



Janaína de Azevedo Corenza

**A Lei 10.639/2003 em dois cursos de Pedagogia ofertados
no Estado do Rio de Janeiro: ponto de discussão ou de
negação?**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Ralph Ings Bannell

Rio de Janeiro
Abril de 2017



Janaína de Azevedo Corenza

**A Lei 10.639/2003 em dois cursos de Pedagogia ofertados
no Estado do Rio de Janeiro: ponto de discussão ou de
negação?**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Ralph Ings Bannell

Orientador

Departamento de Educação - PUC - Rio

Prof. Ayhas Siss

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a. Daniela Frida Drelich Valentim

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Claudia Miranda

UNIRIO

Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau

Departamento Educação – PUC – Rio

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 27 de Abril de 2017

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Janaína de Azevedo Corenza

Graduou-se em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense. cursou Mestrado em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Participou de congressos e eventos na área da Educação. É professora das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Corenza, Janaína de Azevedo

A Lei 10.639/2003 em dois cursos de pedagogia ofertados no Estado do Rio de Janeiro : ponto de discussão ou de negação? / Janaína de Azevedo Corenza ; orientador: Ralph Ings Bannell. – 2017.

278 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação inicial. 3. Relações raciais. 4. Currículo. I. Bannell, Ralph Ings. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A meu pai que mesmo sem
entender o que eu fazia, me apoiou.

Agradecimentos

A Deus que me deu força e coragem para conciliar trabalho, família e estudo.

Agradeço muito a minha mãe que foi meu braço direito nestes quatro longos anos.

Agradeço também a minha pequena filha Lavínia que acompanhou todo esse processo de forma amiga.

Agradeço imensamente ao meu marido Marcelo que foi o grande companheiro e incentivador.

Aos amigos e amigas que torceram por mim e aquelas que me ajudaram nas revisões carinhosas dos textos.

Agradeço a minha amiga Jaqueline Luzia, em especial por ter me motivado a fazer e a concluir o Doutorado.

Em especial um agradecimento a minha amiga Waldinéia Teles que me provocou sobre questões raciais quando éramos professoras parceiras na educação básica.

Meus queridos estudantes do IFRJ - Paracambi que começaram comigo esta caminhada no ano de 2013 quando ingressei no Doutorado e iniciei minha carreira pública no ensino superior e que me ensinaram a ser uma professora melhor.

Ao meu orientador que indicou caminhos a serem perseguidos e alcançados.

Aos professores que fizeram o trabalho de co orientação Marcelo Andrade e Marcello Sorrentino pelas possibilidades apontadas.

Ao meu felino Marcos que sempre me acompanhou e esteve ao meu lado nas escritas e leituras diárias.

Agradeço as duas instituições de ensino superior que abriram suas portas para a realização da pesquisa e aos estudantes da Pedagogia que se prontificaram a colaborar com uma discussão tão valiosa.

Ao povo negro por continuar resistindo, lutando, provocando debates e mostrando que outras histórias precisam e devem ser contadas e estudadas. Ocupando lugares historicamente negados!

Resumo

Corenza, Janaína de Azevedo; Bannell, Ralph Ings **A Lei 10.639/2003 em dois cursos de Pedagogia ofertados no Estado do Rio de Janeiro: ponto de discussão ou de negação?** Rio de Janeiro, 2017. 278p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa tem como foco a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que inclui no currículo oficial das redes públicas e privadas de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura da África e dos Africanos. O objetivo da pesquisa foi ouvir o que dizem os estudantes e egressos, formados na Pedagogia, sobre questões raciais e educação, envolvendo a referida Lei e seus desdobramentos. Definimos dois cursos tendo como um dos critérios a obrigatoriedade de uma disciplina cuja ementa trate da Lei e outro curso que não contemplasse tal especificidade. A pesquisa visa contribuir com os debates que entrelaçam a formação docente e as questões raciais, possibilitando um avanço no conhecimento da problemática. A hipótese que levantamos foi que os estudantes que tiveram, ao longo do curso de Pedagogia, a obrigatoriedade de matricular-se em, pelo menos, uma disciplina que tratasse das questões raciais e educação, apresentariam discursos que revelariam concepções teórico-práticas mais elaboradas em relação a saberes e aprendizagens que envolvem a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos, quando comparados com aqueles que não cursaram nenhuma disciplina com este caráter. A pesquisa é um estudo de dois casos e alterna métodos qualitativos e quantitativos. Realizamos estudo em documentos oficiais que tratam da implementação da Lei. Foram aplicados questionários e realizadas entrevistas. As análises foram feitas a partir dos critérios previamente definidos e tivemos como resultado que os depoimentos dos estudantes e egressos que se matricularam em pelo menos uma disciplina que trata das relações raciais e educação não apresentaram concepções teórico-práticas mais elaboradas em relação a saberes e aprendizagens que envolvem a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos se comparados àqueles que não cursaram.

Palavras chave

formação inicial; relações raciais; currículo.

Abstract

Corenza, Janaína de Azevedo; Bannell, Ralph Ings. **Law 10.639/2003 in two courses of Pedagogy offered in the State of Rio de Janeiro: point of discussion or denial?** Rio de Janeiro, 2017. 278p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present research focuses on the Federal Law 10.639, of January 9, 2003, which includes the obligation to study the History and Culture of Africa and Africans in the official curriculum of public and private educational networks. The objective of the research was to listen to what students and recent graduates of undergraduate courses in Pedagogy say about racial issues and education, involving the mentioned Law and its implementation. We investigated two university courses having, as one of the criteria of inclusion in the study, that one course offer the discipline as obligatory while the other course offer this content only in non-obligatory disciplines. . The research aims to contribute to the debates that intertwine teacher education and racial issues, hopefully contributing to an advance in our knowledge of the problematic. The hypothesis we raised was that students who had, during their course in Pedagogy, the obligation to enroll in at least one discipline dealing with racial issues and education, would present discourses that revealed more elaborate theoretical-practical conceptions in relation to the said Law 10.639 / 2003 and its implementation when compared with those who did not study any discipline with this character. The research is a qualitative study of two cases. We also carried out a study of official documents dealing with the implementation of the Law. Questionnaires were applied and interviews were carried out. The analyzes were made from previously defined criteria and the results show that the statements of students and alumni who enrolled in at least one discipline that deals with race relations and education did not present more elaborate theoretical-practical conceptions regarding the Law 10.639 / 2003 and its developments compared to those who did not do so .

Keywords

initial training; Race relations; curriculum.

Sumário

1 .INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Discutindo o conceito de currículo	24
2.2 Relações raciais e educação: alguns apontamentos históricos	28
2.2.1 Definição dos conceitos da pesquisa	36
2.3 Formação de professores e aspectos relevantes na pesquisa	42
2.4 Primeiras impressões a partir do levantamento das pesquisas	45
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	47
3.1 Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa	47
3.2 Procedimentos de pesquisa	49
3.3 Delimitação do campo de pesquisa	54
3.3.1 Definição das Instituições participantes da pesquisa	57
3.3.2 Análise dos PPC das instituições definidas para a pesquisa	62
3.4 Sujeitos participantes da pesquisa	65
3.5 Instrumentos de Coleta de Dados	66
3.6 Procedimentos de análise dos dados	68
4. O PERFIL DOS ESTUDANTES DA PESQUISA: AMPLIANDO IDEIAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO	74
5. A ESCUTA REVELADA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, ENCONTROS E DESENCONTROS	101
Critério 1: Conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003 no currículo da Pedagogia	107
Critério 2: Conhecimentos sobre a História e a cultura africana e afro brasileira e/ou conceitos que envolvem relações raciais no currículo da Pedagogia	120
Critério 3: Conhecimentos sobre os possíveis impactos da Lei 10.639/2003 na escola de educação básica	136

Critério 4: Conhecimentos sobre o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	157
Critério 5: Participação em grupos de pesquisa e/ou eventos que tratem sobre relações raciais	165
Critério 6: Perspectivas e práticas de combate ao racismo na escola	183
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
7. Referências bibliográficas	211
8. ANEXOS	224
ANEXO 1:	224
ANEXO 2:	249
ANEXO 3	261
ANEXO 4	264
ANEXO 5	271
ANEXO 6:	276

A história que é ensinada é a história da Europa, dos gregos e dos romanos. No entanto, quem são os brasileiros? Os brasileiros não são só descendentes de gregos e romanos, de anglo-saxões e de europeus. São descendentes de africanos também, de índios, e descendentes de árabes, de judeus e até de ciganos. E se olharmos o nosso sistema de educação, onde estão esses outros povos que formaram o Brasil? Então, há um problema no Brasil, além de essas pessoas serem as maiores vítimas da discriminação social no sistema de educação formal, elas não se encontram, elas são simplesmente ocidentalizadas, são simplesmente embranquecidas.

Kabenguele Munanga

INTRODUÇÃO

As heranças culturais africana e indígena constituem uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveriam, por esse motivo, ocupar a mesma posição das heranças europeias, árabes, judaicas, orientais etc. Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada por meio das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. (MUNANGA, 2010)

A presente pesquisa tem como foco a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera os Artigos 26, 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para incluir no currículo oficial das redes públicas e privadas de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e da Cultura 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. O texto legal traz a expressão “cultura negra brasileira”, mas é importante reforçar que utilizaremos o termo “culturas negras brasileiras” com base em Munanga (2004)¹, que afirma que há culturas particulares que escapam da cultura globalizada e se posicionam até como resistência ao processo de globalização. Essas culturas particulares se constroem diversamente tanto no conjunto da população negra como da população branca e oriental. Munanga (2004) traz que é a partir da tomada de consciência dessas culturas de resistência que se constroem as identidades culturais enquanto processos e jamais produtos acabados. São essas identidades plurais que evocam discussões sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo na educação. O autor chama a atenção para o fato de que olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Assim, trabalharemos, neste estudo, com o termo “negros” e/ou “culturas negras”.

¹ Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>

Com este viés, retomamos a Lei e consideramos que ela busca remodelar a construção/reconstrução da valorização das identidades marginalizadas, reconhecendo as múltiplas culturas existentes, sobretudo, as negras.

A Lei 10.639/2003 pode configurar-se como um instrumento de luta para o questionamento da ordem vigente, na medida em que coloca em xeque construções ideológicas de dominação, fundadoras da sociedade brasileira que foram tão nefastas para a população afro-descendente. Embora reivindicadas pelo movimento social negro, chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre estes, os afro-descendentes. (BRITO, 2009, p.10)

No Brasil, atualmente, trata-se de uma questão problemática, porque quando se colocam em foco políticas de ações afirmativas – a referida Lei é um exemplo –, as conceituações sobre o negro tornam-se complexas. Conforme afirma Munanga (2004, p. 52), entra em jogo também o conceito de afrodescendente, forjado pelos próprios negros na busca da unidade com os mestiços. Com os estudos da genética, por meio da biologia molecular, mostrando que muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, cada um pode se dizer um afrodescendente, ou seja, é impossível determinar quem não seriam descendentes de africanos. Podemos afirmar que o termo afrodescendente pode ser uma maneira de “ocultar” a identidade negra. Trata-se de uma decisão política, confirma o estudioso.

Realçamos que trataremos neste estudo com a expressão “afro-brasileiro”, embora haja estudos² que use o termo afrodescendente como referência. A preocupação aqui desenvolvida terá como base a escrita da Lei 10639/2003 que usa o termo “História e cultura africana e afro brasileira”.

A valorização no ambiente educacional das identidades negras e sua incorporação em currículos e práticas educacionais são os objetivos da referida legislação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

² Na concepção de Ferreira (2004) o termo afrodescendente nos leva a entender como uma categoria que inclui tanto as pessoas consideradas negras como as consideradas mestiças.

(DCNERR), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004 foram elaboradas para consolidar a Lei 10.639/2003 nas escolas. As Diretrizes indicam que as condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos e todas, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. E é sobre esta formação de professores, no caso a inicial, ofertada nos cursos de Pedagogia, que está pautada a pesquisa apresentada.

Porém, para tratar da formação inicial de professores, refletiremos sobre a importância do tema das relações raciais estar presente nas discussões durante o curso. Primeiramente, acreditamos que o processo de construção das identidades nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre nós e os outros. Partimos do pressuposto que esta identidade é, por vezes, moldada por elementos históricos que não valorizam as culturas e as riquezas de um povo, o que possibilita a subalternização de histórias sobre o povo negro, tendo como estratégia o foco na escravidão e na colonização. Este fato contribuiu para a invisibilidade de uma memória coletiva que não se limita a tais acontecimentos.

Brito (2009, p.11) considera que “a superação da desigualdade étnico racial presente na educação escolar, nos diferentes níveis de ensino, requer a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade”. Porém, as pesquisas³ revelam que encontramos no chão das escolas de educação básica a desvalorização e o desrespeito à diversidade, quando nos deparamos com a realidade de seus estudantes. Os currículos, de uma forma geral, não sofreram alterações e têm como característica a valorização dos saberes pautados na ideologia dominante. Identidades são remodeladas a partir deste perfil eurocêntrico construído e reconstruído ao longo das décadas, sendo um processo que não se

³As pesquisas aqui destacadas estão elencadas na revisão bibliográfica e apresentam este resultado. Destacamos a pesquisa de Regis (2009) com o título “*Relações etnocorraciais e currículos escolares nas teses e dissertações em educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas curriculares*”. O estudo analisa os principais temas discutidos em teses e dissertações sobre relações etnocorraciais e currículos escolares, realizadas em programas de pós-graduação em Educação. Outro destaque é o trabalho intitulado “*História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade?*” fruto de estudos de Santos e Coelho (2012), que analisa as representações sociais de professores acerca da Lei Nº 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Racial (DCNERER) no currículo do Ensino Fundamental. Dentre outros destacamos o estudo de Siss (2005) que apresentou o trabalho intitulado “*Multiculturalismos, educação brasileira e formação de professores*”. Trouxe em sua pesquisa a problemática de que a instituição escola é racial e culturalmente seletiva, vale dizer, discriminatória e excludente.

limita ao currículo instituído. A consequência deste processo é vozes silenciadas ou que encontram pouco espaço para serem debatidas e ampliadas, ficando de fora do ambiente escolar, culturas, conhecimentos e experiências de vida.

Conforme Munanga (2009, p.14), “o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais”. E é com este conceito que pautamos o discurso a respeito da importância do tema na formação de professores, pois acreditamos ser necessário que o professor reconheça os múltiplos fatores que envolvem a diversidade dos sujeitos e a necessidade de saber lidar com as questões que atravessam as relações raciais vivenciadas nas escolas de educação básica. O professor, melhor formado para o desenvolvimento de um trabalho com o foco na legitimação de culturas, sobretudo as negras, talvez possa trabalhar em prol de uma escola que não favoreça a manutenção de uma história unilateral.

O currículo pode, assim, ser alvo de reflexões, na busca da construção de um conjunto de saberes que sobressaem os modelos até então difundidos nas salas de aulas. A Lei em questão visa uma mudança curricular e para isto o professor precisa compreender quais ideologias estão presentes nos currículos escolares. As questões como “o que ensinar” e “por que ensinar isso e não aquilo” são pertinentes quando buscamos compreender e criticar saberes que, aparentemente, são neutros, mas, que ao investigarmos mais a fundo, constatamos que a neutralidade é algo inexistente. Interesses moldam os currículos escolares e para transformarmos este cenário podemos trabalhar efetivamente com as demais culturas e histórias que contribuíram e contribuem para a formação da nossa sociedade brasileira.

Neste estudo, temos como objetivo geral compreender o que os egressos e os futuros professores formados na Pedagogia, dizem sobre questões raciais e educação, envolvendo a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.

Buscamos ouvi-los para melhor compreender as aprendizagens adquiridas no curso de formação inicial sobre relações raciais e educação, porém temos a clareza que a consolidação destas aprendizagens podem ser (re) formulada a partir de experiências e de vivências em outros espaços. Estes outros espaços foram explicitados na pesquisa de campo e também fizeram parte da análise.

Com base nestes interesses descritos e no tema, afirmamos que alguns estudos⁴ revelam que muitas escolas de educação básica ainda não conseguiram alterar efetivamente seu currículo, apesar dos 13 anos de implementação da Lei 10.639/2003. Diversas pesquisas, apresentadas em momento oportuno neste estudo, apontam a extrema importância do debate teórico e prático na formação inicial de professores sobre as questões raciais como caminho para uma possível futura transformação curricular.

O interesse pelo objeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio partiu da minha experiência profissional enquanto professora da educação básica. Durante quase uma década trabalhei com turmas de primeiro segmento do ensino fundamental de educação de jovens e adultos na rede pública da cidade do Rio de Janeiro. As turmas recebiam, em sua maioria, homens e mulheres negros com um histórico escolar marcado pelo não acesso ou pela descontinuidade nos estudos. As razões para tal histórico são as mais diversas como, por exemplo, o trabalho ou a gravidez precoce, distância da escola, dificuldades na aprendizagem devido à imposição de um currículo que não valoriza os múltiplos saberes dos alunos, entre outros. Estas razões, que perpassam também questões sociais e econômicas, geram um número significativo de jovens e adultos negros que retornam à escola em busca de novas oportunidades educacionais. Ressaltamos que estas razões estão atreladas a um contexto histórico que não pode ser desconsiderado, quando nos referimos à educação da população negra. Ao longo da história do Brasil, a este contingente foi negado o direito à educação⁵ e esta realidade é visível até os dias atuais, não de forma explícita, mas a partir da oferta de uma educação que não atende as reais necessidades desta população ou descarta as possibilidades de se fazerem presentes, suas culturas, saberes e histórias nos currículos escolares. Este fato, a ser conhecido e reconhecido pelos alunos negros, colabora para que eles compreendam que o acesso na fase adulta à escola é resultado de um longo descaso político.

4 Damos destaque a três estudos sobre o tema: “*O trabalho Educação das relações étnico raciais: o desafio da formação docente*”, de Gonçalves e Soligo (2006); a pesquisa de Monteiro (2010) com o título *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004* e o estudo cujo título é “*Práticas Pedagógicas nas Relações Étnico-raciais: Identidade e Memória*”, de Santos (2010).

⁵ Sobre este histórico, veremos com mais detalhes em capítulo posterior.

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, pela força da lei. (GOMES, 2007, p. 104)

Com o entendimento da importância de desenvolver um trabalho significativo com estes jovens e adultos, considerando que as marcas da exclusão, do abandono ou da descontinuidade nos estudos não podem ser caracterizadas como algo apenas subjetivo, mas que conta também com fatores históricos, sociais e econômicos, em parceria com algumas colegas professoras, desenvolvi diversos trabalhos e projetos que visavam a valorização do negro na nossa história. Os projetos objetivavam, dentre diversos aspectos, a busca pela compreensão de que o fracasso escolar é marcado por fatores históricos que não podem ser descontextualizados dos dias atuais. Nestas propostas, a ideia foi trazer à tona uma história que não é “contada” nos livros didáticos, ou seja, uma história pouco conhecida e pouco debatida no ambiente escolar.

No decorrer das atividades, percebia que algumas questões da cultura e da história da África e dos africanos nem sempre eram recebidas com satisfação pelos jovens e adultos estudantes negros e não negros. Os alunos, de uma forma geral, relacionavam a África à religião, sobretudo à umbanda e também relacionavam os africanos aqueles que “sofriam”, “foram escravos”, “aidéticos” ou que “viviam na miséria”.

Estes relatos deixavam claras as razões pelas quais alguns jovens e adultos não se reconheciam como pessoas negras e camuflavam sua identidade racial usando termos como “morenos”, “pardos” ou “escurinhos”. Compreendi, nas atividades propostas, que reconhecer-se como pessoa negra significava algo negativo ou ainda reconhecer-se como “descendente de escravos” ou “macumbeiros”.⁶

⁶ As expressões entre aspas foram ditas por alunos e alunas da EJA quando havia debates sobre relações raciais a partir de exibição de filmes ou leitura de textos.

Meu discurso se construía, então, na tentativa de rever tais visões e possibilitar novas aprendizagens, sobretudo na busca pela valorização de histórias e de culturas ausentes nos currículos escolares, colaborando para a compreensão do momento histórico atual ainda marcado por um cenário de exclusão escolar⁷. A África, enquanto Continente, é composta por histórias e riquezas que não se limitam ao senso comum extravasado nas falas dos alunos e alunas negros e não negros. Este senso comum, muitas vezes, é construído pelas mídias de massa e, infelizmente, pelos próprios livros didáticos.

Posteriormente, avaliei que para que o trabalho com os jovens e adultos, principalmente os negros⁸, fosse desenvolvido de forma a qualificar as propostas apresentadas, era valioso estudar a cultura e a história da África e dos africanos, algo que não fez parte da minha formação enquanto professora. O resultado do trabalho pedagógico construído nas minhas turmas se baseou em projetos desenvolvidos sem muito aprofundamento teórico e, muitas vezes, buscávamos, nos intervalos das aulas, debater o que poderíamos trabalhar com as turmas. Este cenário mostra que havia “pouco conhecimento” e “pouco tempo” para buscar, na própria escola, nossos referenciais teóricos para as atividades em sala de aula. Junto às professoras parceiras, que acreditavam na importância deste debate, criávamos estratégias para estudarmos e buscarmos melhorias nos nossos projetos e atividades com a temática das relações raciais. É possível afirmar e concluir que trabalhávamos nas brechas do currículo oficial.

O resultado foi o desenvolvimento de um trabalho que colaborou para um novo olhar dos alunos e alunas sobre a temática. Porém, uma reflexão mais atenta sobre as práticas desenvolvidas deixa claro que poderia ter sido muito mais enriquecedores e positivos se tivéssemos mais aprofundamento teórico e leituras críticas sobre o tema e, mais, se a escola como um todo estivesse envolvida em nossas propostas.

Avalio que havia uma lacuna deixada na minha formação inicial, no curso de Pedagogia, a respeito das questões étnico-raciais e educação e que era necessária

⁷ O objetivo desta reflexão foi provocar nos alunos o entendimento de que hoje o número de jovens e adultos negros nas turmas de EJA é muito mais significativo do que de alunos não negros por uma construção histórica de exclusão escolar que marca suas trajetórias de vida.

⁸ Aqui é realçado o trabalho com os sujeitos negros por acreditar que eles devem reconhecer-se na história da cultura africana e apoderar-se dos saberes e riquezas que constituíram e que constituem nossa sociedade brasileira.

uma dedicação maior ao tema para que o trabalho fosse desenvolvido com mais “qualidade”. É importante realçar que em minha formação inicial, na década de 1990, não havia legislação que obrigava o ensino da história e culturas africanas na escola de educação básica, o que hoje faz parte das exigências curriculares. Com base neste novo cenário e nas minhas vivências profissionais, algumas perguntas começaram a me incomodar: As questões e relações raciais em educação fazem parte da formação do pedagogo? Como a Lei 10.639/2003 é trabalhada nos cursos de Pedagogia? Quais são as contribuições teóricas e práticas deste debate na formação inicial? Quais disciplinas trabalham as questões étnico-raciais e educação nos cursos? Estas disciplinas contribuem na (re) elaboração de conceitos?

A partir destas preocupações, busquei ouvir o que dizem os estudantes e os egressos, formados na Pedagogia, sobre questões raciais e educação, envolvendo a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.

Acredito que ouvir os egressos e os futuros professores pode contribuir para um entendimento mais amplo da realidade encontrada nas pesquisas atuais, do por que dos trabalhos e projetos, que, muitas vezes, ainda terem caráter individual, isolado e solitário no interior das escolas, como o que eu desenvolvi, atuando nas “brechas” do currículo e encontrando poucos parceiros nesta caminhada. A preocupação parte do pressuposto das questões étnico-raciais estarem presentes na formação inicial de professores, sobretudo nos cursos de Pedagogia, possibilitando o debate de problemáticas que embasem teoricamente os sujeitos, que poderão aprofundar tais questões no cotidiano escolar, dando continuidade a sua formação.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p.1)

Este repertório constitui-se por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Com base na legislação e a partir da minha reflexão crítica como professora, busquei pesquisar sobre a formação de professores unida as problemáticas das relações raciais a partir da implementação da Lei 10.639/03. O levantamento que será exposto em mais detalhes, em capítulo específico, mostrou que o número de pesquisas com este foco é pequeno, ou seja, há uma lacuna considerável se compararmos com o número de pesquisas sobre a implementação da mesma Lei na escola de educação básica. As pesquisas, de forma geral, estão sendo desenvolvidas nas escolas e, com o resultado de haver um trabalho mais efetivo nos cursos de formação inicial.

Com este cenário, definimos para a pesquisa um olhar específico nos cursos de Pedagogia, ofertados nas instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro que trazem elementos em suas grades curriculares que tratam das relações raciais e educação⁹. A pesquisa visa contribuir com os debates que entrelaçam a formação docente e as questões raciais, possibilitando um avanço no conhecimento da questão.

Considerando os elementos e as inquietações anunciadas anteriormente, apontamos como principal problema, desta pesquisa, a seguinte pergunta:

- Quais são as diferenças e semelhanças no discurso dos estudantes que cursaram uma disciplina obrigatória sobre questões raciais e educação, e no discurso dos que não a cursaram?

A hipótese que levantamos é que os estudantes que tiveram, ao longo do curso de Pedagogia, a obrigatoriedade de matricular-se em, pelo menos, uma disciplina que trata das questões raciais e educação, apresentam discursos que revelam concepções teórico-práticas mais elaboradas em relação a saberes e aprendizagens que envolvem a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos, quando comparados com aqueles que não cursaram nenhuma disciplina com este caráter, durante a sua formação.

⁹Este recorte parte da proposta de investigar somente o trabalho desenvolvido em disciplinas específicas. É fato que alguns cursos de Pedagogia desenvolvem atividades como seminários, palestras, rodas de conversas, grupos de pesquisas, etc. Estes não serão o foco da nossa pesquisa mas poderão ser citados se for o caso.

Para efetivarmos o estudo em pauta, trabalhamos, também, com alguns conceitos que embasarão a pesquisa. A definição de raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e ações afirmativas serão explorados com base em alguns estudiosos do tema. A validade destas definições parte do pressuposto que estes estarão presentes em nossos discursos durante a realização da pesquisa empírica.

No capítulo seguinte trabalharemos com a revisão de literatura com o objetivo de mapear as principais referências sobre o conceito de currículo, o tema das relações raciais e educação e a formação inicial de professores, na busca por melhor compreender o que alguns estudos trazem como resultados e propostas. A revisão de literatura foi feita a partir do levantamento de pesquisas envolvendo determinadas palavras-chave.

2.

REFERENCIAL TEÓRICO

A prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.
(Paulo Freire, 2005)

De forma a obter um maior grau de sintonia entre a revisão de literatura e os objetivos propostos na pesquisa, esse capítulo tem o objetivo de mapear as principais referências sobre o tema evidenciando alguns estudos, suas propostas e resultados. É possível identificar as lacunas nas pesquisas e ampliar saberes sobre as mesmas.

A revisão de literatura apresentada aqui aponta que os estudos envolvendo as palavras-chave “Relações raciais”, “Multiculturalismo” ou “Lei 10.639/03” estão focados em diversas temáticas tendo como objeto de estudo a escola de educação básica. A premissa é que a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. Este volume de estudos realizados na escola de educação básica é legítimo e imprescindível para conhecermos como a lei está sendo implementada nas salas de aula. Os estudos mostram, também, que os trabalhos pedagógicos nas escolas não contribuem, ainda, para uma real transformação curricular, limitando-se a eventos, feiras ou projetos isolados. Embora tenhamos documentos que visam dar subsídios a realização e concretização da Lei, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a leitura dos resultados destes estudos revelam que estes instrumentos são ignorados ou desconhecidos pelos professores e gestores nas escolas.

Os estudos apontam que também é urgente um maior investimento na formação continuada e inicial de professores, possibilitando o acesso às discussões

sobre relações raciais, seu papel no cumprimento da Lei e, também, o conhecimento a respeito dos documentos que subsidiam sua implementação.

Identificamos, neste primeiro levantamento¹⁰, que a formação inicial de professores, dando destaque as palavras-chave “Relações raciais”, “Multiculturalismo” ou “Lei 10.639/03”, é um tema ainda em construção. Os poucos trabalhos encontrados buscam indicar caminhos para efetivar esta formação, possibilitando um novo perfil de trabalho a ser concretizado pelos futuros profissionais da educação que atuarão na escola de educação básica. A formação de professores ganhou destaque e relevância no campo da pesquisa, mas ao unirmos a temática das relações raciais à formação, identificamos que ainda há muito a se debater e pesquisar, sobretudo na formação inicial.

Embora seja importante pesquisar a implementação da Lei 10.639/2003 na escola de educação básica, buscar conhecer e identificar o trabalho que os cursos de formação inicial, em destaque os cursos de Pedagogia desenvolvem com os futuros professores é um caminho a ser percorrido. A respeito das questões das relações raciais, reforçando que estes atuarão nas salas de aula da educação básica como professores regentes ou como profissionais da gestão escolar (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais ou administradores escolares, em toda educação básica) e que suas ações e práticas podem contribuir nas propostas pedagógicas com vistas ao atendimento da legislação e às questões emergentes no que tange às relações raciais no espaço escolar, propomos a pesquisa nos cursos de Pedagogia das instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro.

A lei federal 10.639/2003 tornou-se um marco periodizador político, legal e histórico. A formação continuada, que até então era considerada uma panaceia para resolver os problemas do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica de um modo geral, torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo (PAULA e GUIMARÃES, 2014, p.445).

Chama a atenção a busca de melhor compreender e conhecer a oferta de formação nos cursos de Pedagogia, em busca de um futuro debate do tema em prol de ações mais efetivas nos currículos de formação. A revisão de literatura colaborou

¹⁰ O levantamento completo encontra-se no Anexo 1.

para verificarmos os estudos desenvolvidos com a temática das relações raciais e nos aprimorarmos nos passos seguintes da pesquisa. Foi válido também para conhecermos as lacunas existentes e sublinhar que a esta pesquisa busca colaborar para o preenchimento desta importante reflexão.

É importante, ainda, assinalar que, de acordo com as DCN para os cursos de Pedagogia, os egressos deverão estar aptos, dentre outros aspectos, a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, p.2). Realçamos, nesta diretriz, que desenvolver a consciência sobre a diversidade étnico racial é possível de ser elaborada na formação inicial.

Dialogando com as exigências legais, passamos para um segundo momento. A partir do levantamento dos estudos, selecionamos alguns autores que foram destaque como referenciais teóricos das pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico. A escolha destes autores, para contribuir com esta revisão de literatura, foi feita tendo como principal critério os mais representativos. Buscamos suporte nesses autores para nos auxiliar a pensar questões relacionadas a currículo, relações raciais e formação de professores.

Como um dos caminhos para ampliar as questões que serão desenvolvidas ao longo da pesquisa, organizamos as reflexões a partir de alguns conceitos que, a nosso ver, precisam estar claros nos discursos travados. As definições sobre “Currículo” são desenvolvidas por alguns pesquisadores, tais como: Moreira (2007), Henry A. Giroux e Roger Simon (1994), mas daremos ênfase aos conceitos acrescidos por Silva (2013) e Sacristan (2000).

As reflexões sobre as relações raciais e a educação aparecerem nos estudos de Silvério (2002) e Cavalleiro (2005), dentre outros. Dentre o conjunto de estudos sobre o tema, trabalharemos ancorados em Munanga (2009) e Munanga e Gomes (2006), Gonçalves e Silva (2000) e Domingues (2007).

Por fim, as pesquisas de Ferreira (2012), Pahin (2005) e Santos (2003) tratam das questões sobre a formação docente com viés nas questões raciais, mas destacamos, nesta revisão, os trabalhos de Silva (2014), Canen e Xavier (2005) e Canen¹¹ (2008).

¹¹ Ana Canen, atualmente, assina seus trabalhos como Ana Ivenicki.

2.1 Discutindo o conceito de currículo

Iniciaremos com Silva (2013), que contribuiu para o entendimento das diversas definições a respeito das teorias do currículo. Pelo fato de tratarmos das disciplinas teóricas que trazem em suas ementas elementos que discutem as relações raciais, compreender o que é currículo, suas concepções e funções, faz-se necessário. Buscamos em Silva (2013) conhecer as diversas teorias existentes e, também, algumas questões a serem pensadas e revisitadas.

O autor inicia seu estudo indagando quais são as principais teorias do currículo e, a partir de diversas questões, afirma que a teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede (SILVA, 2013, p. 11). Considera que uma teoria é definida pelos conceitos que usa para conceber a “realidade”. Destaca que os conceitos de uma teoria direcionam a nossa atenção para diversas questões, fatos e coisas que, sem eles, simplesmente seriam imperceptíveis. É possível afirmar que os conceitos de uma teoria possibilitam a organização daquilo que é visto. Neste sentido, dando ênfase em nosso estudo às teorias pós-críticas do currículo, destacamos que as mesmas deram relevância ao conceito de discurso, e efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo (SILVA, 2013, p. 17).

Dentre outros aspectos, o autor questiona como podemos definir o que é currículo na busca pela abrangência de que uma teoria, ou discurso de currículo deve atender, ou seja, qual conhecimento deve ser ensinado (o quê?). Afirma que para formular uma resposta a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer às discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade (SILVA, 2013, p.14). A partir desta afirmativa, o autor nos leva a pensar nas teorias do currículo de forma a permitir a reflexão com base no desenvolvimento de critérios de seleção de saberes que devem ser ensinados e por que estes, e não outros conhecimentos são definidos como os adequados à aprendizagem. É possível, a partir desta perspectiva, questionar, considerando nosso objeto de estudo, quais conhecimentos, a respeito das questões raciais, são desvalorizados e desconsiderados e quais outros são preservados historicamente na formação inicial de professores.

Além desta reflexão, Silva (2013) afirma que não podemos deixar de considerar os tipos de pessoas que pretendemos formar, questão que de alguma forma precede “o quê ensinar”. Estes conteúdos são definidos a partir da formação que se quer atingir (modelos de ser humano), inspirados nas concepções de ser humano, natureza e sociedade.

Outro ponto muito interessante, e que dialogará com nossa pesquisa, é o fato de Silva (2013) afirmar que o currículo também tem relação direta com o poder. Isto significa que quando selecionamos alguns conhecimentos a serem ensinados e não outros esse é um ato de poder ou, quando julgamos um determinado modelo de subjetividade e identidade, estamos também nos utilizando de uma determinada forma de poder.

Neste prisma, Silva (2013) deixa claro que são estas as questões que diferenciarão as diversas teorias do currículo. De uma forma sucinta, as diferenças podem ser destacadas da seguinte maneira: as teorias tradicionais que se dizem neutras, científicas, técnicas, organizacionais; as teorias críticas e as pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, estando sempre implicada em relações de poder, além da constante preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder. As teorias críticas do currículo colocam em questão os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. Elas desconfiam do *status quo* e dão a este a responsabilidade pelas desigualdades sociais e injustiças sociais. Podemos afirmar que as teorias críticas são de desconfiança, questionamento e transformação radical. O importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2013, p.30).

Já as teorias pós-críticas do currículo, veem o currículo como algo que produz uma relação de gêneros, pois predomina a cultura patriarcal. Essa teoria critica a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão e ciência. Outra perspectiva que apontamos em relação a esse tipo de teoria do currículo, é a fundamentação no pós-estruturalismo, que acredita que o conhecimento é algo incerto e indeterminado. O conceito de verdade também é questionado, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade.

Nesta revisão de literatura, trabalhamos com a concepção da teoria crítica por acreditarmos que ela contribui de forma mais significativa a este estudo e às

questões que se apresentam ao longo da pesquisa. A teoria crítica discute as relações de poder que permeiam as escolhas desde ou daquele conteúdo. A teoria crítica que questiona os conhecimentos escolares e foi quem primeiro se preocupou com as construções identitárias plurais.

Dando ênfase ao currículo como narrativa étnica e racial, as teorias críticas buscaram focalizar e analisar fatores que levavam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens que pertenciam a grupos étnicos e raciais considerados como minorias. Porém, tal análise não questionava o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo. Esta perspectiva só mudou após as análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais. Além do currículo, os conceitos de raça e etnia também foram problematizados.

A teorização crítica do currículo estava, inicialmente, centrada na análise da dinâmica de classe, porém ficou claro que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo deveriam ir além, não se restringindo à classe social. Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades centradas nas relações de gênero, raça e etnia,

embora muitas dessas análises se concentrassem nos mecanismos sociais e institucionais que supostamente estavam na raiz desse fracasso, elas, em geral, deixavam de questionar o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo que era oferecido às crianças e jovens pertencentes àqueles grupos. (SILVA, 2013, p.99)

Nesta perspectiva, o currículo passa a ser problematizado. É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular (SILVA, 2013, p. 101). Traz como exemplo de texto curricular o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as festividades, todos estes são ricos em narrativas raciais e étnicas e as marcas da herança colonial. “A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2013, p. 102).

Silva (2013) aponta algumas questões pertinentes a este estudo como o fato do currículo crítico ter que se preocupar com a questão do racismo como centro das estratégias pedagógicas e a noção de representação como são definidos pelos Estudos Culturais. Este currículo deveria evitar uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial. Não deixar de pensar o currículo a partir da

representação, pois esta não pode ser desligada de questões de poder. Por fim, o currículo deveria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política.

Já Sacristan (2000) define currículo não como um conceito, mas sim como uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas. Destaca que há várias definições para o currículo e faz uma análise a partir de cinco âmbitos diferenciados, sendo eles: (i) ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola; (ii) projeto educativo composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos; (iii) expressão formal e material desse projeto que deve apresentar conteúdos, orientações e sequências para abordá-lo; (iv) como um campo prático e (v) atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas. O que nos chamou atenção foi a definição de currículo como um projeto ou plano educativo composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos.

Dialogando com este discurso, constatamos que Sacristan (2000) explica os currículos a partir da sua expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

Sacristan aponta ainda que a escola, em geral, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. É possível afirmar que o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade (SACRISTAN, 2000, p.57). Para o autor, o currículo é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. Propõe-se a definir o currículo como o projeto seletivo, seja cultural, social, político e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como se acha configurada. Tais pontos colaborarão para as futuras reflexões que serão feitas, pensando e analisando as ementas dos cursos de Pedagogia.

Com Silva (2013) e Sacristan (2000) entendemos a escolha por definir o que é currículo em nossa pesquisa. Afirmamos que o currículo define a intenção educativa de uma instituição educacional e de grupos sociais, é o projeto que define as suas atividades e que também orienta as práticas pedagógicas dos professores. Podemos concluir, provisoriamente, que o currículo também pode ser considerado como o plano de ação que operacionaliza a proposta pedagógica e que explicita a sequência dos conteúdos (quando ensinar), as formas de estruturar e acompanhar as atividades de ensino e de aprendizagem (como ensinar e avaliar a aprendizagem) e as competências e habilidades a serem desenvolvidas (o quê e porquê ensinar). Entender estes pontos nos ajudará a analisar as ementas curriculares dos cursos de Pedagogia e possibilitará um olhar crítico a respeito desta formação a respeito das questões das relações raciais e educação.

Após a leitura sobre as definições do conceito de currículo, podemos iniciar nossas reflexões sobre as questões referentes às relações raciais. O objetivo é buscarmos as contribuições que podem dialogar com as questões do currículo. Alguns autores que trabalham sobre as questões das relações raciais e a educação foram escolhidos a partir das demandas apresentadas nas pesquisas sobre a formação docente e a Lei 10.639/2003. Para este diálogo convidamos Gonçalves e Silva (2000), Munanga e Gomes (2008) e Munanga (2009).

2.2 Relações raciais e educação: alguns apontamentos históricos

Gonçalves e Silva (2000) discorrem a respeito do contexto histórico sobre a implementação da Lei 10.639/2003 para uma melhor compreensão do seu trajeto até a aprovação legal. Este artigo colabora para um melhor entendimento das lutas travadas, principalmente pelo Movimento Negro, e das questões de ordem governamentais ignoradas e abandonadas ao longo da história do Brasil, a respeito da educação.

Gonçalves e Silva (2000) iniciam o texto apontando para a importância de retomarmos ao passado para entendermos a realidade de homens e mulheres negras no momento atual, no que tange o processo educativo. Iniciando as reflexões, revelam o Brasil colônia e suas mazelas educacionais. Segundo os autores, no período denominado Brasil Colônia, as crianças negras não tinham acesso à

educação e, quando tinham (aquelas poucas afortunadas que viviam em fazendas jesuítas), recebiam lições de catecismo e às primeiras letras, mas sem possibilidade de almejar a instrução média ou superior.

No início do século XIX, as elites brasileiras começaram a se preocupar com a instrução das camadas populares. Este fato é novo, pois no período colonial não existia tal preocupação. Neste período, o Brasil iniciava um importante momento de reconstrução da nação e se fazia imprescindível que ações fossem concretizadas para a instrução do povo. Estratégias para o fortalecimento da instrução pública nas províncias foram criadas, mas não igualmente para todos.

O Brasil inicia, no período Imperial, a criação de escolas, porém eram excluídos deste contexto os índios e os negros, pois eram considerados um entrave à modernidade do país (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 135). Uma das estratégias para a instrução pública neste período foi a de preparar adultos para as novas modalidades de trabalho que surgiram com a modernidade. O discurso, transmitido às classes populares, era instrução e trabalho como a chave para o avanço do país. Com base nestes discursos, foram criados os cursos noturnos, mas eram restringidos apenas aos homens livres e libertos no Município da Corte, possibilitando, através do decreto de Leôncio de Carvalho, a criação destes cursos em outras províncias. É válido ressaltar que as escolas noturnas eram vetadas aos escravos e nem sempre estas aceitavam os negros livres ou libertos em seus estabelecimentos. Este veto caiu um ano depois, porém, na prática, o veto permanecia, excluindo os escravos, os libertos e os livres de terem acesso às primeiras letras. De acordo com Gonçalves e Silva (2000), que ainda que amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata e por definição, excludente (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 136).

O decorrer da história da Brasil traz fatos que comprovam a exclusão dos negros e negras do processo educativo. Com a Lei do Ventre Livre, em 1871, as crianças nascidas a partir desta data deveriam ser educadas. Mas, na prática esse direito não aconteceu, pois os senhores não aceitaram uma possível mudança nas condições dos sujeitos emancipados em cativo. As crianças continuaram sob o seu domínio, trabalhando nas fazendas, deixando de serem escravas para serem “tuteladas”. Embora houvesse leis que garantissem a educação das crianças negras

nascidas livres, o governo não criou estratégias que possibilitassem o acompanhamento das leis na prática e, “o Estado assistiu passivamente à precarização moral e educacional do referido contingente” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 137).

Ainda neste contexto, Andrews considera que:

não obstante, persistia um fato embaraçoso: nas décadas de 1870 e 1880, o Brasil era a única nação independente nas Américas cujos cidadãos continuavam a manter escravos. Tentando justificar a continuação da instituição, os senhores brasileiros declaravam que seus escravos eram tratados muito melhor que os escravos dos outros locais, em comparação com outras sociedades do Novo Mundo, a escravidão em seu país era relativamente branda e leve (...) apesar de sua óbvia contradição da realidade, o mito da escravidão brasileira benevolente foi amplamente aceita na época, e mostrou-se bastante persistente nos anos subsequentes. (ANDREWS, 1998, p. 204-205).

Podemos afirmar, a partir dos estudos de Andrews (1998), que entre 1800 e 1888 os afro-brasileiros estiveram presentes no exercício constante de dominação e resistência nas relações sociais desenvolvidas. Na definição da discriminação e da desigualdade raciais, o autor desenvolve a concepção de que, após a abolição, os "libertos" foram expulsos do mercado de trabalho, particularmente em São Paulo, pelo advento da imigração que tinha duplo objetivo: "europeizar" o país e desqualificar a mão-de-obra de origem negra. Esta era vista sob o olhar da "ideologia da vadiagem" (afro-brasileiros só trabalhariam se obrigados, daí a justificativa do trabalho forçado) e do "mito da competência" (seriam incompetentes comparativamente aos imigrantes europeus).

A análise de Andrews (1998) é completada nos estudos de Domingues (2008), ao tematizar as ações desencadeadas pelo movimento negro. Domingues (2008) afirma que o pós-Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, são períodos marcantes para o futuro dos negros brasileiros. Deixar de ser um “ex-escravo” ou liberto para ser cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era o sonho perseguido pela população negra da época, sobretudo os setores mais organizados. Entre as suas reivindicações, a educação se tornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíam em um dos principais problemas para a inserção no mundo do trabalho. A questão que se coloca é que sem o acesso à educação, as pessoas negras não teriam acesso ao mercado de trabalho em pé de

igualdade em postos de trabalho das pessoas não negras, principalmente os imigrantes pois,

diante da inclusão marginal e das práticas de discriminação racial e tratamento diferenciado em relação à população branca, a cidadania plena continuava sendo um sonho. Para transformá-lo em realidade, um grupo das “pessoas de cor” logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos, pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação, terra. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra”. (DOMINGUES, 2008, p. 518)

Foram diversas as iniciativas de educação escolar para a população negra. Citamos neste estudo a iniciativa de Francisco José de Oliveira, que em 1902 criou o “colégio” São Benedito para alfabetizar os filhos dos negros e mulatos. Cerca de um ano depois, o jornal O Baluarte informava acerca do curso preparatório, do intermediário e do exame de fim de ano do referido colégio (O Baluarte, 17 dez. 1903, p. 4). Em 1907, havia 272 alunos matriculados, dos quais 124 eram filhos de imigrantes e 14 nada pagavam. Em 1908, chegou a reunir 422 alunos. Em 30 de abril de 1910, o colégio foi incorporado à Federação Paulista dos Homens de Cor (DOMINGUES, 2004, p. 352).

Entrando no Brasil República, no século XX, a situação mostrou-se de abandono no que tange à escolarização da população negra. As mudanças nos postos de trabalho, a modernização, entre outros fatores deixaram, mais uma vez, de fora a população negra. Neste cenário, emergem os primeiros movimentos negros no formato de “ator coletivo moderno”. A luta foi contra a dominação étnico racial e social.

As mobilizações em prol da educação, para que as pessoas negras pudessem ter acesso à educação e conseqüentemente a melhores postos de trabalho, que surgiam com a modernização, foram crescentes em todo país naquele período.

Exemplos de mobilizações como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e os jornais impressos, denunciavam questões que faziam parte da pauta dos debates travados. Um excelente exemplo de mobilização foi em 1931, em São Paulo, promovida pela Frente Negra Brasileira que reuniu em torno de cem mil militantes.

No início do século XX, o Movimento Negro criou suas próprias organizações com o objetivo de aumentar sua capacidade de ação na sociedade para o combate da discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 139).

A história mostra que as crianças negras estavam afastadas dos bancos escolares por serem inseridas no mercado de trabalho precocemente. As meninas eram encaminhadas aos orfanatos para aprenderem a costurar ou a ser domésticas e os meninos desenvolviam várias atividades como, por exemplo, ajudante de lenheiro. Desta forma, os homens e mulheres negras tinham acesso às escolas somente na fase adulta. Para tal situação, não havia nenhum tipo de providência por parte do Estado que vislumbresse uma mudança na política educacional. Para sanar esta lacuna, deixada pela ausência de política estatal, as entidades negras passaram a oferecer suas próprias escolas visando alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 140). O texto traz o debate de duas frentes. Uma que critica negativamente a ação do movimento negro, afirmando que a luta deveria ser a cobrança por escolas para a população negra e outra frente que afirma positivamente que se não fosse as ações do movimento negro a situação estaria bem mais complexa.

As primeiras raízes de debate sobre uma possível mudança no currículo nas escolas aparecem na nossa história por volta da década de 1930 quando o Movimento Negro afirma que a educação fornecida pelos estabelecimentos de ensino não deveria afastar-se da educação da tradição africana. Vários projetos foram elaborados e criados, mas, por falta de recursos financeiros, nem sempre obtinham sucesso.

Na metade do século XX, o movimento negro foi construindo mais características nacionais do que regionais, fortalecendo-se. Com o decorrer dos anos, as exigências das novas gerações de homens e mulheres negras mudaram. Não desejavam apenas o acesso às primeiras letras, mas também ao ensino médio e superior. Neste contexto, por volta da década de 1940, a questão da educação ficou ainda mais fortalecida na agenda política do movimento negro. Um exemplo foi a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro, em 1944 e tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. O TEN trazia, em suas proposições, o acesso das crianças e jovens brasileiros ao ensino secundário

e superior, onde foram excluídas por causa da discriminação e da pobreza, resultado do preconceito racial.

Domingues aponta que o TEN teve, como proposta original, formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente adquiriu um caráter mais amplo.

Publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública. Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país (DOMINGUES, 2007, p. 109).

Segundo Domingues (2007), os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório. O autor afirma que, “com a queda da ditadura de Vargas, ressurgiu, na cena política do país, o movimento negro organizado que, por sinal, ampliou seu raio de ação” (DOMINGUES, 2007, p. 108). Cita em seu trabalho a concepção de Guimarães, que argumenta que o protesto negro aumentou por diversas razões:

primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados e a competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência. (GUIMARÃES, 2002, p. 88)

É possível afirmar que esta fase do movimento negro, entretanto, não teria o mesmo poder de aglutinação da anterior.

Dessa época, um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor. Também intitulada Uagacê ou simplesmente UHC, foi fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Já no primeiro artigo do estatuto, a entidade declarava que sua finalidade central era “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”. (DOMINGUES, 2007, p.108).

A atuação da União dos Homens de Cor (UHC) era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais.

A UHC ou o TEN não eram os únicos grupos que protagonizavam a luta antirracista, mas foram aqueles cujas ações adquiriram mais visibilidade. Outros grupos podem ser citados neste período. O Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950, por exemplo. Podemos citar o Grêmio Literário Cruz e Souza, criado em Minas Gerais, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. A Associação do Negro Brasileiro, criada em São Paulo, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional são outros exemplos. No Rio de Janeiro, em 1944, tivemos o Comitê Democrático Afro-Brasileiro. Este defendeu a convocação da Assembleia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial.

Domingues assinala que, nesse período, a imprensa negra ganhou novo impulso, com a publicação de diversos jornais de protesto pelo país.

Em São Paulo, surgiu o Alvorada (1945), O Novo Horizonte (1946), Notícias de Ébano (1957), O Mutirão (1958), Níger (1960); em Curitiba, o União (1947); no Rio de Janeiro, o Redenção (1950) e A Voz da Negritude (1952). Registrou-se, ainda, o aparecimento da revista Senzala (1946), em São Paulo. (DOMINGUES, 2007, p. 110).

Domingues (2007) reforça que, apesar do crescente acúmulo de experiência, o movimento negro ficou isolado politicamente naquele momento, não podendo contar efetivamente com o apoio das forças políticas, seja da direita, seja da esquerda marxista. O cenário mudou com a instauração da ditadura militar em 1964. O TEN foi extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o autoexílio nos Estados Unidos. É possível afirmar que o TEN significou um grande avanço no processo de organização e nas discussões da comunidade negra. O golpe militar de 1964 representou uma derrota, ainda que temporária, para a luta política dos negros.

A reorganização política da luta antirracista apenas aconteceu no final da década de 1970, com o crescimento dos movimentos populares, sindical e

estudantil. Isto não significa que, no período da ditadura, os negros não tenham realizado algumas ações.

Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo *Palmares* (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento *Soul*, depois batizado de *Black Rio*. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. (DOMINGUES, 2007, p.112).

Entretanto, tais iniciativas, além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento com o regime.

O debate contra a discriminação racial também aparece nos manifestos que ocorreram na década de 1970. Conferências, encontros, eventos e diversas atividades buscavam mudar a realidade de total exclusão dos conteúdos escolares que traçassem a história africana. De acordo com Domingues (2007), em 1978, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), tem-se a volta à cena política do país do movimento negro organizado. A interferência nos currículos e programas escolares, na formação de professores e nos livros didáticos, fez parte da pauta de reivindicação do movimento negro nas décadas de 1980 e 90.

Com a nova Constituição de 1988, o deputado Paulo Pahim apresentou um projeto de Lei, que seria o “embrião” da 10.639/2003, mas foi arquivado. Em 1999, o projeto retoma ao debate e é promulgada a Lei que obriga o ensino da História e Cultura afro brasileira nas escolas de educação básica, além da criação do dia 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra.

Traçar esse caminho histórico é de extrema importância para que possamos compreender, no decorrer da nossa pesquisa, as razões pelas quais temos, ainda hoje, um contingente enorme de homens e mulheres negras em situação precária de vida. O acesso a uma educação que possibilite melhorias nas condições econômicas e sociais ainda é um ponto de discussão e de luta travada, principalmente, pelo Movimento Negro. Os estudos realizados atualmente buscam trazer à tona diversos pontos que emergem, como por exemplo, a omissão das histórias do povo negro nos livros, nos currículos e na própria formação inicial de professores.

2.2.1 Definição dos conceitos da pesquisa

Dando continuidade as reflexões apresentadas, elegemos Munanga e Gomes (2006) e outros autores para enriquecer o debate, tratando especificamente os conceitos que aparecem nas pesquisas quando nos referimos às questões das relações raciais. Conceitos como raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e ações afirmativas que estiveram presentes em nossos discursos foram privilegiados no estudo, por favorecer a compreensão das leituras e dos pontos de vista ora apresentados.

Iniciaremos pelo conceito de “raça”. Munanga e Gomes (2006) apresenta o conceito raça afirmando que há várias versões para o uso deste termo. Conta que o modo como recebemos ou respondemos ao sermos perguntados sobre nossa raça, dependerá da situação na qual a pergunta é feita. O termo raça pode ser usado para diferenciação entre os seres humanos, a escravidão, o racismo, a luta política pela afirmação da identidade negra e as imagens construídas e mantidas sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 174). O termo raça é usado pelo movimento negro na relação com a história da população negra no Brasil e a complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial. Segundo os autores, o movimento negro e outros intelectuais usam o termo por entenderem a importância do seu uso para falar de um pertencimento racial.

O termo “etnia” é usado por muitos intelectuais e educadores no lugar do termo raça. Afirmam que o conceito de etnia é mais adequado porque não carrega o sentido biológico, atribuído à raça, o que colabora para a superação da ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 177). O termo etnia ganhou força após o reconhecimento dos horrores causados pelos homens na II Grande Guerra, onde foi feita uma reorganização das nações no mundo com o objetivo de evitar mais horrores como este. O termo etnia passou a identificar a diversidade entre os povos, marcando assim as características diversificadas de homens e mulheres a partir dos processos históricos e culturais. Alguns estudiosos, afirmam Munanga e Gomes (2006), preferem usar o termo “étnico/racial” na tentativa de explicitar que, ao nos “referirmos ao segmento negro da população brasileira tanto na dimensão cultural (língua, tradições, ancestralidade) quanto a racial (características físicas

visivelmente observáveis, tais como cor da pele, tipo de cabelo, etc.) são importantes e estão articuladas” (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 178).

Munanga e Gomes (2006), também desenvolvem o conceito de “racismo”, a partir dos conceitos de pesquisadores que trabalham com esta questão. Afirmam ser este comportamento ou ação resultante de uma aversão em relação a pessoas que, em seus traços, trazem elementos que indica seu pertencimento racial. Neste conceito, a pessoa que pratica o racismo acredita que há raças ou tipos humanos superiores a outros. Os estudiosos trazem a tona que há dois tipos de racismo: individual e institucional.

Em relação ao racismo individual, consideram que este se manifesta por meio de atos discriminatórios que são cometidos por indivíduos contra outros. Estes atos podem chegar a altos graus de violência. Já o racismo institucional é aquele que implica práticas discriminatórias, fomentadas pelo Estado ou com seu apoio direto. Exemplo seria o isolamento de pessoas negras em determinados bairros, escolas e empregos. Afirmam ainda, com base em outras pesquisas, que o racismo institucional também se manifesta em livros didáticos e nos meios de comunicação. O interessante foi a afirmação de que o racismo no Brasil se dá de forma diferente, se comparado a outros contextos. Em outras palavras, no Brasil, o racismo não é declarado.

O conceito de “etnocentrismo” é trabalhado e definido como um sentimento de superioridade de uma determinada cultura em relação à outras. Isto significa que os valores de uma determinada cultura são vistos como os melhores e, por vezes, busca “converter” a cultura considerada inferior às suas verdades. De acordo com Rocha,

etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados se sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. (ROCHA, 1988. p.8)

Rocha (1988) complementa ainda que o etnocentrismo não é propriedade de uma única sociedade, apesar de que, na nossa, revestiu-se de um caráter ativista e colonizador com os mais diferentes empreendimentos de conquista e destruição de

outros povos. Para exemplificar o que é etnocentrismo se tratando do tema educação, o autor diz que

os livros didáticos, em função mesmo do seu destino e de sua natureza, carregam um valor de autoridade, ocupam um lugar de supostos donos da verdade. Sua informação obtém este valor de verdade pelo simples fato de que quem sabe seu conteúdo passa nas provas. Nesse sentido, seu saber tende a ser visto como algo “rigoroso”, “sério” e “científico”. Os estudantes são testados, via de regra, em face do seu conteúdo, o que faz com que as informações neles contidas acabem se fixando no fundo da memória de todos nós. Com ela se fixam também imagens extremamente etnocêntricas (ROCHA, 1988, p.8)

Por fim o autor afirma que nossas próprias atitudes frente a outros grupos sociais com os quais convivemos nas grandes cidades são, muitas vezes, repletas de resquícios de atitudes etnocêntricas. Ao trato com os temas das relações raciais nas escolas com um olhar crítico em relação ao etnocentrismo pode ser um viés de debate, se avaliar o que vamos considerar como valor, como diferente e rigoroso.

“Preconceito racial” é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo do indivíduo constroem em relação ao outro (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 181). Com esta definição, os autores iniciam o texto provocando a reflexão a respeito do julgamento prévio que há, sobretudo, por ser inflexível e incontestável. O preconceito racial é algo aprendido em sociedade através das falas, das piadas, e das atitudes negativas que denotam a perpetuação de sua existência. Os autores chamam a atenção para a necessidade da discussão sobre a superação do preconceito, junto com a superação do racismo e da discriminação racial. Os três processos são mútuos e não podem ser tratados de forma isolada.

Gomes (2012) afirma que a palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

O conceito de “discriminação racial” é trabalhado a partir do conceito elaborado por Teixeira (1992), que aponta que a esta, na maioria das vezes, apresenta semelhanças com o preconceito. As duas atitudes partem da ideia de que

um grupo é superior ao outro. A diferença é que a discriminação implica uma ação. Para Teixeira (1992) a discriminação racial é fruto do mito da democracia racial.

Por fim, desenvolveremos o conceito de “ações afirmativas”. Segundo Munanga e Gomes (2006), no Brasil, não convivemos com uma discriminação inscrita em lei, mas ela acontece de maneira informal e velada. Por tal razão, é necessária a elaboração de leis que protejam as pessoas negras prevendo punição para a prática racial e para o racismo. Concluem que as ações afirmativas são “políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade” (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 186). As ações em questão são estabelecidas em caráter obrigatório na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, etc. As ações afirmativas podem ser colocadas em práticas de diversas formas: oferta de bolsas de estudos, cursos de formação, estímulos fiscais a empresas que comprovem políticas internas para pessoas pertencentes a grupos menos favorecidos da sociedade, reserva de vagas nas universidades ou em áreas do mercado de trabalho, etc. A própria Lei 10.639/2003 é um exemplo de ação afirmativa e visa dar visibilidade a histórias, culturas, saberes e valores ignorados nos currículos da educação básica.

Uma referência a respeito do debate sobre ações afirmativas e que complementa o trabalho dos autores anteriormente citados, são os estudos de BARBOSA e SILVA (2001, p. 93).

Na maioria das nações pluriétnicas e pluriconfessionais, o abstencionismo estatal se traduz na crença de que a mera introdução, nos respectivos textos constitucionais, de princípios e regras asseguradoras de uma igualdade formal perante a lei, seria suficiente para garantir a existência de sociedades harmônicas, onde seria assegurada a todos, independentemente de raça, credo, gênero ou origem nacional, efetiva igualdade de acesso ao que comumente se tem como conducente ao bem-estar individual e coletivo. Esta era, como já dito, a visão liberal derivada das ideias iluministas que conduziram às revoluções políticas do século XVIII.

Porém, esta igualdade, conforme consideram, não obteve sucesso na nossa sociedade e é um verdadeiro fracasso. O exemplo que podemos trazer para nossa realidade é a implementação da Lei 10.639/2003 como uma ação afirmativa. A Lei é fato e, como já apontado, há poucos registros a respeito de suas práticas no interior

das salas de aula da educação básica, assim como seu debate e seu efetivo trabalho nos cursos de formação inicial de professores. A referida ação afirmativa tem o objetivo de trazer à tona os saberes necessários para uma possível alteração no cenário racista em que vivem e reproduzem as próprias escolas, mas esse objetivo ainda encontra-se em construção, embora a data da implementação da referida Lei já tenha aproximadamente 14 anos.

Essa suposta neutralidade estatal tem-se revelado um formidável fracasso, especialmente nas sociedades que durante muitos séculos mantiveram certos grupos ou categorias de pessoas em posição de subjugação legal, de inferioridade legitimada pela lei, em suma, em países com longo passado de escravidão. Nesses países, apesar da existência de inumeráveis disposições normativas constitucionais e legais, muitas delas instituídas com o objetivo explícito de fazer cessar o status de inferioridade em que se encontravam os grupos sociais historicamente discriminados, passaram-se os anos (e séculos) e a situação desses grupos marginalizados pouco ou quase nada mudou (BARBOSA e SILVA, 2001, p.93 e 94).

Atualmente, segundo os autores, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (BARBOSA e SILVA, 2001, p.94). Reflexões podem ser travadas com esta realidade. Uma delas é pensarmos a questão da obrigatoriedade da implementação da Lei 10.639/2003 e o seu não cumprimento pelas instituições educacionais. Que tipo de fiscalização é viável ser concretizada para que ela seja efetivada nas escolas? Quais ações podem ser exigidas para que a Lei altere efetivamente os currículos escolares?

Por fim, os autores trazem a debate que “o Brasil, país com a mais longa história de escravidão das Américas e com uma inabalável tradição patriarcal, mal começa a admitir, pelo menos em nível acadêmico, a discussão do tema” (BARBOSA e SILVA, 2001, p.93). Dando enfoque à ação afirmativa aqui em destaque, a Lei 10.639/2003, como vimos, a discussão caminha a passos lentos na efetiva (re) construção de novos alicerces para o ensino da história e cultura da

África e afro brasileira nas escolas e nos cursos de formação inicial de professores e este é um longo caminho a ser trilhado e construído.

Tendo em vista nosso objeto de estudo, somos desafiados a melhor compreender o caráter histórico que a Lei apresenta. Para isto, Munanga (2009) apresenta um importante material que conta aspectos geográficos e políticos da África, revelando a diversidade linguística, biológica e cultural do Continente. Traz também, para o melhor entendimento da questão, o fato da África ser considerada o berço da civilização, além de dar ênfase às civilizações africanas da Idade Média, seus impérios e suas conquistas ao longo dos séculos. Isto provoca a reflexão de que os negros, trazidos da África, fazem parte da nossa constituição enquanto povo e este reconhecimento, dado por meio da história do negro no Brasil, concretiza a visibilidade às contribuições culturais. Por fim, enfatiza que a África é diversificada e rica, e que ao fazer parte dos conteúdos curriculares, contribui para o processo de aprendizagem que se inicia na escola, dando continuidade em outros espaços, assim como os demais conteúdos desenvolvidos em sala de aula. É impossível acreditar que a escola dará conta de todos os saberes sobre a África, mas estes elementos são obrigatórios estarem presentes na aprendizagem escolar da educação básica.

As questões anteriormente trabalhadas nos ajudam compreender a trajetória da implementação da Lei e os termos que aparecerem nos debates travados quando o tema central são as relações raciais. Ter clareza desta trajetória e destes termos nos ajuda a pensar nas propostas e desafios que serão apresentados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Dialogando com Gomes (2012), que nos chama a atenção para o fato da imagem de vivermos em um “paraíso racial”, é algo forjado ideologicamente, e que foi reforçada das formas mais variadas e tornou-se muito aceita pela população brasileira. Através de vários mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, ela foi introjetada (e ainda é) pelos negros, índios, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros (GOMES, 2012, p. 59). A escola pode ser um importante mecanismo de mudança neste cenário posto. Não silenciar os preconceitos vivenciados no ambiente escolar, construir práticas que evidenciem saberes e que valorizem a promoção da igualdade racial, assim como o ensino das histórias e culturas afro e afro brasileiras são caminhos a serem trilhados em prol do cumprimento da Lei 10.639/2003.

2.3 Formação de professores e aspectos relevantes na pesquisa

Para colaborar nas questões curriculares, unidas aos debates sobre as relações raciais, escolhemos três pesquisadores que têm como foco de estudo a formação de professores. Iniciaremos com Francisco Thiago Silva (2014), que traz em seu trabalho, fruto do desdobramento de sua dissertação de mestrado, a discussão da importância da inserção da temática da educação das relações étnico raciais nos currículos dos cursos de formação de professores. Considera que algumas ações políticas e pedagógicas se fazem urgentes na busca por um currículo antirracista e pela construção de uma sociedade mais justa racialmente. Aponta como encaminhamentos o desenvolvimento crítico dos formadores de formadores, propondo pesquisas que desconstruam ideias equivocadas a respeito da história e cultura afro-brasileira, o investimento na reformulação de currículos e programas das licenciaturas e na aquisição de materiais didáticos a respeito do tema. O autor defende que

é necessário que os Programas e Cursos de formação docente disponham de materiais didáticos adequados, que representem as multifacetadas da África e do povo afro-brasileiro, assim como tempo hábil para que os educadores que estudam em serviço possam refletir criticamente sobre o que estão aprendendo, com possibilidade de utilizar a pesquisa científica como ferramenta fundamental para promover um amplo debate e a reconstrução dos conhecimentos, primando por uma pedagogia efetivamente emancipatória para todos os aprendizes: negros e não negros (SILVA, 2014, p. 61)

Com este pensamento, o autor avalia que é preciso aliar a formação inicial e continuada de qualidade para os educadores. Propõe que haja estudos sistemáticos que promovam alterações nas práticas cotidianas curriculares para que seja possível a implementação das políticas públicas. As políticas públicas são instrumentos de ação do estado que visam mudar a realidade, construindo uma sociedade menos excludente cuja base é os princípios democráticos. Neste caminho o favorecimento de acesso e de permanência aos bens comuns a todos os grupos que formam nossa sociedade poderá ser uma realidade.

O trabalho de Silva (2014) nos chama a atenção para a reflexão a respeito de que “quando se busca o combate às práticas racistas, é preciso que se reconheça sua existência, como mecanismo estruturante das relações sociais, na escola e fora

dela” (SILVA, 2014, p.65) Desta forma afirmamos que nossa sociedade foi construída por ideias estereotipadas e instaurada por vezes com respaldo da ciência, para justificar uma “inferioridade” do negro, que foi visto e apresentado como uma simples mercadoria, pertencente a um grupo marginalizado. Esses argumentos foram usados, com base na quantidade e intensidade de melanina que cada escravo carregava em sua pele.

Tendo como ênfase a formação inicial de professores, considera que para que a historiografia do negro africano no Brasil seja central nos Programas de Formação docente é necessário que haja um conjunto de conhecimentos amplos e críticos sobre a temática, que resgatem positivamente a presença negra em nossa sociedade, mas longe do olhar limitador do colonizador, que por vezes creditou ao povo afro-brasileiro um status de cultura menor, “popular”, selvagem, bárbara, fetichista, folclorizada e inferior ao mundo europeu (SILVA, 2014, p.67).

Por fim, incita a pensarmos sobre a construção e efetivação de um currículo antirracista e as perspectivas sobre formação docente para atuação na diversidade étnico racial visando a formulação de uma pedagogia da diversidade. Afirma que a partir de uma formação docente sólida, que contemple a intelectualidade, com vistas a uma vivência prático-pedagógica emancipatória, certamente tornará este intento materializável, possível (SILVA, 2014, p. 67).

A respeito de uma formação voltada para a discussão das possibilidades de articulação de uma pesquisa multicultural ao componente de pesquisa na formação de professores, Canen e Xavier (2005) contribuem com as considerações aqui tratadas. O trabalho analisou as implicações desta articulação, discutindo a extensão em que está presente no discurso das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (BRASIL, 2006). Afirmando que a preocupação em formar professores para atuarem em contextos multiculturais é algo presente mundialmente, não se restringindo ao Brasil. Esta preocupação visa a valorização da pluralidade cultural e o desafio de romper com estereótipos e preconceitos a ela relacionadas.

As autoras apresentam o termo “professor-pesquisador multiculturalmente comprometido”. Afirmando que, com este perfil, o professor representa um possível caminho de transformação da desigualdade educacional que atinge, justamente, grupos culturais e étnicos cujos padrões não estão contemplados nos discursos curriculares avançados pela escola (CANEN e XAVIER, 2005, p. 335). Nesta perspectiva, considera que esta formação implica o desenvolvimento de um

trabalho em prol de um modelo de professor que compreenda o conhecimento e o currículo como processos discursivos. Tais processos são marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. E vai além, esta formação implica “tencionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras com congelamento de identidades e os estereótipos” (CANEN e XAVIER, 2005, p. 336). É possível pensar nesta formação para a diversidade cultural, saindo de uma visão de multiculturalismo com vertentes folclóricas e pouco problematizadora. A proposta apresentada pelas autoras é articular ensino e pesquisa na formação de professores com o fim de transformar a realidade do cotidiano escolar.

Canen (2008), também aborda a pesquisa multicultural como eixo da formação docente, provocando novas reflexões. A autora faz uma análise do potencial desta pesquisa para a discussão da diversidade e das diferenças. Argumenta que a compreensão da pesquisa como fenômeno multicultural pode contribuir para efetivamente tomar a articulação ensino/pesquisa mais impactante na formação de professores (CANEN, 2008, p. 299). Afirma a necessidade da compreensão do pesquisador como um sujeito não neutro. Isto significa que ele pode se considerar como portador de uma identidade cultural, étnica, religiosa, de gênero, etc. e que sua pesquisa sofre a influência de sua história de vida.

A pesquisa multicultural na formação de professores visa incorporar o papel do futuro professor como um pesquisador em ação. Esta formação passa pela sensibilização à diversidade cultural dos próprios professores-formadores-autores-pesquisadores, que, segundo a autora, constroem/transmitem o conhecimento na área educacional, assim como os futuros professores dos estudantes com que vão interagir (CANEN, 2008, p. 300).

Canen (2008) traz que, no caso de temas voltados à valorização das diversidades, é possível trabalhar textos e materiais que destaquem em que medida as identidades plurais têm sido trabalhadas, pesquisadas, valorizadas em abordagens teóricas, em práticas do dia a dia da escola e nas políticas educacionais no Brasil e em outros países. Estes textos e materiais podem contribuir para que os futuros professores estejam aptos a fazer análises e críticas do impacto de seus

valores e paradigmas sobre diversos temas presentes na educação, gerando tensão entre as visões universalistas e relativistas nelas presentes.

Por fim, chama a atenção que a pesquisa multicultural estar presente na formação de professores com o objetivo de gerar discussões que vão além de conteúdos, mas que “mergulhe no contexto cultural em que são produzidos os mesmos” (CANEN, 2008, p. 307).

2.4 Primeiras impressões a partir do levantamento das pesquisas

Buscamos conhecer as pesquisas até então desenvolvidas que englobam nosso interesse de estudo. Reafirmamos que encontramos, como resultado preliminar, um número expressivo de pesquisas realizadas na educação básica, porém, no que tange a formação inicial de professores, muito pouco se discute sobre relações raciais em prol da implementação da Lei 10.639/2003. Pretendemos, portanto, colaborar para ampliar este debate no meio acadêmico.

Além deste levantamento, buscamos elencar os conceitos que dialogassem com nossas perspectivas de trabalho, como o currículo, as relações raciais e a formação de professores. Entrelaçando estes conceitos, pretendemos compreender o currículo a partir das questões que traçam as relações raciais com ênfase no conhecimento da trajetória histórica do sujeito, neste caso específico, os sujeitos negros. Buscamos, a partir desta discussão, provocar questionamentos a respeito do que se pretende ensinar, o tipo de homem e mulher que se deseja formar e as visões pertinentes sobre o processo excludente e omissivo do Estado a respeito do processo educativo de crianças, jovens e adultos negros na sociedade brasileira.

A proposta pensada a partir das leituras feitas é provocar a reflexão sobre a importância do futuro professor “sentir-se” preparado para lidar com as múltiplas questões que envolvem as relações raciais no cotidiano escolar. Usamos o termo “sentir-se” por acreditarmos que as situações cotidianas escolares não são previsíveis. Portanto, o professor pode, a partir de suportes teóricos e práticos elaborados na sua formação inicial, ter um olhar crítico consolidado por saberes sólidos às questões e embates que dizem respeito às diferenças raciais e culturais que poderão ser vividos nas salas de aula. Para tal, interrogaremos os sujeitos da pesquisa para saber o que pensam sobre diversas questões raciais e educação.

Buscaremos conhecer as suas concepções, construídas no curso, mas também na sua trajetória de vida, nos diversos espaços.

Todas estas questões repensadas e revisitadas nos cursos de Pedagogia, com vistas à análise desta formação, buscam a construção de um olhar crítico sobre o acesso e a divulgação de conceitos, histórias, fatos e concepções diversas sobre dominação, educação e exclusão tanto do processo histórico de construção da sociedade, quanto de análises da realidade onde os homens e mulheres negras se tornam responsáveis por suas próprias agruras. A partir do levantamento de pesquisas realizadas na escola de educação básica, encontramos, como resultado de uma análise preliminar, a importância da formação inicial ter, em seus currículos, elementos que trabalhem as questões raciais e educação como um dos mecanismos para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003. Com base nestes pontos, elaboramos as possibilidades e as ações que podem ser construídas para alcance do objetivo traçado no estudo.

No próximo capítulo abordaremos os caminhos metodológicos traçados para o alcance dos objetivos propostos, assim como a busca pela resposta à nossa pergunta de pesquisa.

3.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

...é preciso ir além dos limites da metodologia estatística, buscando na abordagem qualitativa um conhecimento mais complexo do que os números indicam.

(José Francisco Soares, 2002)

Apresentaremos a metodologia adotada para a realização desse estudo, ou seja, os aspectos teórico-metodológicos a fim de explicitar os objetivos, os procedimentos da pesquisa, a delimitação do campo de pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos da coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

3.1 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa

Para que alcancemos o objetivo de compreender o que os egressos e os futuros professores formados em dois cursos de Pedagogia, no Estado do Rio de Janeiro, dizem sobre questões raciais e educação, envolvendo a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos, desenvolvemos uma pesquisa que alterna métodos qualitativos e quantitativos. Tendo a predominância de um estudo qualitativo, trazemos o entendimento de Ludke e André (1986, p.11) que resgatam o pensamento de Bogdan e Biklen (1982). São apresentadas, assim, cinco características que configuram o tipo de estudo qualitativo: (i) o ambiente natural como fonte de pesquisa e o pesquisador com contato direto com o objeto de análise; (ii) os dados coletados têm predominância descritiva; (iii) o processo tem destaque em relação ao produto; (iv) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; (v) a análise dos dados tende a seguir um processo interpretativo, ou seja, a preocupação não está na busca de evidências mas sim os focos de interesse do pesquisador vai se construindo, reelaborando e refinando do decorrer da pesquisa.

Nesta perspectiva, avaliamos que o método qualitativo é o melhor indicado para recolher e analisar os dados desta pesquisa. Foram aplicados questionários e

realizadas entrevistas diretamente com nosso objeto de análise, que são os relatos dos egressos e futuros professores formados em dois cursos de Pedagogia de instituições públicas no Estado do Rio de Janeiro. A partir dos dados colhidos realizamos as análises com base nos autores relevantes da pesquisa. Por ser uma análise dos relatos dos sujeitos, buscamos ouvir e fazer relações com as teorias apresentadas a partir dos temas destacados. Por fim nossa interpretação foi construída a contar dos autores que trabalham com a temática em questão, dos relatos e dos interesses de resposta à nossa pergunta.

A validade da pesquisa qualitativa encontra-se em outros procedimentos que deverão ser buscados, criados e combinados de modo a garanti-la (SILVA, 2007, p.23). Escolhemos alguns procedimentos de coleta de dados em busca da resposta para a nossa pergunta de pesquisa. Dentre os possíveis, o levantamento bibliográfico, a análise de documentos oficiais da legislação brasileira, aplicação de questionários com perguntas fechadas¹² e a realização de entrevistas semi estruturadas¹³. A verificação e análise dos dados encontrados nestes procedimentos possibilitou uma interpretação do estudo em pauta.

Quando o objeto ou situação estudada podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 20).

Tal perspectiva dialoga com nossa hipótese, visto que abordamos os diferentes entendimentos apresentados nos relatos dos sujeitos participantes, gerando nossas próprias conclusões e deixando para os leitores desta pesquisa a oportunidade de também reconstruir suas interpretações sobre a problemática. Trabalharemos com estudo de caso a partir dos dados colhidos nas duas instituições de ensino. Os estudos de caso podem ajudar na busca de novas teorias e questões que servirão como base para futuras investigações. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem

¹² As perguntas fechadas são aquelas nas quais os participantes respondem a uma única opção. O questionário buscou ter informações sobre os participantes para traçarmos um perfil como: idade, moradia, renda familiar, auto declaração de cor, dentre outros. O resultado do questionário fechado encontra-se no Capítulo 4.

¹³ Neste tipo de entrevista, o entrevistador tem um conjunto de questões predefinidas, mas mantém liberdade para colocar outras cujo interesse surja no decorrer da entrevista.

evidentes certas semelhanças com outros caos ou situações. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.17)

Para completar, segundo Howard Becker (1993), o estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de análise das ciências sociais e apresenta basicamente dois propósitos: chegar a uma compreensão abrangente do grupo em estudo e, ao mesmo tempo, desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades de processos e estruturas sociais. Mas é necessário deixar claro que os estudos de caso têm pequena capacidade de generalização e por tal razão, buscamos provocar a reflexão sobre o tema e incentivar outros estudos cujas realidades tenham semelhanças à este. Nesta pesquisa, selecionamos duas instituições formadoras do mesmo curso e buscamos compreender o que os egressos e os futuros professores formados em Pedagogia, no Estado do Rio de Janeiro, dizem sobre questões raciais e educação, envolvendo a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.

3.2 Procedimentos de pesquisa

Iniciamos nossa pesquisa realizando uma revisão de literatura, conforme descrito no capítulo anterior. Fizemos um levantamento de estudos que tratavam o tema das relações raciais e educação para que pudéssemos conhecer as discussões que abarcam esta problemática ao longo dos últimos anos. Foram demarcados os estudos a partir do ano de 2003. Este marco se refere ao ano da homologação e implementação da Lei 10.639.

Em seguida dialogamos com os autores que foram a base das principais pesquisas encontradas, tendo como temas centrais as relações raciais, o currículo e a formação de professores. Estes estudos contribuíram para a definição do nosso referencial teórico e também para a elaboração das categorias de análise.

Alguns documentos oficiais da legislação brasileira que tratam das questões das relações raciais e a educação, e que regulamentam as ações propostas, foram fontes de informação para a pesquisa e também colaboraram para o fortalecimento das questões elaboradas para a realização do questionário e das entrevistas. Todos os documentos a seguir apontados possuem embasamento teórico, legal e abrangente para que as ações previstas na Lei sejam concretizadas. Os documentos estão disponíveis na *internet* sendo, portanto de fácil acesso aos interessados.

Realizamos o estudo dos seguintes documentos:

- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia;
- Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação e Resolução nº 1 de 2004;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e
- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Os documentos¹⁴ listados dizem respeito às exigências legais sobre a temática e a formação. Acreditamos que conhecer as DCN da Pedagogia, curso aqui pesquisado, e algumas documentações que orientarão a respeito da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos, faz parte do processo de levantamento de dados a partir do entendimento que a questão em pauta não pode ficar a nível subjetivo de sua aplicação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia é um documento importante para compreensão ampla do curso. Segundo o Artigo 2º:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

- I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

E no Artigo 5º, apresenta como um dos itens no qual o egresso deverá estar apto:

¹⁴ Há outros documentos legais que formam o conjunto de políticas públicas para a implementação da Lei 10.639/2003, como, por exemplo: Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Junho de 2009), Estatuto da Igualdade Racial, (Junho de 2010) e Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação Básica (Janeiro de 2009) que contempla ações diretamente ligadas à Lei e suas regulamentações. Podemos destacar também a criação da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (no ano de 2003), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (no ano de 2004), dentre outros.

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Ambos os artigos mostram que a formação em Pedagogia tem um papel fundamental na construção do ambiente escolar que leve em conta as múltiplas ações a serem desenvolvidas e construídas com os sujeitos nela envolvidos. Para isso, é necessário que a formação seja adequada, seguindo as DCN e possibilitando que o estudante coloque em prática as reflexões provocadas nas aulas e nos ambientes diversos da instituição de ensino, responsável pela sua formação inicial. A questão da demonstração de consciência da diversidade deixa claro, em seu artigo, a étnico racial. Nos preocupamos, neste estudo, em compreender o que os egressos e os futuros professores formados em dois cursos de Pedagogia, no Estado do Rio de Janeiro, dizem sobre questões raciais e educação, envolvendo a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. Não temos a pretensão de identificar onde e como este conhecimento foi elaborado, pois não há como demarcar as aprendizagens adquiridas de maneira tão pontual, mas os discursos apontarão pistas para nossa análise e constatações dos conhecimentos criados e (re) construídos no curso de Pedagogia.

O Parecer 003/2004 e a Resolução Nº 1, de 17 de Junho de 2004 que instituíram as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (DCNERR) foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano. A Resolução foi resultante do Parecer CNE/CP3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE. As “Diretrizes” visam a atender à Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país.

De acordo com o documento,

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a

participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004:16)

As DCNERR fazem parte das ações de implementação da Lei 10.639/2003 e buscam provocar intervenções no campo educacional. Unidas as DCN do curso de Pedagogia, podemos concluir que o trabalho do pedagogo em sala de aula, ou na gestão escolar, precisa estar atrelado ao trabalho que visa a persistência no debate e na alteração curricular sobre questões raciais e educação, fazendo valer as legislações vigentes. Reforçamos que a referida Lei e as Diretrizes buscam a reparação de uma dívida social com a população negra construída ao longo do período escravagista, e para isso, de acordo com o documento:

Para obter êxito, 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. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004:17)

Acrescentamos que as DCNERR são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não finalizadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. As Diretrizes não visam o investimento de ações uniformes, porém objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem quando e onde for necessário.

Vejamos o destaque que fizemos sobre o que o documento nos diz a respeito dos cursos de formação inicial:

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

-Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

-Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os

anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004: 23)

Essas exigências, dentre outras, buscam a garantia da permanência e da contribuição para o aprimoramento de práticas e valores que respeitem, reconheçam adequadamente e privilegiem a diversidade de experiências étnico-raciais nos sistemas de ensino.

Já o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, elaborado em 2009, tem como uma das ações a busca do estabelecimento de metas a curto, médio e em longo prazo. Tem como objetivos o fortalecimento e a institucionalização das orientações que já existem (na própria Lei, no Parecer e na Resolução que a seguiram e na alteração realizada pela Lei 11.645/2008). De acordo com Oliveira (2013, p. 12), o Plano tem como finalidade intrínseca

a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. O texto do Plano Nacional foi construído como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 (BRASIL, 2013, p. 16)

Os documentos aqui destacados nos permitem pensar, levando em conta o tempo de implementação da Lei 10.639/2003, que talvez a ausência de coesão no planejamento e na execução das políticas seja um dos fatores que dificultam a implementação das diversas legislações no campo educacional, com ações desarticuladas nas mais diversas instâncias. Vejamos o que nos diz Müller e Coelho (2013, p. 48) especificamente na provocação da reflexão a partir da formação docente:

A partir das críticas e análises apontadas, por diferentes estudos e pesquisadores, sobre a implantação da Lei no. 10.639/03, das reflexões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, da constatação de que ainda não foram

universalmente incorporadas nas políticas de formação docente, e que muitas vezes se restringem apenas a realização de projetos e programas isolados e/ou reduzidos a ações de um único ou grupo de professores, o MEC reconhece que a Lei ainda atinge um baixo grau de efetividade, bem como também não faz parte da cultura escolar e dos projetos políticos pedagógicos da escola.

Concluimos, ainda que preliminarmente, que os referidos documentos citados provocam alguns questionamentos a respeito da implementação da Lei 10.639/2003, seja na escola de educação básica, seja nos cursos de formação inicial de professores. Nosso questionamento parte da pergunta de como ele é contemplado na formação e o que os estudantes conhecem destes documentos. Este ponto foi explorado nas entrevistas.

Após o estudo dos documentos oficiais da nossa legislação, concretizado, seguimos para a etapa da escolha das instituições para compor a pesquisa em busca de sujeitos que colaboraram no prosseguimento ao estudo.

3.3 Delimitação do campo de pesquisa

A coleta inicial foi realizada nas páginas virtuais oficiais das instituições públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro que ofertam o curso de Pedagogia. As páginas virtuais oportunizam aos interessados acesso às informações sobre a instituição, sobre os cursos, dentre outros e permitem extrair os dados desejados, como os currículos, o fluxograma, o perfil dos cursos, o contato com as coordenações das áreas de ensino, a localização dos cursos e dos campi, entre outros. A escolha por instituições públicas se deu pelo reconhecimento que estas têm socialmente, ou seja, são instituições reconhecidas como formadoras de excelência.

Buscamos, inicialmente, ter acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Em alguns casos fizemos contato direto com os coordenadores dos cursos, via endereços eletrônicos disponibilizados na página virtual da instituição.

Em seguida fizemos a análise preliminar dos PPC de Pedagogia. Buscamos identificar se os cursos ofertavam atividades ou desenvolviam algum tipo de proposta educativa, durante a formação, cuja base fosse as relações raciais e educação. A leitura dos PPC nos mostrou que não havia transparência em temas

específicos, sendo estes documentos muito genéricos. Elencam itens exigidos pelo MEC como histórico da instituição e do curso, objetivos do curso, perfil do egresso, fluxograma, distribuição de carga horária, relação de componentes curriculares, dentre outros. Não há descrição de propostas para o debate do tema no qual buscamos referências. Não há indicação de grupos de pesquisas com essa problemática¹⁵. Com este cenário e com o objetivo de deixar esta identificação mais clara e sistemática, elencamos, como definição da implementação da Lei 10.639/2003, a oferta de disciplinas que trataram das relações raciais e educação no currículo dos cursos de Pedagogia. Outras atividades podem ser desenvolvidas, como eventos, feiras, palestras, rodas de conversa, mas, como estas não são descritas nos PPC, definimos as disciplinas como fonte de dados principal. Estas outras atividades, inclusive os grupos de pesquisa, foram relacionadas e ampliadas nas questões das entrevistas.

Identificamos no Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação as exigências para o reconhecimento de um curso. Este documento subsidia os atos autorizativos de cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades presenciais e à distância. É dividido em diversas dimensões: Organização didática pedagógica; Corpo docente e tutorial e Infra estrutura. Cada dimensão é composta por indicadores e critérios de análise, que geram, posteriormente, o conceito do curso (CC).

O documento é composto também por requisitos legais e normativos. Nesta exigência, o texto afirma que:

Estes itens são essencialmente regulatórios, por isso não fazem parte do cálculo do conceito da avaliação do curso (CC). Os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento ou não do dispositivo legal e normativo por parte da instituição para que o Ministério da Educação, de posse dessa informação, possa tomar as decisões cabíveis. (BRASIL, 2015, p. 42)

Realçamos que o documento citado não traz como exigência para o reconhecimento de um curso de graduação, a oferta de uma disciplina específica que trate das questões raciais e educação. Aponta as DCN para Educação das

¹⁵ Os PPC não revelam a existência de grupos de pesquisa, porém há grupos que abordam múltiplas temáticas e estes são ativos nos mais diversos *campi*, conforme destacam as páginas das Instituições. Não nos deteremos neste momento a descrever sobre os grupos de pesquisa já que os mesmos não são descritos nos PPC.

Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei 9.394/96, com a redação dada pelas Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004 como Dispositivo legal e faz a seguinte indagação: “A Instituição de Ensino Superior se manifestou em relação ao requisito?”. Na avaliação do curso, os avaliadores devem preencher este item informando “sim” ou “não”, descrevendo ou justificando as atividades previstas no PPC.

Para complementar esta informação, abaixo segue o que exige as DCN:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004: 31)

Este esclarecimento é válido para justificar que definimos as disciplinas como item a ser investigado. Porém, durante a realização das entrevistas outros lugares de aprendizagem a respeito das relações raciais e educação foram destacados nos relatos dos sujeitos da pesquisa, como por exemplo, a participação em congressos, eventos, mesas redondas, partidos políticos, igrejas, associações, etc.

Após o levantamento das disciplinas localizadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), elaboramos um quadro¹⁶ que deixa visível os conteúdos apresentados nas ementas encontrados nas Instituições pesquisadas. Elencamos os temas e organizamos por aproximações de assuntos. Alguns se repetem, mas, de forma geral, são amplos e exprimem a diversidade como a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos são trabalhados nos cursos de Pedagogia.

¹⁶ Ver no Anexo 2.

A descrição dos conteúdos trabalhados nas disciplinas colaborou para a definição das instituições que foram as parceiras neste estudo e serviu para deixar identificadas as múltiplas possibilidades de trabalhar com os desdobramentos da referida Lei. No estudo identificamos os temas ofertados nas disciplinas de caráter obrigatório e eletivo, o que nos causou preocupação visto que, por ter caráter eletivo, diversos futuros professores poderiam obter um diploma e atuar na educação básica sem ter vivenciado, de forma mais efetiva, discussões sobre o tema das relações raciais dentro de uma disciplina específica, com ementa e com cargas horárias próprias para seus debates, elaboração e aprofundamento de conceitos.

É importante discutir que, por ser uma determinação legal, todas as instituições deveriam cumprir, pois caso contrário, são cúmplices das práticas racistas e estereotipadas dos professores que elas formam. A responsabilidade da instituição formadora é grande e esta não pode negligenciar o valor do tema e a questão da legalização. Afirmamos que outras ações podem constar no curso de formação como palestras, mesas redondas, atividades em geral com o tema das relações raciais e educação, mas não podemos deixar de considerar que cumprir uma carga horária específica com discussões sobre relações raciais e educação é de fundamental importância quando se deseja cumprir uma determinação legal. São questões que abordaremos em momento oportuno.

3.3.1 Definição das Instituições participantes da pesquisa

A partir do levantamento feito em doze currículos dos cursos de Pedagogia ofertados no Estado do Rio de Janeiro¹⁷, definimos duas instituições públicas para comporem a pesquisa. A definição das instituições partiu de alguns critérios: a) serem instituições com a mesma mantenedora (União); b) terem o mesmo turno de oferta (noturno) e c) estarem localizadas na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Os critérios definidos partiram da necessidade de termos pontos em comum entre as instituições nas quais os sujeitos estão vinculados para fins de comparação.

¹⁷ O levantamento completo das disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia das instituições públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro que tratam de temas voltados para as questões raciais e educação está no Anexo 3. Do total das instituições pesquisadas não tivemos acesso aos dados apenas de uma IES. A razão de tal exclusão se deu pelo fato de não disponibilizar informações no endereço eletrônico da instituição e, apesar de várias tentativas de contato com a coordenação do curso via endereço eletrônico, o acesso não foi viabilizado.

Buscamos duas instituições que não se diferenciavam em termos de pessoa jurídica de direito público com o objetivo de não travar incompatibilidades daquele que garante o funcionamento das redes de ensino. O critério do mesmo turno de oferta e a localização das instituições foi avaliado como importante pelo fato de buscarmos, posteriormente, a aproximação do conjunto de características que compõe os perfis dos sujeitos da pesquisa. Com estes critérios identificamos quatro instituições públicas federais.

Com este recorte definido, em seguida o critério estabelecido foi a Lei 10.639/2003 como conteúdo presente na ementa de pelo menos uma disciplina obrigatória ofertada no último período do curso. Este critério parte do pressuposto que o estudante está em reta final de formação. Deparamo-nos com apenas um curso com este perfil.

A segunda instituição teve como critério de escolha, para fins de comparação entre os discursos, a ausência de disciplina de caráter obrigatório que trate da Lei 10.639/2003 nas ementas do curso. Nomearemos neste estudo, para garantir o anonimato, as duas instituições como A e B, respectivamente.

Com estes recortes, definimos, como campo de pesquisa, duas instituições da rede federal de ensino, localizadas na região metropolitana do nosso Estado, cujo curso de Pedagogia é ofertado no período noturno.

Seguindo os critérios anteriormente elaborados, destacamos as duas Instituições que se enquadram nos perfis definidos: um currículo que não oferta disciplina de caráter obrigatório cuja ementa trata das questões raciais e educação e um currículo que oferta, aos estudantes, pelo menos uma disciplina obrigatória ao longo da formação.

Instituição A

Na Instituição A não há oferta de disciplina de caráter obrigatório, porém há 5 de caráter eletivo, vejamos suas ementas:

Eletiva A	Eletiva B
Raça e etnicidade segundo as perspectivas antropológicas. Racismo e etnocentrismo. A superação do conceito de raça também pelas recentes contribuições da biologia molecular. Políticas de Ação Afirmativa e	Reflexão sobre a questão da cultura, na história das propostas curriculares, com ênfase na discussão da política de identidade. Discussão do impacto

educação inclusiva. Cultura(s) indígena(s) e cultura(s) afro-descendente(s) na educação brasileira.	destas propostas no trabalho docente.
Carga horária: 45 h	Carga horária: 30h
Período de oferta: -	Período de oferta: -

Eletiva C

Conhecimentos orais e escritos de mulheres negras. História, práticas e nuances dos feminismos negros (cis e transgêneros) e seus sujeitos no Brasil na América Latina e no continente Africano. Práticas educativas emancipatórias, relações de gênero e antirracismo. Pensamento feminista negro e reeducação das relações étnico-raciais em contextos escolares. Pesquisa ativista e a construção de narrativas na primeira pessoa ("escritas de si"). Diálogos horizontais entre produção escolar, acadêmica e militante. As relações entre subjetividade (saberes localizados) e conhecimento científico. O trabalho com gêneros literários diferenciados em sala de aula (livros e artigos, entrevistas, romances, poesias, letras de músicas, documentários). Os conceitos de intelectual negra e interseccionalidade. - relações entre subjetividade (saberes localizados) e conhecimento científico. O trabalho com gêneros literários diferenciados em sala de aula (livros e artigos, entrevistas, romances, poesias, letras de músicas, documentários). Os conceitos de intelectual negra e interseccionalidade.

Carga horária: 45h

Período de oferta: -

Eletiva D

O desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão no campo da educação, em nível institucional, de sistemas e de prática pedagógica.

Carga horária: 45 h

Período de oferta: -

Eletiva E

O conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação. Origens, sentidos e abordagens do multiculturalismo. O impacto do multiculturalismo nas políticas

e práticas educacionais e avaliativas. Desafios e potencialidades da educação multicultural. Experiências pedagógicas em educação e formação de professores na perspectiva multicultural.
Carga horária: 45 h
Período de oferta: -

O cumprimento de carga horária de disciplinas eletivas está prevista no PPC e cada estudante deve cursar no mínimo três eletivas ao longo de todo o curso. As temáticas das eletivas são diversas, porém neste estudo demos destaque apenas às que têm, como ementa, itens que trabalham com questões raciais, mas não descartamos a análise de outras disciplinas que foram citadas pelos entrevistados, cujos professores trabalham com a Lei e seus desdobramentos como forma de melhor identificar o trabalho realizado.

Chamou-nos a atenção da oferta de cinco disciplinas de caráter eletivo, elencadas no rol de oferta no PPC, que trazem temáticas e conteúdos sobre as relações raciais. Embora a Lei 10.639/2003 não apareça de forma explícita nas ementas, os conteúdos trabalhados podem gerar um aprendizado significativo aos sujeitos para que possam, futuramente, colocar em prática a exigência legal na escola de educação básica.

Em contato com a coordenação do curso de Pedagogia da Instituição A foi possível verificar quais disciplinas eletivas são ofertadas aos estudantes nos últimos anos. A preocupação partiu do pressuposto que nem sempre a oferta é contínua e algumas disciplinas podem contar no rol do PPC, mas não serem efetivamente abertas aos estudantes a cada semestre. Segundo a coordenação, o estudante do curso noturno, como qualquer outro estudante, pode fazer disciplinas eletivas no próprio turno ou em outro. As disciplinas eletivas podem ser oferecidas em qualquer turno, de acordo com a disponibilidade dos professores e demandas dos estudantes. Entre os anos de 2014 e 2015¹⁸ as ofertas foram as seguintes:

2014/1

Eletiva A		Eletiva B
-----------	--	-----------

¹⁸ Informações fornecidas pela coordenação do curso de Pedagogia da Instituição A via endereço eletrônico. As ofertas são feitas a cada semestre, sendo, portanto, divididos em primeiro e segundo. Os nomes foram alterados para preservar a identidade da Instituição.

3ª feira	6ª feira
11:00-13:30	11:00-13:30

2014/2

Eletiva B	Eletiva A
5ª feira	3ª feira
18:30-21:00	11:00-13:30

2015/1

Eletiva B	Eletiva A
5ª feira	5ª feira
18:30-21:00	10:30-13:00

2015/2

Eletiva A	Eletiva C
5ª feira	6ª feira
10:30-13:00	10:30-13:00

É possível identificar que nem todas as disciplinas elencadas no rol do PPC estão disponibilizadas aos estudantes e que apenas uma disciplina delas intitulada, “Eletiva B”, é ofertada dentro da grade de horário noturno. Análises mais aprofundadas foram feitas a partir das respostas dos estudantes que participaram da pesquisa como um caminho para melhor compreender as razões pelas quais os participantes não cursaram nenhuma das disciplinas acima elencadas durante sua formação inicial.

Instituição B

Localizamos na Instituição B a disciplina “As Culturas Afro Brasileira e Africana”¹⁹ de caráter obrigatório, cuja ementa trata da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos:

¹⁹ O nome da disciplina é fictício para preservação do anonimato da Instituição.

As Culturas Afro Brasileira e Africana
A Lei 10639/2003: texto e contexto. Africanos no Brasil: Origens e Contribuições. Diáspora Negra. Quilombos: história, organização e Cultura. Africanidade e Religiosidade. A Cultura no Pós-Abolição. Culturas Afro-brasileiras Contemporâneas. A realidade indígena brasileira.
Carga horária: 30h
Período de oferta: 8º

A referida disciplina é ofertada aos estudantes da Pedagogia no último período do curso e trata da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. Trabalharemos dando ênfase a disciplina com o fim de alcançarmos nossos objetivos propostos.

3.3.2 Análise dos PPC das instituições definidas para a pesquisa

Alguns apontamentos a respeito dos PPC analisados se fazem necessários. Deteremos-nos aqui em tratar das duas instituições que fazem parte do estudo em pauta. Identificamos no PPC da Instituição A que o mesmo foi aprovado no ano de 2007 e que houve uma versão atualizada no ano de 2014. O texto revisado traz como um dos itens que compõe o contexto institucional global da Instituição que esta

destina-se a completar a educação integral do estudante, preparando-o para participar do esforço de superação das desigualdades sociais e regionais; assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade (PPC, 2014, p. 6)

Em relação ao currículo o texto afirma que este amplia a perspectiva de atuação profissional dos estudantes titulados. Com a duração de quatro anos e meio no turno vespertino e de cinco anos no turno noturno, considera que estes estarão em condições de desenvolver a prática pedagógica em diferentes áreas, aumentando suas chances de inserção no mercado de trabalho. O currículo oferece ao licenciado em Pedagogia cinco áreas concomitantes de atuação que abrirão um leque de possibilidades ao egresso. São elas: 1- Docência na Educação Infantil 2- Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 3- Docência nas Disciplinas Pedagógicas

do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio) 4- Docência na Educação de Jovens e Adultos 5- Gestão de Processos Educacionais.

Indo ao encontro do que define as DCN para os cursos de Pedagogia, de acordo com o PPC, o curso tem os seguintes objetivos:

A formação de Pedagogos/Docentes para exercer funções de magistério e de gestão na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de experiências próprias do setor da Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; pesquisa, produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (PPC, 2014, p. 12)

A amplitude das ações que possibilitam a atuação do pedagogo remontam nossa fala inicial a respeito da necessidade de uma formação que visa trabalhar com aspectos raciais na busca por elaboração de ações e de práticas pedagógicas que viabilizem o acesso igualitário à todos e todas na escola e no interior das salas de aula, levando em conta suas histórias, valores e saberes diversos. Nesta perspectiva, localizamos como um dos itens do perfil do egresso da Instituição A, a seguinte aptidão:

Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura educativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas com vista a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (PPC, 2014, p. 16)

No que se refere a metodologia, de acordo com o PPC, o processo de ensino e de aprendizagem a ser desenvolvido no contexto do Curso de Pedagogia da Instituição A estará fundamentado em uma concepção metodológica centrada em dois eixos relacionais: formação e atuação profissional; teoria e prática.

Afirma ainda que:

O trabalho de ensino e de aprendizagem priorizará a articulação entre sujeitos, instituições, saberes e fazeres em uma perspectiva de diálogo, investigação e problematização, considerando a linguagem, as culturas, a diversidade e a inclusão (PPC, 2014, p. 23)

Considerando que a metodologia de ensino abarca as diferentes culturas, verificamos, durante as entrevistas, como se dá esta articulação na busca por compreender o trabalho desenvolvido durante a formação.

Por fim, verificamos, no rol das disciplinas ofertadas, a ausência de, pelo menos, uma disciplina de caráter obrigatório que verse sobre relações raciais e educação. O curso oferta três disciplinas de caráter eletivo ao longo do curso. As disciplinas são ofertadas em dias e horários da semana diversos. Estas disciplinas trazem em suas ementas, elementos que versam sobre questões raciais e educação. Verificamos, nas entrevistas, como esta realidade está posta no curso a partir dos relatos dos estudantes.

Identificamos no PPC da Instituição B, datado em 2009, que o curso trabalha em prol de uma docência inserida em um projeto formativo mais amplo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolados de uma dada realidade histórica. Tem como objetivo geral

a formação de docentes aptos a identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (PPC, 2009, p. 10)

Como eixo de atuação e formação, traz seus aspectos nos objetivos específicos no que se refere a formação dos profissionais nas seguintes áreas: 1- Educação Infantil, 2-nas séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria, 3- de Educação Profissional: na área de serviços e apoio escolar, 4- em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No que tange o perfil do egresso, a Instituição B se propõe a formar profissionais com competências e habilidades para, dentre outros,

operar em seu trabalho, com formulações teóricas e práticas voltadas para os fundamentos básicos e as condições sócio-históricas determinantes da tarefa educativa, sendo capazes de ler e compreender os seus contextos de referência, o movimento da sociedade em suas características básicas e tendências dessa trajetória, numa perspectiva crítico-contextual (PPC, 2009, p.11)

Destacamos esta competência por se aproximar do que buscamos na leitura do PPC. As condições sócio históricos determinantes da tarefa educativa são um

primor se considerarmos o debate das diferenças e das relações, sobretudo as raciais. O olhar deste profissional, sendo capaz de ler e de compreender os contextos nos quais está envolvido, é uma habilidade importante para o desenvolvimento de um trabalho que busque referenciar a todos e todas.

O curso oferta uma disciplina de caráter obrigatório no último período intitulada “As Culturas Afro Brasileira e Africana”. Na sua ementa encontramos o seguinte texto:

A Lei 10639/2003: texto e contexto. Africanos no Brasil: Origens e Contribuições. Diáspora Negra. Quilombos: história, organização e Cultura. Africanidade e Religiosidade. A Cultura no Pós-Abolição. Culturas Afro-brasileiras Contemporâneas. A realidade indígena brasileira contextual (PPC, 2009, p.85)

A disciplina busca o debate da Lei na qual este estudo se refere, com alguns desdobramentos que possibilitam um enriquecimento por parte dos futuros profissionais. Buscamos aprofundar nossas questões tendo como base o relato dos estudantes da Pedagogia para a compreensão, de forma ampliada, como são desenvolvidas as atividades previstas nesta disciplina. É interessante destacar que, além da disciplina obrigatória, o curso também dispõe de duas eletivas. Ambas trabalham com temas que podem provocar um aprofundamento teórico sobre a temática das relações raciais e diversidade.

Realizamos a leitura dos PPC para que pudéssemos conhecer a perspectiva dos cursos, sua finalidade, perfil do egresso e propostas de trabalho. Identificamos nos PPC quais aspectos podem contribuir na formação de futuros professores, com um olhar específico para as relações raciais. Tivemos como ênfase uma leitura voltada para as disciplinas que formam os currículos²⁰. A partir das disciplinas identificadas, analisamos suas ementas e os vieses de suas ênfases.

3.4 Sujeitos participantes da pesquisa

A escolha dos sujeitos parte do pressuposto que os primeiros, matriculados na Instituição A, por estarem no último período do curso, já cumpriram a carga

²⁰ A relação de todas as disciplinas elencadas na pesquisa e suas respectivas ementas que tratam de questões raciais encontra-se no Anexo 3.

horária exigida de disciplinas de caráter eletivo e que, no rol definido, não cursaram nenhuma cuja ementa trabalhasse com questões que envolvem as relações raciais e educação e que já passaram um tempo considerável na instituição, com diversas vivências no próprio *campus*.

Os sujeitos da instituição B estão no último período do curso ou são recém formados²¹, e cursaram a disciplina obrigatória ofertada no curso de Pedagogia que trata das questões das relações raciais e educação. A referida disciplina é ofertada no último período do curso e por esta razão alguns sujeitos participantes são egressos.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Inicialmente aplicamos questionários com questões fechadas²² e realizamos entrevistas semiestruturadas²³ com os sujeitos da pesquisa. Com o objetivo de “testarmos” as questões apresentadas no questionário, aplicamos o mesmo em uma turma de Pedagogia da PUC-Rio. A partir desta aplicação, alguns ajustes foram feitos para tornar mais claras as perguntas elaboradas. O questionário teste foi aplicado no laboratório de informática no formato *on line* e todos os 18 estudantes que formavam uma turma de último período do curso participaram. Realizamos uma análise dos resultados a partir dos dados gerados, tendo como base as respostas dos estudantes. Este caminho objetivou testarmos o procedimento metodológico.

Após a aplicação teste, buscamos, junto à coordenação dos cursos de Pedagogia elencados nesta pesquisa, definir uma data para apresentação do estudo em pauta e aplicação do questionário.

Foi definido, junto à coordenação do curso de Pedagogia da Instituição A um dia para detalhar a pesquisa e definir os procedimentos seguintes. A coordenadora considerou a pesquisa pertinente e possibilitou o contato com a professora da turma que leciona uma disciplina que é ofertada no 7º e no 8º períodos do curso, ou seja, nos períodos finais. Com este contato, foi marcada uma data para a conversa inicial com os estudantes. Os elementos centrais foram socializados e alguns questionamentos feitos pelos estudantes da turma foram respondidos. O momento foi

²¹ O recorte dos estudantes já formados na Pedagogia foi feito a partir do semestre 2013.1. Levamos em conta a formação nos últimos três anos.

²² As questões do questionário encontram-se no Anexo 5.

²³ As questões da entrevista encontram-se no Anexo 6.

muito interessante, pois uma parcela considerável dos estudantes, futuros professores, desconhecia o texto da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. Após a conversa sobre a pesquisa e seus objetivos expostos, solicitamos uma listagem com os contatos dos presentes para o envio do questionário. O questionário, conforme dito anteriormente, foi construído no formato *on line* e os estudantes puderam respondê-lo a partir do acesso a um computador ou até mesmo pelo celular²⁴.

O *link* de acesso ao questionário foi enviado e possibilitou traçar os perfis dos sujeitos envolvidos e, também, elencar os estudantes que participariam da entrevista, seguindo os critérios estabelecidos anteriormente. O *link* do questionário foi enviado para 35 estudantes e obtivemos o retorno de 24. Do total dos estudantes que responderam aos questionários, foi possível o agendamento das entrevistas com oito. Estes oito estudantes foram os que se prontificaram a participar da entrevista, de forma espontânea, pois os demais não retornaram os contatos feitos. Destacamos que o viés aqui traçado é que estes estudantes escolheram participar da pesquisa.

O agendamento seguiu o critério das possibilidades viáveis de dias e horários de acordo com a disponibilidade dos respondentes. As entrevistas foram realizadas no *campus* da Instituição A, com duração aproximada de 1 hora.

Em relação aos procedimentos na Instituição B, o primeiro contato foi feito com o coordenador do curso a partir de uma conversa sobre a pesquisa e seus desdobramentos. A partir dos esclarecimentos feitos, o coordenador repassou o contato da professora responsável pela disciplina de caráter obrigatório, intitulada “As Culturas Afro Brasileira e Africana”, ofertada no último período do curso. O contato com a professora foi estabelecido e, em um dia específico, a pesquisa foi apresentada e seus instrumentos esclarecidos. A partir deste contato, a professora disponibilizou os endereços eletrônicos das duas últimas turmas concluintes²⁵ da disciplina e foi dada continuidade a pesquisa. O envio do *link* do questionário foi acompanhado de um breve resumo da pesquisa. O questionário foi enviado para 73 estudantes e obtivemos o retorno de 19. Os estudantes responderam aos questionários e em seguida marcamos as entrevistas. Dos 19 questionários

²⁴ Para acessar o questionário, os sujeitos obtiveram o seguinte endereço: <http://goo.gl/forms/cqbpvy2HPA>

²⁵ A professora disponibilizou os endereços eletrônicos das turmas que formavam a disciplina nos semestres 2015.1 e 2015.2. A turma 2015.1 era formada por 40 estudantes e a turma 2015.2 por 33 estudantes. Deste total, diversos e-mails retornavam a caixa de entrada e outros não foram respondidos.

respondidos, foram agendadas 8 entrevistas. As entrevistas ocorreram no *campus* ou em bairros localizados próximos à universidade. Seguindo a mesma lógica do ocorrido na Instituição A, os 8 estudantes que se prontificaram a participar da entrevista foram aqueles que disponibilizaram seu tempo para a pesquisa.

O que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, através de um porta voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 1996, p. 109-110)

Com base nisso buscamos realizar as entrevistas para o acolhimento das informações que colaborassem para um melhor entendimento do nosso problema de pesquisa. Cada estudante com seus conhecimentos e opiniões a respeito do tema pode revelar através de seus discursos, saberes diversos que aqui serão analisados.

As entrevistas com os sujeitos foram realizadas individualmente, após o recebimento dos questionários, com o propósito de analisar, a partir de suas falas, o que dizem em relação a saberes e aprendizagens que envolvem relações raciais e educação. Unidades de registro, que serão apresentadas em seguida, foram elaboradas, tendo como base os teóricos apresentados anteriormente.

Definidos os instrumentos de coleta de dados, escolhemos como meio de analisá-los a metodologia “Análise de Conteúdo”.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

De acordo com Bauer e Aarts (2002) a construção de um Corpus (corpo ou material de análise) é um princípio de coleta de dados qualitativos alternativo à amostragem estatística aleatória, orientação bastante comum e mais elaborada das Ciências Sociais. O Corpus a ser construído é um princípio para a coleta de dados qualitativos. São aplicadas ao corpus constituído as técnicas analíticas consideradas, a fim de verificar as circunstâncias das hipóteses do trabalho investigativo. Toda pesquisa social empírica seleciona evidências para argumentar e necessita justificar a seleção que é a base de investigação, descrição,

demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica. Construção de Corpus significa escolha sistemática de algum (meio) racional alternativo (BAUER; AARTS, 2002, p.39).

Nosso Corpus foi constituído pelos relatos dos entrevistados que se prontificaram a participar da pesquisa. As técnicas para as análises dos relatos foram compostas pelo questionário que teve por objetivo traçar os perfis dos participantes e pelas entrevistas, que visaram a partir de perguntas semiestruturadas, compreender o que os egressos e os futuros professores formados na Pedagogia, dizem sobre questões raciais e educação, envolvendo a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. As análises foram realizadas com base nos teóricos destacados anteriormente.

Ainda segundo Bauer e Aarts (2002) quando o objetivo de atenção especial da investigação for atribuição de sentidos aos acontecimentos ou relatos vividos, a análise de indicadores ou de dados permite o estabelecimento de proposições gerais com base em certo número de dados singulares. Com este pensamento procuramos ter acesso à percepção dos sujeitos envolvidos, sobre os aspectos relevantes para a pesquisa. Julgamos ser este o melhor método para responder as questões apresentadas no presente estudo. Como nosso Corpus foi construído a partir dos depoimentos dos participantes, esclarecemos, segundo Triviños, que entrevistas semi-estruturadas são aquelas que partem de

certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Todos os respondentes estiveram abertos a participar das entrevistas e não houve resistência ou comentário negativo a respeito das perguntas. Tivemos a permissão de todos para a gravação dos relatos. É importante destacar que qualquer técnica de análise de dados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação, neste caso, a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2001), pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Caracteriza-se, assim, como

um método de tratamento da informação contida nas mensagens. Considerando que este estudo tem como objetivo ouvir o que dizem os egressos e os futuros professores sobre questões raciais e educação, envolvendo a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos encontramos, neste tipo de análise, o caminho mais pertinente.

Minayo (2001, p. 74) afirma que a análise de conteúdo é compreendida muito mais como um conjunto de técnicas. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas (MOZZATO e GRZYBOVSKI, 2011).

A análise de conteúdo das mensagens que deveria ser aplicável (...) possui duas funções, que na prática, podem ou não dissociar-se: uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”; uma função de “administração de prova”. Hipóteses sob a forma de questões ou afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É uma análise de conteúdo “para servir de prova” (BARDIN, 2001, p. 30).

Com base nestes objetivos, traremos as comunicações informadas a partir das falas, relatos e depoimentos dos sujeitos da pesquisa, obtidas durante as entrevistas. Os critérios de análise foram construídos tendo as falas dos entrevistados como referenciais.

De acordo com Bardin (2001), após a definição do método que melhor responde os objetivos da pesquisa, o segundo passo foi a definição das unidades de registro, que, “podem ser constituídas por palavras, conjunto de palavras ou temas”. Na presente pesquisa, utilizamos como unidades de registro três temas: “Currículo”, “formação de professores e relações raciais” e “Questões raciais”. O entrelaçamento destes três temas foi feito durante a análise dos dados.

Bardin (2001) define que o tema é classificado unicamente em categorias semânticas. Neste caso, nos referimos aos temas desenvolvidos em nossos referenciais teóricos e estes serviram de provocações, aos sujeitos da pesquisa, na busca por melhor responder nossa questão de pesquisa (Quais diferenças e semelhanças há no discurso dos estudantes que cursaram uma disciplina obrigatória

sobre questões raciais e educação e os que não cursaram?) e alcançar os objetivos propostos. De acordo com Franco (2007), o tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo, indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças. A partir destas definições elencamos os temas a serem trabalhados e explorados na elaboração das perguntas das entrevistas, a partir da definição das unidades de registro:

Unidades de registro
1-Currículo
2- Formação de professores e relações raciais
3-Questões raciais

A seguir descrevemos cada unidade de registro com o fim de deixarmos claros os referenciais teóricos nos quais nos baseamos e construímos, em seguida, as questões.

“Currículo”.

Tomaz Tadeu da Silva foi uma das nossas referências para pensarmos e questionarmos o conceito de currículo junto aos futuros professores. O autor contribui significativamente para o entendimento das diversas definições a respeito das teorias do currículo.

Silva (2013) também afirma que não podemos deixar de considerar os tipos de pessoas que pretendemos formar, questão essa que de alguma forma precede “o quê ensinar”. Estes conteúdos são definidos a partir da formação que se quer atingir inspirados nas concepções de ser humano, natureza e sociedade.

Elencamos questões que nos ajudaram a pensar o currículo a partir das perspectivas das teorias pós-críticas. De acordo com Silva (2013), nas teorias pós-críticas, a identidade de uma pessoa é construída a partir de seus princípios, vivências e representações. Isso significa que o lugar onde a pessoa está inserida terá grande influência de como irá se ver como pessoa, visão de mundo, expressão das opiniões, absorção do que será importante para sua vida futura. A partir desta definição, a escola pode planejar seu currículo levando em conta a diversidade das pessoas envolvidas naquele espaço e valorizar os saberes constituídos nos outros espaços onde ela também se constitui como pessoa.

“Formação de professores e relações raciais”.

Entre outros estudiosos, tivemos como base das perguntas formuladas aos futuros professores, autores como Silva (2014), Munanga (2008) e Munanga e Gomes (2006). Buscamos também Canen e Xavier (2005) que discutem a formação docente articulada à pesquisa multicultural e que envolvem a valorização da pluralidade cultural em busca do rompimento de estereótipos e preconceitos. Elaboramos questões que buscaram verificar se o curso oferece uma formação capaz de tencionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar quais vozes são silenciadas e quais vozes são representadas nos discursos curriculares.

“Questões raciais”

Munanga e Gomes (2006) e Gomes (2003, 2005, 2007 e 2012) são uns dos autores com os quais dialogamos para formulação das questões das entrevistas. Tratamos dos conceitos que aparecem nas pesquisas quando nos referimos às questões das relações raciais. Exploramos questões que evidenciaram se os estudantes debateram conceitos como raça, racismo, etnia, preconceito e discriminação racial. Buscamos também verificar se os estudantes têm referências de autores que estudam a questão racial e se houve atividades nas aulas que colaboraram para pensar na questão.

A partir da definição das unidades de registro, elaboramos as perguntas da entrevista realizada com os estudantes dos cursos de Pedagogia, selecionados por meio do perfil traçado no questionário aplicado nas turmas. Após a realização das entrevistas, seis critérios de análise foram gerados²⁶ a partir das respostas encontradas. Em relação ao “Currículo”: 1) conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003 no currículo da Pedagogia; 2) conhecimentos sobre a História e a cultura africana e afro-brasileira no currículo da Pedagogia. Sobre a “Formação de professores e relações raciais” destacamos: 3) conhecimentos sobre os possíveis impactos da Lei na escola de educação básica; 4) reconhecimento sobre o Plano das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 5) participação em eventos sobre relações raciais durante a formação inicial. Por fim, em relação as “Questões

²⁶ O quadro completo com as unidades e os critérios de análise estão no Anexo 4.

raciais” elaboramos o seguinte: 6) confiança de lidar com questões raciais na escola. Com os critérios estabelecidos destacamos fragmentos das falas dos sujeitos da pesquisa que trouxeram indícios para responder a nossa questão de investigação. As falas destacadas em diálogo com os nossos referenciais teóricos que tratam dos temas estudados buscaram evidenciar as concepções teórico-práticas elaboradas sobre o tema das questões raciais e educação. Destacamos que não foram exigidos que todos os seis critérios fossem evidentes nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

A partir deste encaminhamento, encontramos como resposta a nossa pergunta (Quais são as diferenças e semelhanças no discurso dos estudantes que cursaram uma disciplina obrigatória sobre questões raciais e educação, e no discurso dos que não a cursaram?) que há mais semelhanças do que diferenças nos discursos apresentados pelos estudantes das duas instituições. Os depoimentos vão de encontro à nossa hipótese, pois a obrigatoriedade dos estudantes da instituição B em matricular-se em uma disciplina que trata das questões raciais e educação, não apresentaram discursos que revelam concepções teórico-práticas mais elaboradas em relação a saberes e aprendizagens que envolvem a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos se comparados aos estudantes da instituição A. As respostas dadas nas entrevistas realizadas com os 16 estudantes indicam que a oferta de uma disciplina, a realização de eventos, a presença de um grupo de pesquisa que trata das relações raciais e a participação dos estudantes em espaços diversificados como congressos, feiras e palestras que focam no tema das relações raciais ainda não dão conta da discussão mais elaborada sobre esta questão.

Os resultados encontrados, por esta pesquisa, a partir das falas dos sujeitos envolvidos, visam contribuir com os debates que envolvem a formação docente, possibilitando um avanço no conhecimento da problemática que envolve formação inicial de professores e as questões étnicas raciais e educação. Consideramos que a conjuntura atual é de reflexões e que outras pesquisas futuras podem dialogar com esta.

No capítulo seguinte tratamos a respeito dos dados colhidos nos questionários aplicados aos estudantes dos cursos de Pedagogia das Instituições participantes. Os dados possibilitaram traçar um perfil dos estudantes e a partir deles, realizamos as entrevistas com os participantes que se propuseram responder as questões.

4.

O PERFIL DOS ESTUDANTES DA PESQUISA: AMPLIANDO IDEIAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO

As resistências aos trabalhos educativos que reconheçam as diferenças culturais baseiam-se, quase sempre, na premissa de que a escola deve abordar prioritariamente aspectos de uma cultura universal. Essa postura acaba por negligenciar as visões de mundo de alguns grupos presentes na instituição escolar, pois a suposta universalidade está pautada, na maioria das vezes, em uma referência particular, a eurocêntrica. (PEREIRA, 2014)

O primeiro instrumento de coleta de dados aplicado foi o questionário. A partir dele foi possível estabelecer o perfil dos estudantes que fizeram parte da pesquisa. Gráficos foram elaborados com os dados respondidos e breves análises foram feitas. Serão apresentados a seguir.

Análise dos dados colhidos na aplicação do questionário na Instituição A

Como dito anteriormente, foram enviados 35 questionários e tivemos o retorno de 24. A faixa etária dos estudantes é bastante mista: 6 têm entre 18 e 23 anos; 6 estão na faixa entre 24 e 29 anos; 6 entre 30 e 35 anos e os demais 7 têm mais de 35 anos de idade. Deste total, 21 são do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Seguindo os critérios do IBGE os estudantes se auto declararam da seguinte maneira: 3 pretos, 12 brancos e 9 pardos. A maioria das estudantes moram em imóvel próprio e tem renda familiar mensal entre um e cinco salários mínimos.

A questão que abre o questionário foi definida a partir de uma pesquisa da FIPE (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas)²⁷ realizada em São Paulo em 2009. A pesquisa

visando subsidiar a formulação de políticas e estratégias de ação que promovam, a médio e longo prazos, a redução das desigualdades em

²⁷ Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber: étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual.

termos de resultados educacionais, o respeito e a própria educação para a diversidade nas escolas públicas brasileiras, conduziu-se pesquisa pioneira no campo da diversidade na educação brasileira com o objetivo de analisar de maneira global e coerente a incidência de preconceito e discriminação nas escolas públicas, de forma a descrever um quadro consolidado que sirva de linha de base para a avaliação de ações globais no campo da promoção da diversidade. (MEC, 2009, p. 5)

Embora nosso objetivo não seja subsidiar a formulação de políticas, acreditamos que esta pesquisa possibilita reflexões que viabilizam repensar os currículos da Pedagogia a respeito das questões raciais e educação. Este repensar pode contribuir com o campo da diversidade na educação brasileira, viabilizando uma formação docente que compreenda a importância e a necessidade de trabalhar em prol da redução das desigualdades educacionais. A Lei 10.639/2003 é uma exigência que contribui para a afirmativa anterior e é necessária seu cumprimento, inclusive nos cursos de graduação.

Com este interesse, apresentamos as frases a seguir, e cada estudante marcou a opção que melhor lhe representou. Seguindo a pesquisa da FIPE, esta utilizou-se de uma escala acumulativa (escala de Bogardus) que apresenta maior robustez na mensuração efetiva da distância social entre os atores escolares e os diversos grupos sociais pesquisados. Neste caso específico, trabalhamos apenas com o grupo “étnico racial”²⁸. O objetivo desta escala é “medir o nível de proximidade com que os atores escolares se mostram predispostos a estabelecer contatos sociais com os grupos considerados no estudo” (FIPE, 2009, p. 6,7). Vejamos as afirmativas:

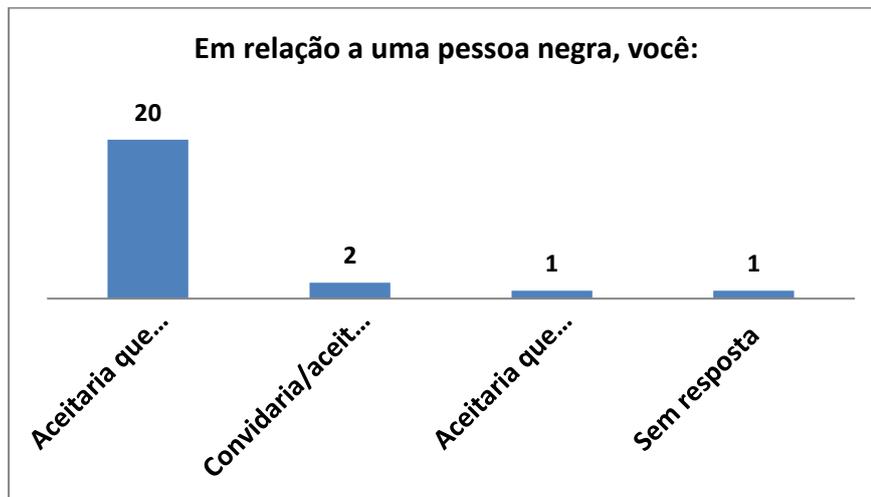
Em relação a uma pessoa negra, você:

- Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).
- Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).
- Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.
- Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.
- Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.
- Aceitaria como aluno(a) da escola.
- Sem resposta.

A primeira frase revela uma proximidade maior com o grupo em questão e a última uma aproximação menor.

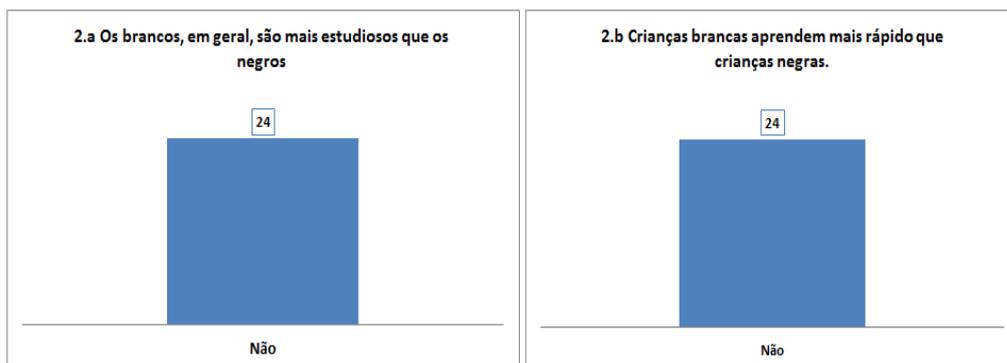
²⁸ A pesquisa citada trabalhou com as sete áreas temáticas de discriminação: étnico-racial, de deficiência, de gênero e orientação sexual, geracional, socioeconômica e territorial.

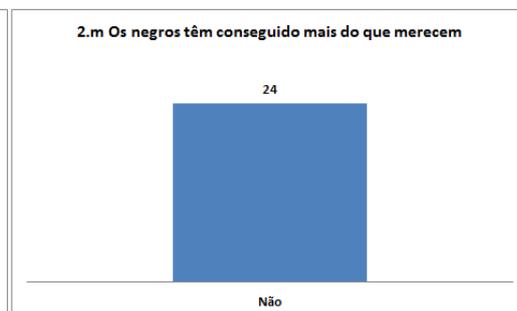
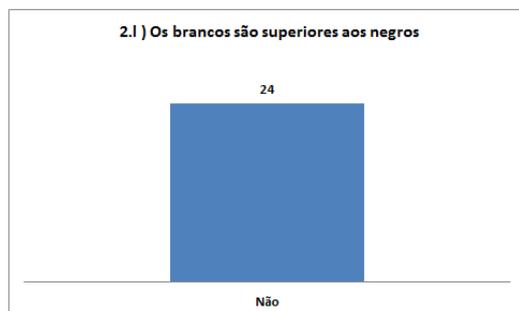
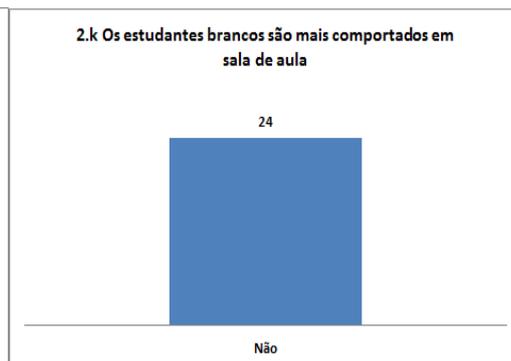
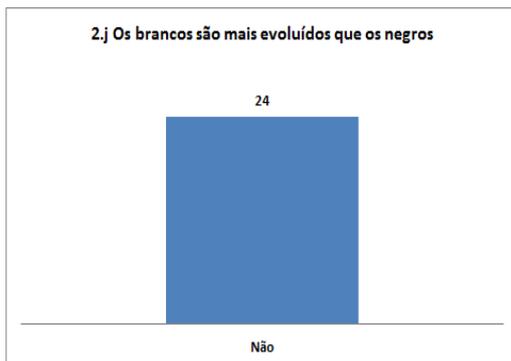
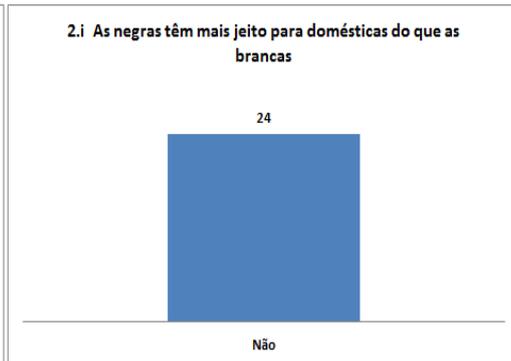
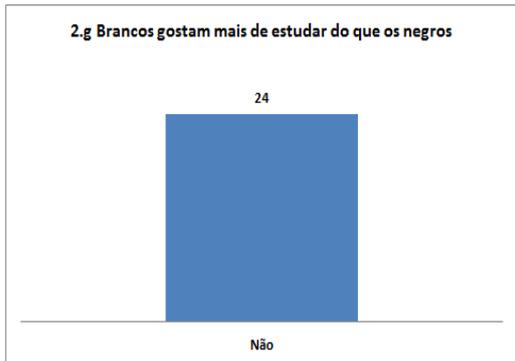
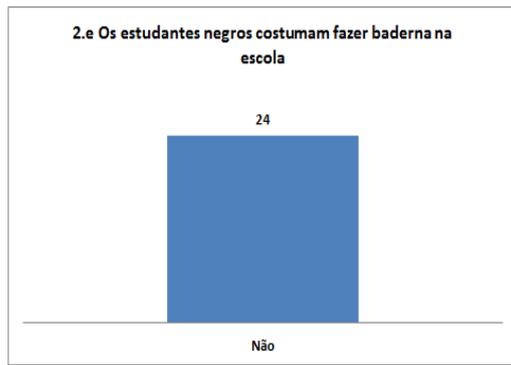
Vejam os resultados:

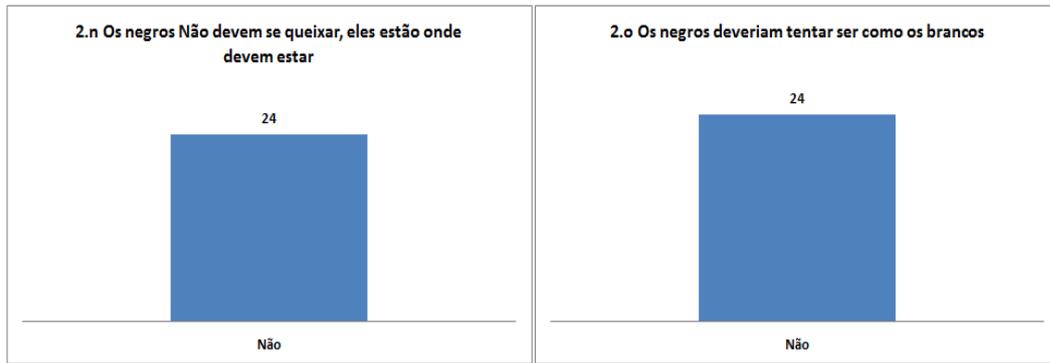


Dos 24 estudantes, 20 escolheram a frase que demonstra uma aproximação maior em relação ao grupo “étnico racial”. Este número é interessante para pensarmos na questão do preconceito e do racismo, aparentemente ausentes nas respostas da maioria. Com um olhar mais aprimorado, durante as entrevistas, poderemos, por meio de questões indiretas, conhecer de forma mais clara as visões e depoimentos elaborados pelos estudantes sobre o tema.

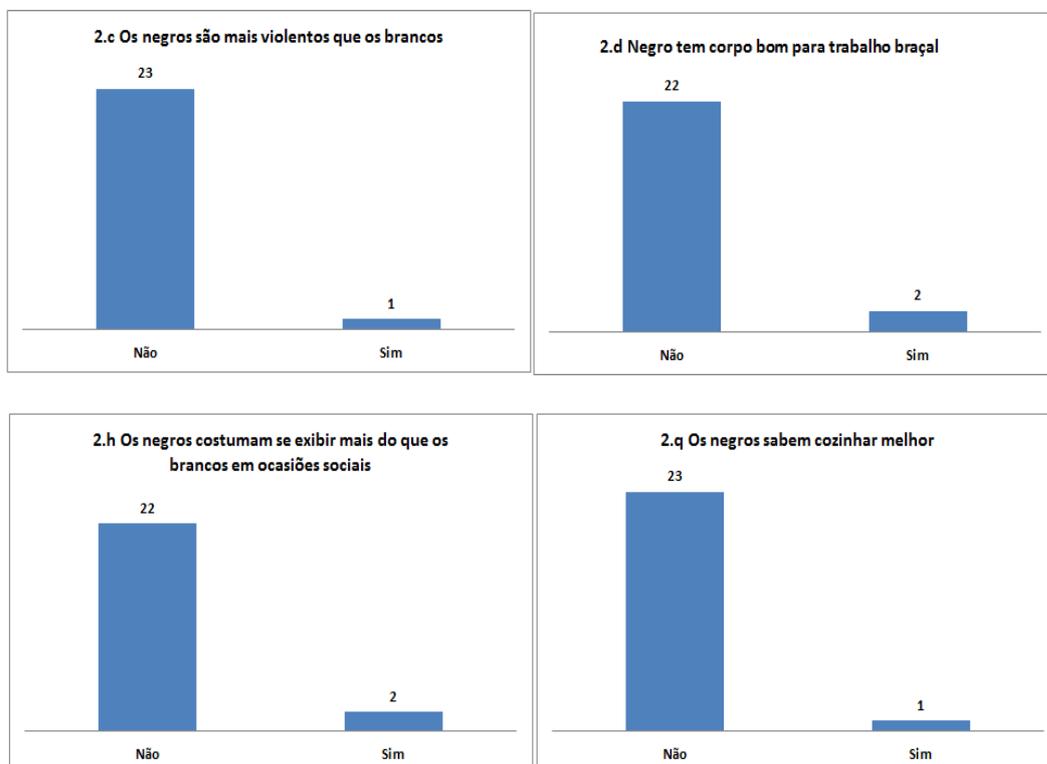
As questões a seguir trazem como resultado respostas que negaram as diferenças entre pessoas brancas e negras. Vejamos:

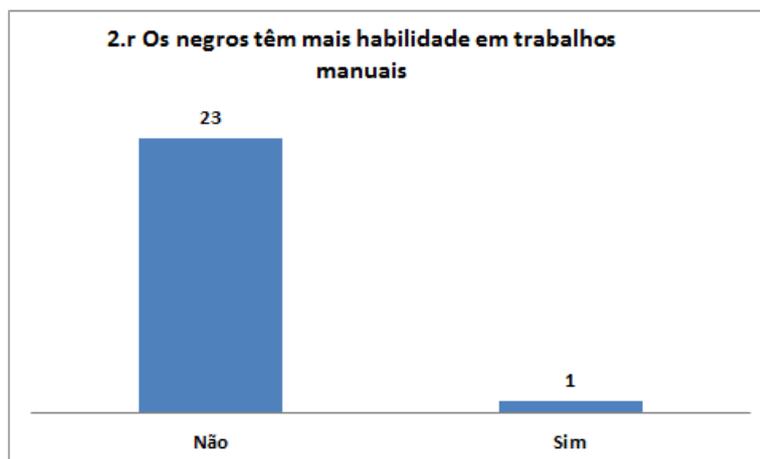






Como vimos, foi unânime nas respostas “não” a respeito de algumas questões destacadas no questionário. As questões a seguir apresentam pelo menos uma resposta “sim” nas afirmativas a respeito de diferenças entre pessoas brancas e negras, vejamos:



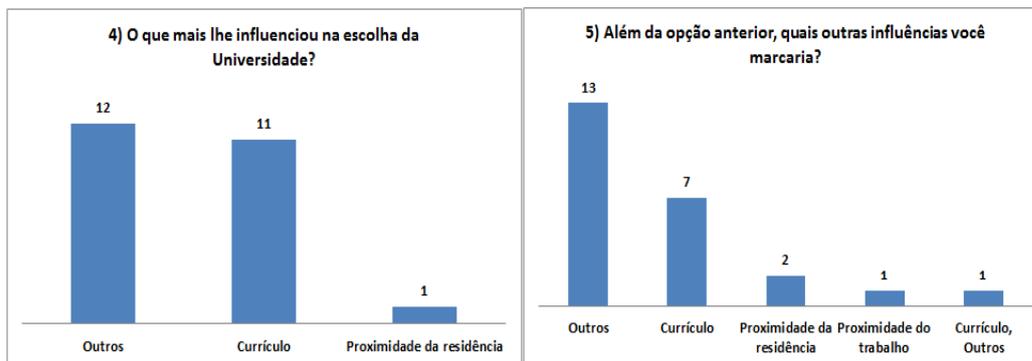


Com este resultado posto, iniciamos a reflexão a respeito de quais perguntas comporiam parte das entrevistas para que a interpretação dos dados ficasse mais evidentes. Nos questionamos se os respondentes, de fato, não fazem distinção entre pessoas brancas e negras. Decidimos elaborar um questionamento para ser feito na entrevista, a partir de dois fatos verídicos abarcando o racismo, ambos vivenciados recentemente em ambiente escolar, envolvendo crianças. A pergunta elaborada, foi a descrição de prováveis atitudes a serem tomadas mediante o ocorrido. Visamos ouvir a posição dos estudantes em relação às suas propostas de ações/atitudes a serem tomadas como educadores em sala de aula e também como gestores. Na análise constatamos que as ações dos estudantes não ultrapassariam a conversa com as crianças, com a turma ou com a família. Algumas ações, como a alteração curricular e a reformulação do PPP serão apresentadas no capítulo da análise dos dados. Outras atitudes foram relatadas, mas não foram capazes de revelar posições que dialogassem com o resultado do questionamento inicial pois não fizeram distinção entre crianças brancas e negras. Identificamos alguns relatos de racismo a partir de vivências em escolas, como estagiários ou como estudante do PIBID²⁹.

Além das questões expostas anteriormente, foram elaboradas outras perguntas que puderam nos ajudar a compreender as escolhas dos estudantes no que tange à instituição de ensino superior e o curso de Pedagogia. Nesta questão as

²⁹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

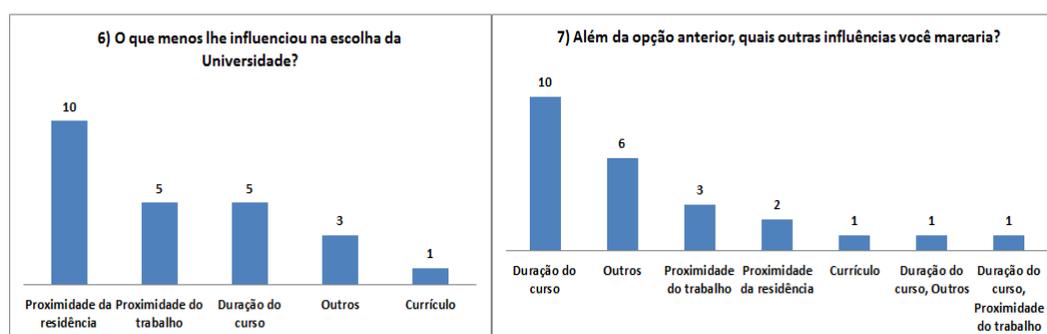
estudantes marcaram o que mais influenciou na escolha da universidade e em seguida, as outras influências que tiveram:

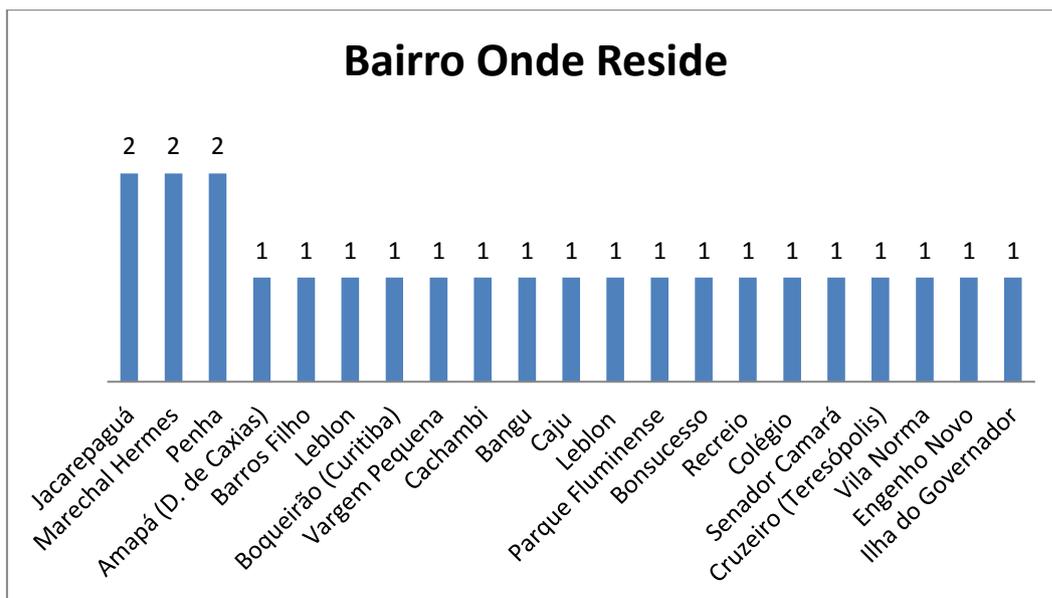


Há uma predominância em relação a escolha ser feita a partir do currículo ofertado. Fica o questionamento, a ser ampliado nas entrevistas, em saber em que aspecto específico, o currículo definiu a escolha dos estudantes.

Outro dado predominante foi a escolha do item “outros”, em ambas as perguntas. Entre as possibilidades de escolha estavam também a “duração do curso” e a “proximidade do trabalho” que não foram marcadas por nenhum estudante. Nas entrevistas buscamos desvendar melhor esta opção de escolha.

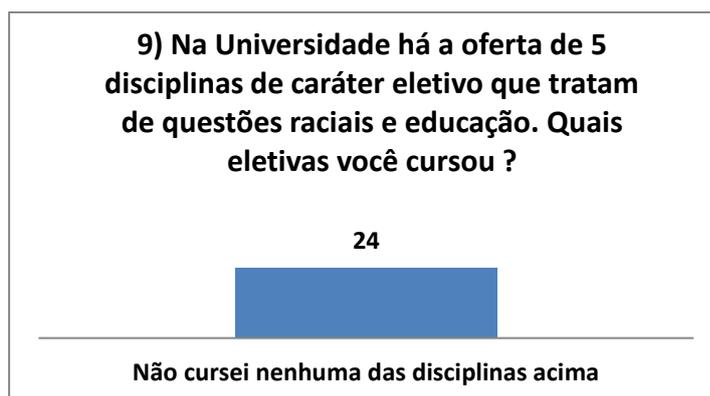
Os dados a seguir revelam que a proximidade da residência e a duração do curso constituem a maioria das respostas no que tange a questão do que menos influenciou na escolha da universidade. O gráfico seguinte traz os bairros onde os estudantes residem e confirmam a informação dada anteriormente, pois boa parte deles mora na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, sendo portanto, distante da IES, que está localizada na zona sul. Por fim, como outra opção que menos influenciou, aparece novamente a opção “outros”. Mais um item a ser explorado nas entrevistas.





Seguindo nossa pesquisa, passamos para um segundo ponto. Neste iniciamos o questionamento a respeito do curso propriamente dito e nosso objetivo de estudo.

Um dos pontos que buscamos compreender é a oferta de disciplinas que tratam das questões raciais e educação. Como dito anteriormente, o curso de Pedagogia da Instituição A não oferta, em seu currículo, disciplinas de caráter obrigatório e sim eletivo. A pergunta feita traz como resultado que os 24 estudantes não cursaram nenhuma disciplina que trata das questões raciais e educação ao longo do curso de formação.



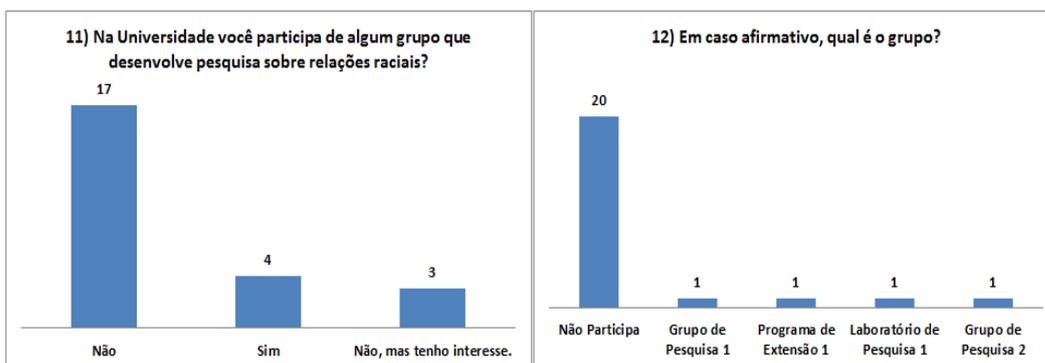
Com o resultado de que os estudantes não cursaram nenhuma disciplina eletiva que trata das questões raciais e educação durante a formação, questionamos se a universidade oferta outras maneiras de tratar o tema.



Os resultados revelam que apenas 4 estudantes afirmam que há trabalhos e/ou atividades sobre a cultura africana e/ou afro brasileira e que há um desconhecimento por parte do grupo nesta informação. Constatamos que além de ofertar apenas eletivas, a IES explora pouco outras formas de tratar o tema ou, se explora, a divulgação não é eficaz. Esta questão também será ampliada durante a entrevista para que possamos conhecer as atividades e/ou trabalhos desenvolvidos, assim como a participação dos estudantes nas mesmas.

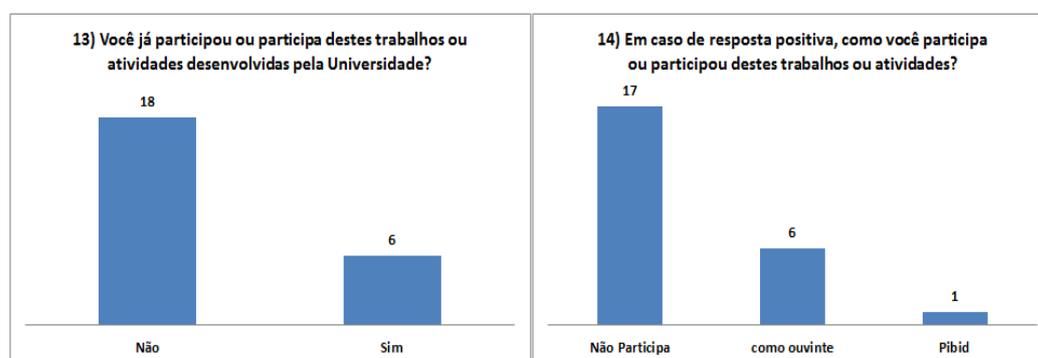
A questão a seguir mostra que 4 estudantes, em fase de conclusão de curso, participa de grupo de pesquisa sobre a temática das relações raciais. Este número, em análise no próprio questionário, mostra que os estudantes que anteriormente afirmaram que a universidade oferta trabalhos e/ou atividades com o tema das relações raciais são os mesmos que participam de grupos. Os quatro estudantes apontaram que participam do Laboratório de Pesquisa 1, do Programa de Extensão 1 e do Grupo de Pesquisa 1 e 2 ³⁰, respectivamente. Entendemos que mesmo não tendo uma nomenclatura direta com o tema ora abordado, estes estudantes têm acesso a discussões e estudos nos grupos nos quais estão inseridos, na medida em que os apontam como participação.

³⁰ Os nomes dos Laboratórios, Programas e Grupos são fictícios para manter o anonimato da



O número encontrado nesta questão possibilita a reflexão a respeito da ausência de disciplinas obrigatórias ofertadas no curso, mas a presença de alguns espaços de discussão sobre o tema. Reforçamos que os grupos de pesquisa são importantes pelo fato de fortalecer a discussão viabilizando novas pesquisas e propostas de ações efetivas no interior da IES e do curso. Efetivamente os referidos grupos não trazem em seu mote de pesquisa, as questões raciais e educação, mas revela que a discussão está presente, talvez de forma indireta. Estes dados foram aprimorados nas entrevistas.

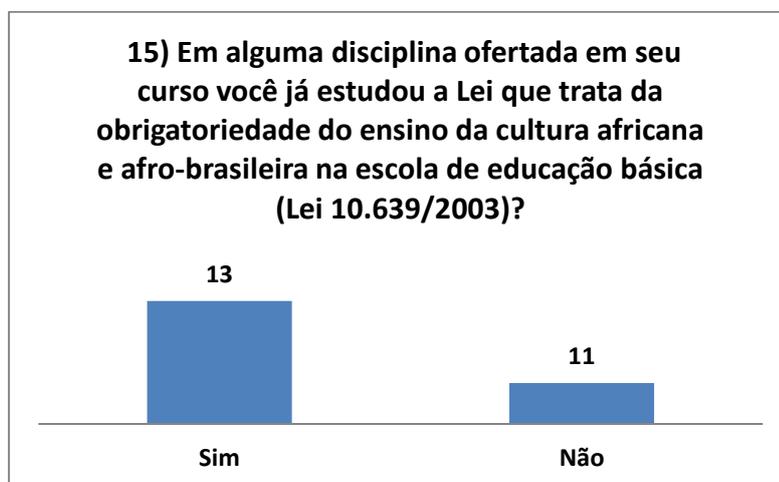
A seguir constatamos que 15 estudantes afirmam que participam ou já participaram de trabalhos e/ou atividades na IES sobre cultura africana, como ouvintes ou pela inserção no PIBID. Observamos os dois gráficos abaixo:



Nas entrevistas ampliaremos esta questão em busca de saber as impressões e as aprendizagens dos estudantes como ouvintes e ter maiores informações sobre as atividades desempenhados no PIBID. Assim teremos uma amplitude maior das falas, relatos e depoimentos dos envolvidos.

A seguir o gráfico mostra se a IES oferta disciplinas que tratam da Lei 10.639/2003. As respostas trazem uma informação pertinente pois embora todos os estudantes tenham apontado que não cursaram nenhuma eletiva cuja ementa trata

diretamente das questões raciais e educação, eles apontam que já estudaram a Lei em alguma disciplina do currículo.



Buscamos aprofundar esta questão para conhecermos onde esta formação é dada, em quais disciplinas o tema aparece e suas opiniões sobre as mesmas. Este dado é importante para identificarmos outras disciplinas que fomentam a discussão sobre relações raciais e educação.

Para completar esta informação, o gráfico abaixo traz a validade desta para a formação do futuro professor.



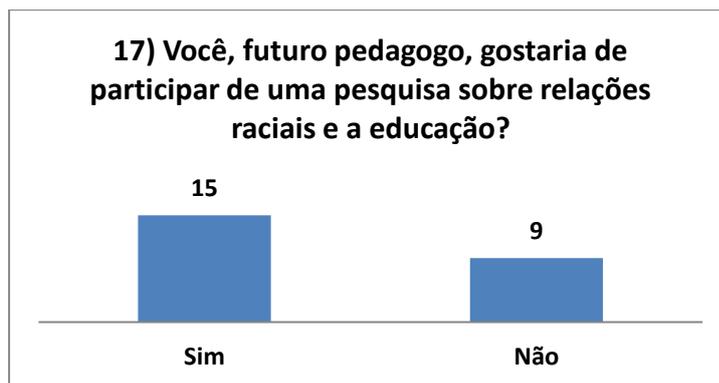
O gráfico traz uma dimensão que pode ser razão de debate até mesmo no interior do curso, pois 17 estudantes consideram a relevância da discussão das relações raciais estar presente no curso e estes mesmos estudantes não cursaram nenhuma das eletivas ofertadas. Analisamos algumas das razões deste cenário, aparecendo, de forma recorrente, o horário de oferta das disciplinas eletivas. Vejamos os depoimentos escritos no questionário no espaço livre: “Se você não

marcou nenhuma das eletivas destacadas, descreva as razões pelas quais não cursou”.

Indisponibilidade de horário.
Todas estas eletivas são oferecidas em horários que estou trabalhando.
Ainda não tive tempo de cursar nenhuma matéria eletiva.
Havia outros interesses e entrei na Universidade com duas eletivas já cursadas.
Estou mais no campo da educação especial.
Não se enquadram no horário em que podia cursar.
As duas primeiras eletivas que escolhi foram aquelas que estavam mais alinhadas com a sociologia da educação, por conta da monografia.
Falta de horário disponível e compatível.
Incompatibilidade de horário.
Não cursei por que o horário era inadequado para mim.
Não cursei, pois não se enquadravam dentro de meu objetivo profissional. Mas como negar estou ciente de nossas lutas.
Ainda não selecionei qualquer eletiva.
Não estudei nesta Universidade. Na universidade privada, estudei eletivas voltadas para educação corporativa.
Devido aos horários em que as disciplinas são ofertadas; não consigo conciliá-las com o trabalho.
Não tive interesse.
Não me despertou interesse.
As disciplinas são eletivas e não obrigatória.

A leitura dos relatos feitos no questionário mostra que a maioria dos estudantes não cursaram as eletivas por causa do horário de oferta. Sendo um curso noturno procuramos, na entrevista, aprofundar esta informação, colhendo dados sobre o horário/turno e o dia de oferta, na busca por um melhor entendimento desta resposta.

A partir dos dados apresentados no gráfico seguinte, constatamos o interesse por uma parte significativa do grupo na participação da pesquisa, mostrando que talvez a falta de divulgação de trabalhos e/ou grupos na IES, e dos horários de oferta das disciplinas eletivas, pode ser uma das razões da ausência dos estudantes da Pedagogia nestas discussões. Vejamos:



Para completar e compreender os relatos dos estudantes, esta questão traz algumas das considerações apontadas por eles no que tange a importância de estudar as questões raciais e educação na formação de professores. Vejamos as escritas dos respondentes:

O professor tem que se colocar frente a uma situação de preconceito racial e a universidade deverá lhes fornecer o conhecimento legal para atuar em uma dessas situações.
É importante que o profissional saiba lidar com todo tipo de situação que possa surgir na escola, mesmo achando que o fato de tratar questões raciais, mesmo sabendo que ocorrem, já é um preconceito em si. Todos são iguais e ponto.
Porque como pedagogos, iremos lidar com as diferenças raciais cotidianamente e teremos que trabalhar para que estas sejam extintas dentro da sala de aula, tratando todos os alunos igualmente e fazendo com que se vejam iguais aos outros.
Acho importante desmistificar as "verdades" contadas sobre a cultura de matriz afro-brasileira, já que desde pequenos aprendemos apenas sobre escravidão, condicionados a acreditar na verdade que nos é imposta, esquecendo que somos frutos dessa miscigenação. Acho importante quebrarmos paradigmas e deixarmos de acreditar em cultura dominante e dominada.
Acho que tudo que diz respeito a História da Educação Brasileira deve ser muito discutido na Universidade. As relações raciais estão muito presentes devido a questões de discriminação e exclusão por parte da sociedade. Nesse sentido acredito ser importante esse tipo de discussão.
Porque ainda é hoje um tema de muita relevância
Nós, futuros pedagogos e professores, somos os profissionais que irão dar aplicabilidade à essa lei. Sem a formação adequada e problematizadora dessa categoria profissional como garantir que a cultura afro brasileira esteja presente nas escolas, sendo valorizadas.
Muito importante preparar o futuro docente para a diversidade. Não apenas na questão racial, como também cultural, étnica, de gênero e a multiplicidade de culturas, para q o mesmo possa dar conta ao menos q parcialmente das demandas cada vez mais diversificadas que vem alcançando a sociedade e por conseguinte a educação
Sim, porque na nossa sociedade não há igualdade de oportunidades entre negros e brancos, isso vem desde o Brasil colonial e vem culminando no Racismo velado na falta de representação de negros na grande mídia e também em assassinatos

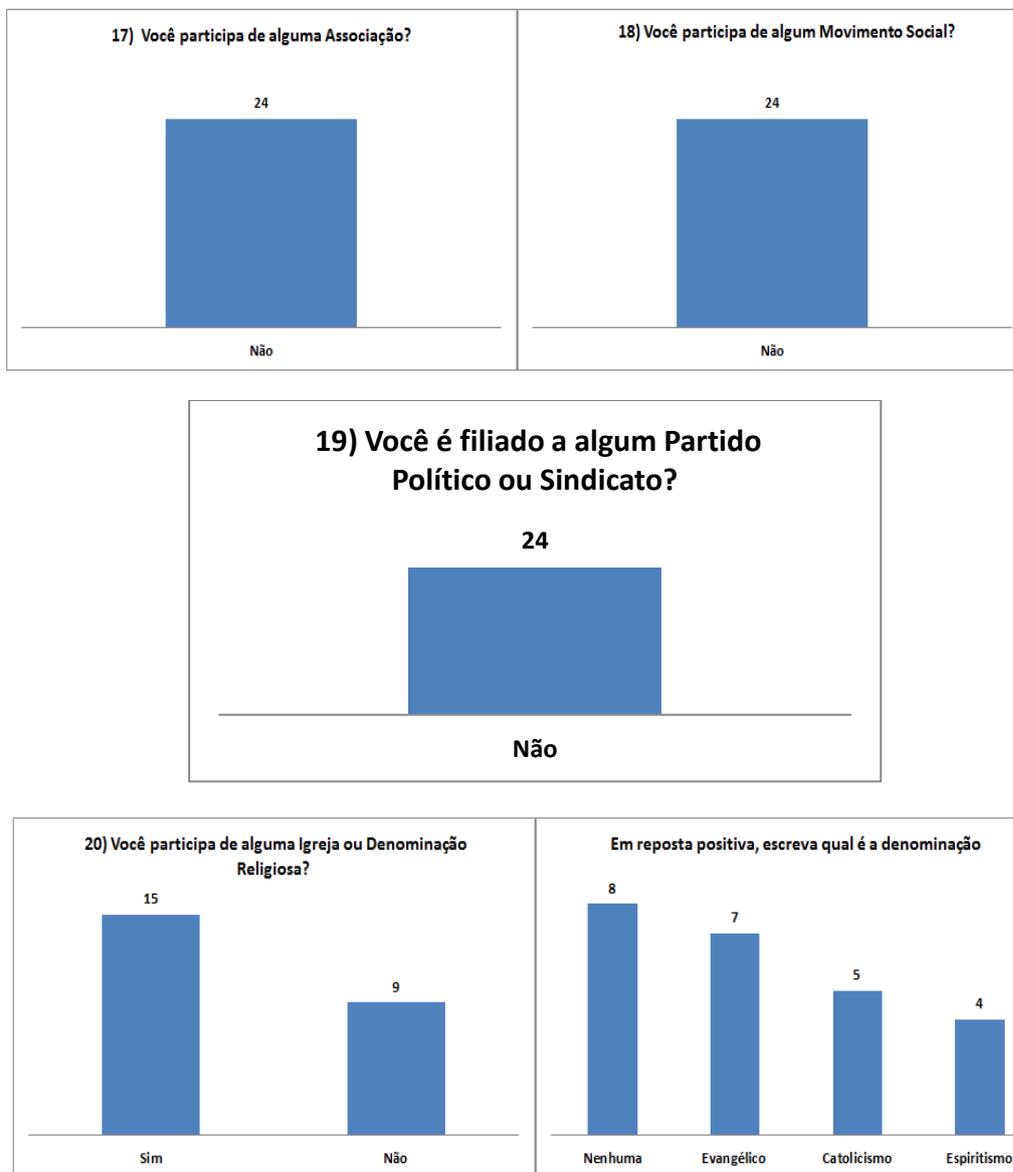
legitimados pela opinião pública dos negros. Como educar também é um ato político, o pedagogo tem que estar ciente dessas dinâmicas para intervir/contribuir de forma pedagógica e filosófica quanto a isso.
É importante que esta discussão esteja sempre em pauta, já que o racismo é algo que ainda está muito presente em nossa sociedade, devemos assim gerar discussões e combatê-lo efetivamente.
Principalmente quanto à condução deste tema pelos pedagogos em sala de aula.
Acredito ser relevante não somente para os futuros pedagogos mas para os docentes em geral, pois os trabalhadores da área de educação vão lidar com as questões raciais diretamente em sala de aula, precisando ter conhecimento prévio para conduzir a temática.
Temos que tratar de tudo que pode ocorrer no campo de trabalho.
Se trata de uma temática pertinente ao nosso trabalho, essas questões raciais são inerentes ao trabalho docente.
Sim, como futuros professores devemos estar preparados para desconstruir mitos e preconceitos sobre as diferentes culturas.

O reconhecimento da importância de estudar sobre as questões raciais e educação e até mesmo de participar de uma pesquisa com este foco aparece nos escritos dos estudantes da Pedagogia. Arriscamos afirmar que a IES precisa implicar-se de forma mais efetiva nesta necessidade e interesse dos estudantes. A pertinência do debate está exposto nos relatos e como futuros pedagogos necessitam de espaços para esta discussão.

O enfrentamento do tema e a alocação de disciplinas, eventos, palestras, grupos de pesquisa são formas de promover a legislação e garantir um desdobramento das questões que envolvem as relações raciais e a educação na formação inicial de professores. Chamou-nos a atenção o fato de não ter havido nenhuma consideração a respeito da obrigatoriedade da Lei nos relatos dos estudantes. Embora as falas estejam direcionadas à importância do tema, a valorização da eficiência de tratar o debate das relações raciais e a relevância para formação do pedagogo, o fato de ser lei e de ser obrigatório o ensino para as relações raciais não aparece nos relatos dos estudantes que responderam ao questionário. Uma questão a ser problematizada com esta realidade é questionar o papel da instituição formadora que negligencia a legislação.

As próximas questões tiveram como objetivo conhecer outros espaços ocupados pelos estudantes para, posteriormente, entendermos algumas posições e

relatos apresentados nas entrevistas. Estes itens buscam obter informações sobre a participação social.

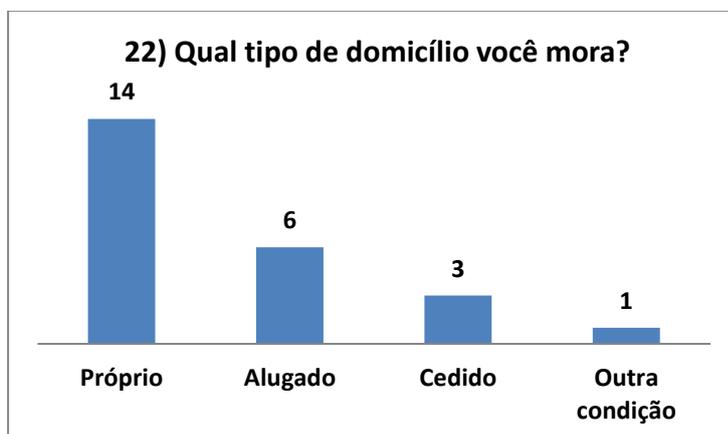
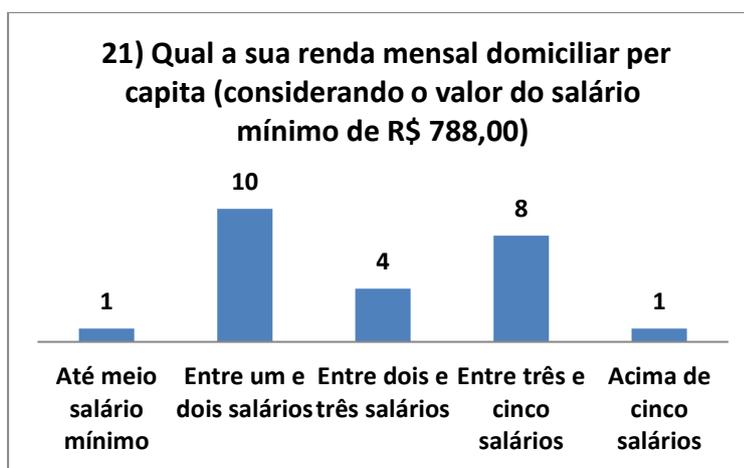


As respostas trazem a tona o cenário de nenhuma participação dos estudantes em outros espaços como Associação, Movimento Social, Partido político ou Sindicato. Destamos que estes espaços também colaboram com a formação dos sujeitos³¹. Em contrapartida, é fato que a maioria dos estudantes participa de alguma igreja ou denominação religiosa, sendo esta também um espaço de formação. Este item foi ampliado nas entrevistas e, aqui adiantamos o fato de que, em alguns

³¹ Consideramos neste trecho o aspecto de “formação de sujeitos” como algo amplo que não se limita a instituição educativa, como neste caso, a IES.

momentos aparecem depoimentos de que a Lei não é aplicada de forma efetiva pelo fato de existirem professores evangélicos que não compreendem a dimensão da legislação como aspecto formador da nossa sociedade, se limitando as questões de ordens religiosas. Relatos mais densos sobre este discurso será explorado na análise das entrevistas realizadas.

Por fim, apontamos os dados relatados no que tange as questões sócio econômicas. O gráfico mostra que a maioria das estudantes tem como renda familiar per capita entre 1 e 5 salários mínimos e moram em residência própria.



Após o levantamento do perfil da Instituição A, passamos a leitura dos dados da Instituição B.

Análise dos dados colhidos na aplicação do questionário na Instituição B

Foram enviados 24 questionários e tivemos o retorno de 19. A faixa etária dos estudantes está entre 18 e mais de 35 anos. Dos respondentes, 3 têm entre 18 e 23 anos; 6 têm entre 24 e 29 anos; 3 têm entre 30 e 35 anos e os demais 7 estão com mais de 35 anos de idade. Deste total, 18 são do sexo feminino de 1 do sexo masculino. Seguindo os critérios do IBGE, dos 15 estudantes que responderam o questionário, 7 se auto declararam pretos, 4 brancos, 4 pardos, 1 indígena, 1 amarelo e 2 sem declaração. A maioria das estudantes moram em imóvel próprio e tem renda familiar mensal entre meio e dois salários mínimos.

Retomando as questões que abrem o questionário, já apresentadas anteriormente, destacamos novamente as afirmativas e em seguida as respostas dos estudantes e/ou egressos.

Em relação a uma pessoa negra, você³²:

- Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).
- Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).
- Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.
- Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.
- Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.
- Aceitaria como aluno(a) da escola.
- Sem resposta.

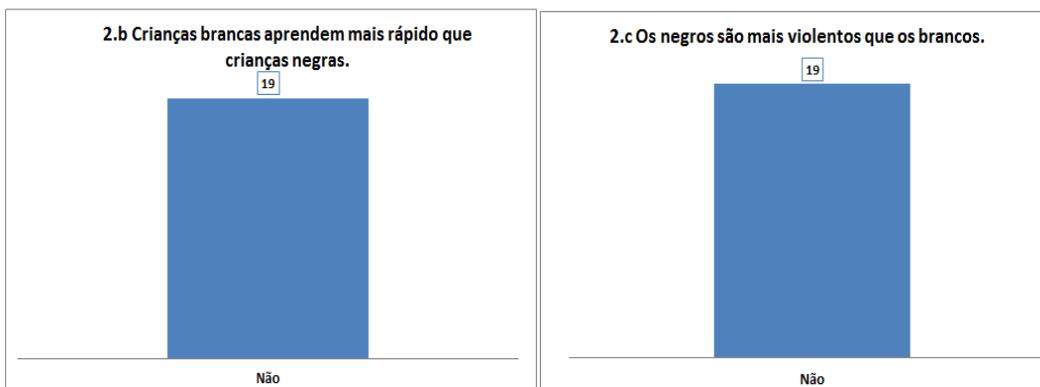
Apresentamos a seguir, os resultados identificados nos questionários:

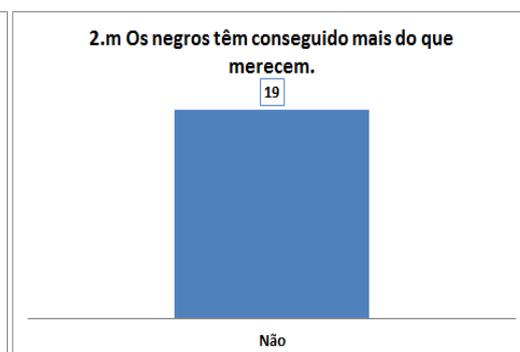
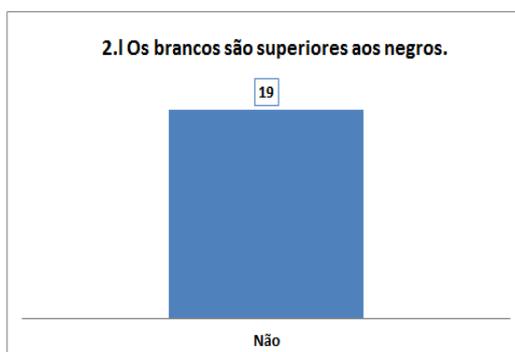
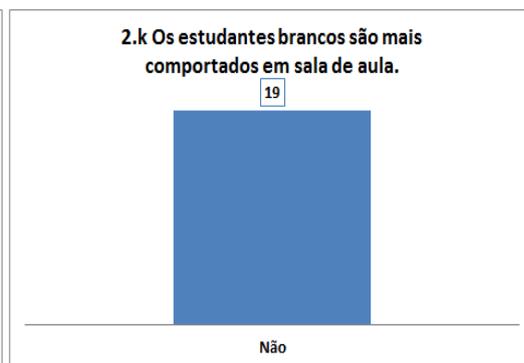
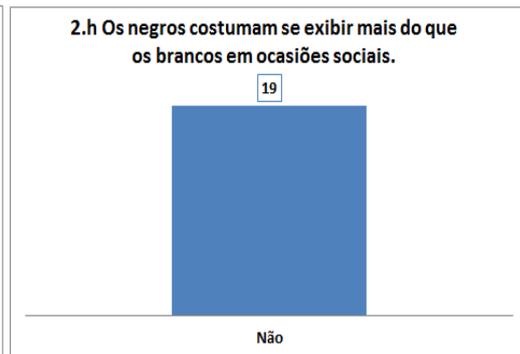
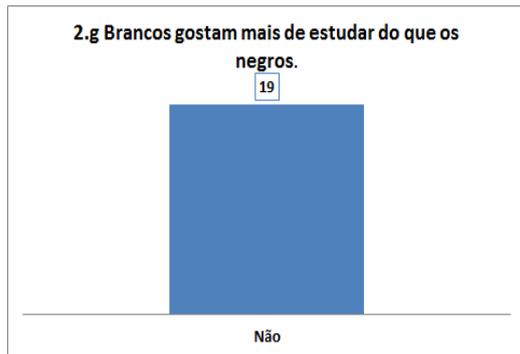
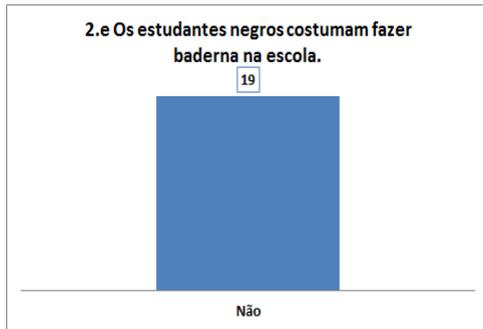
³² A primeira frase revela uma proximidade maior com o grupo em questão e a última uma aproximação menor.

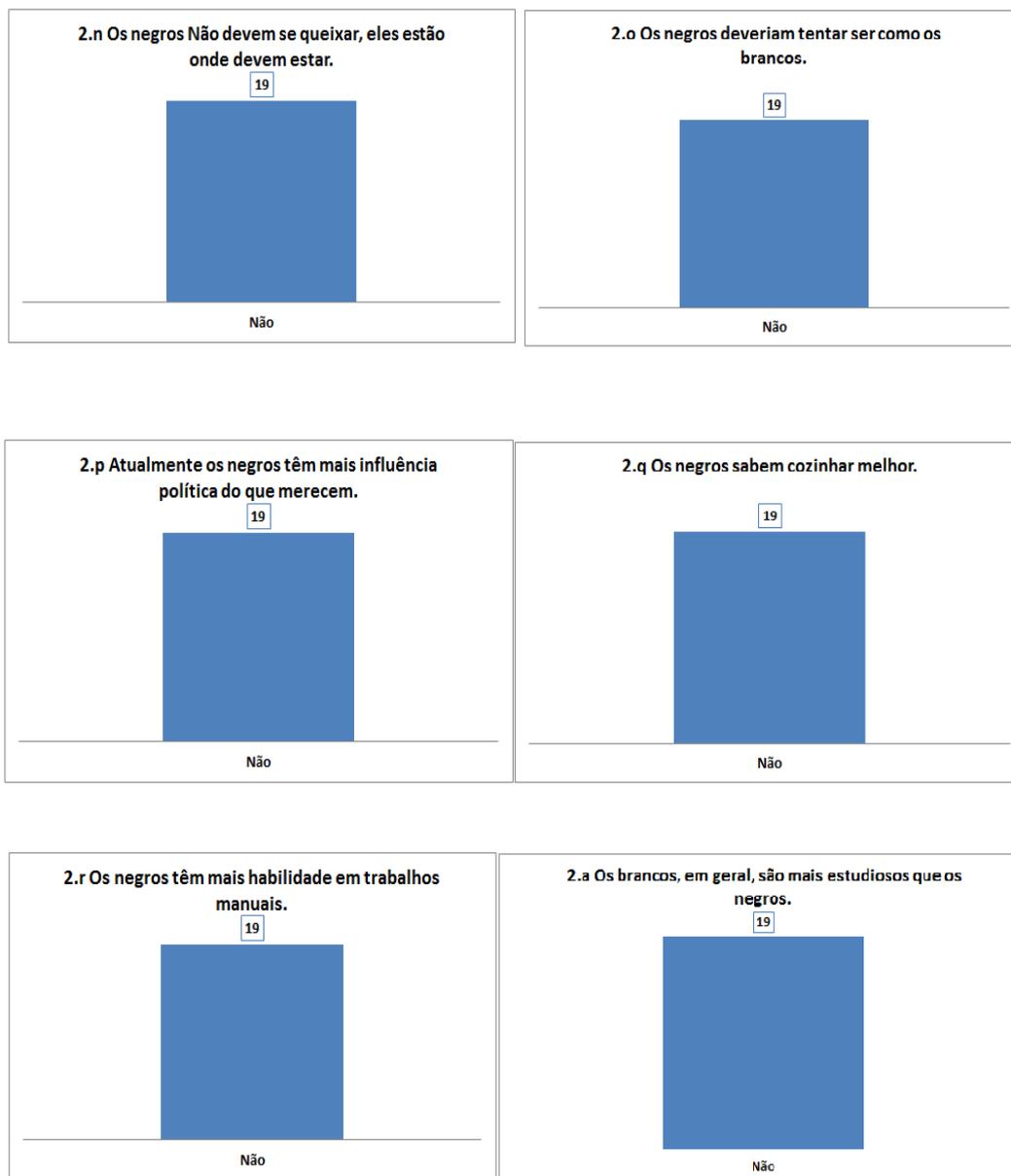


Das 19 estudantes e/ou egressos que responderam ao questionário, 12 escolheram a frase que demonstra uma aproximação maior em relação ao grupo “étnico racial”. Mas, o que nos chamou atenção foi a escolha do item “sem resposta” na questão sobre a aproximação com uma pessoa negra. Dos 19 estudantes e/ou egressos, 6 optaram em não assinalar nenhuma das afirmativas. Esta indefinição gera diversas interpretações. Este indicativo pode ser o início de um debate que ampliaremos no decorrer do estudo, principalmente quando trazemos os relatos dos sujeitos da pesquisa durante a entrevista, conforme dito na apresentação dos dados da instituição A.

Dando continuidade, a seguir apresentamos as questões em que os estudantes e/ou egressos deveriam optar, a partir de frases, pelas respostas “sim” ou “não”. As frases trazem afirmativas que comparam pessoas brancas e negras. Vejamos:

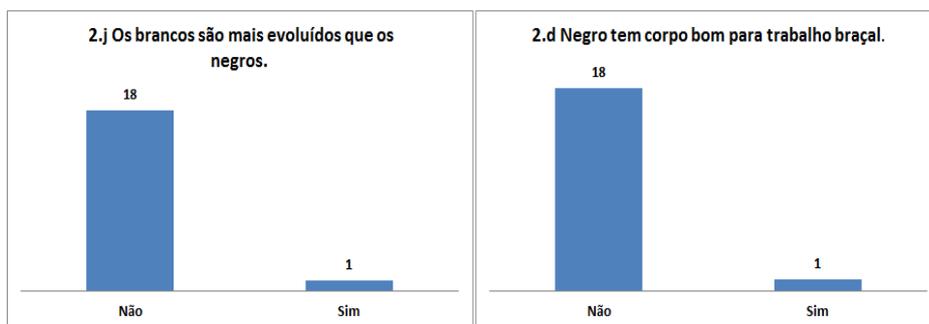






De forma absoluta os estudantes e egressos responderam que não há diferenças entre as pessoas brancas e negras. As afirmativas são frases que estruturaram e estruturam a nossa sociedade a partir de um discurso hegemônico branco. A naturalização de uma hierarquia racial não aparece nas respostas e também foi pertinente compreender melhor estas manifestações a partir das conversas durante as entrevistas. Reforçamos afirmar, assim como dito na leitura dos gráficos da Instituição A, que provocamos a discussão sobre o racismo, com os entrevistados, tendo como base, dois fatos verídicos, ocorridos recentemente, em ambiente escolar, com duas crianças negras. Acreditamos que, a partir de fatos reais, na escola, local onde futuramente os participantes da pesquisa estarão atuando, pode provocar depoimentos mais próximos do que pensam sobre o tema.

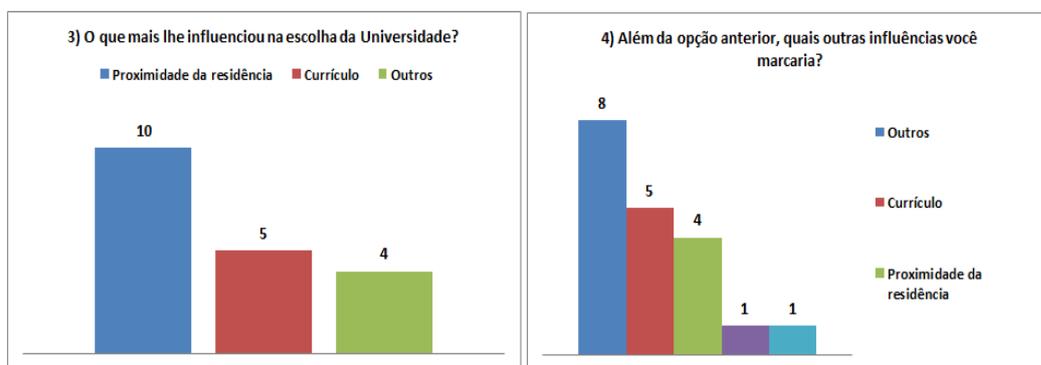
Dando continuidade, as questões a seguir trazem pelo menos um respondente que declarou “sim” a afirmativa apresentada. São duas questões que também buscam analisar a forma dos estudantes pensam a pessoa negra.



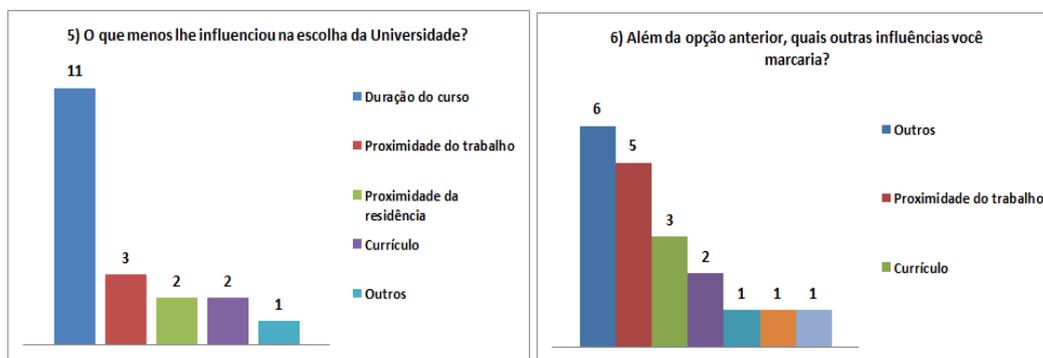
As duas respostas anteriores demonstram outro pensamento, se comparado com as demais questões em que foram unânimes a visão dos estudantes e/ou egressos a respeito da pessoa negra. A questão dos estereótipos formulados ao longo da nossa existência é um debate necessário quando se pretende repensar a sociedade que vivemos. Nas entrevistas também exploramos estas questões com o fim de ampliar os dados apresentados.

Partindo destas reflexões, damos continuidade ao questionário com questões que envolvem a IES e o curso de Pedagogia.

Os estudantes e/ou egressos, grande parte oriundos da Baixada Fluminense, apontam que a escolha pela Instituição foi feita a partir da proximidade da residência. Entre as opções de segunda resposta, o item “outros” ficou entre a maioria e melhoramos este dado nas entrevistas.

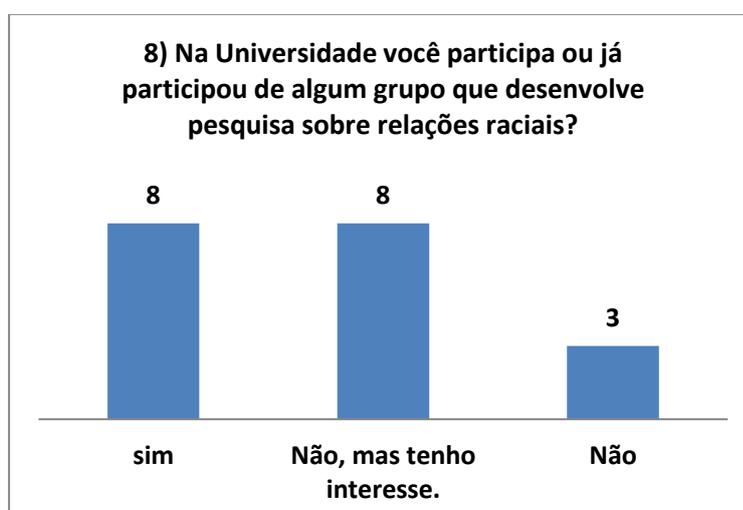


A duração do curso para 11 respondentes foi o que menos influenciou na escolha da IES. Talvez pelo fato de, na maioria³³ dos cursos de Pedagogia, a duração seja de 8 semestres, sendo portanto, uma realidade que não se difere das demais instituições.

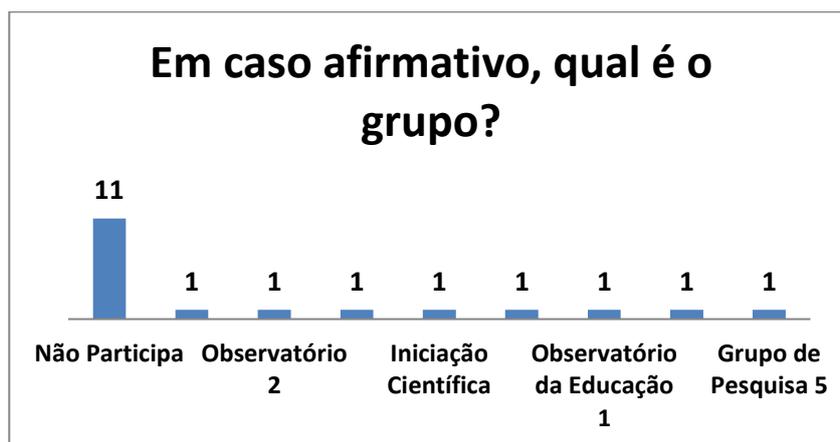


A proximidade do trabalho e o item “outros” somam 11 respondentes no que tange o que menos influenciou na escolha pela instituição. Por ter um número significativo de respondentes que residem nos diversos bairros da Baixada Fluminense, e o curso ser noturno, outras influências são descartáveis se após as aulas estão mais próximos de casa.

O gráfico seguinte mostra que o número de estudantes e/ou egressos que participa ou participou de algum grupo sobre relações raciais é significativo se levarmos em conta que alguns não participam mas demonstram interesse pela discussão, somando um total de 16.



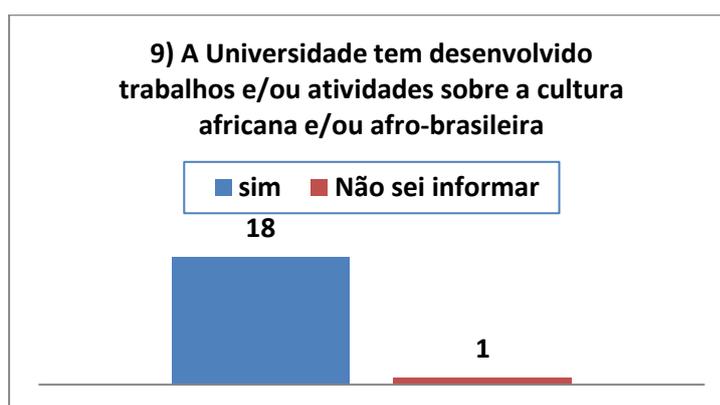
³³ A duração dos cursos de Pedagogia é definida a partir da carga horária mínima prevista nas DCN, não tendo, portanto, grandes discrepâncias.



Segundo os respondentes, 8 participam de algum grupo de pesquisa que tratam das relações raciais. São eles: Grupo de Pesquisa 1, vinculado ao Laboratório de Estudos 1; Grupo de Pesquisa 2; Grupo de Pesquisa 3, Grupo de Pesquisa 4; Grupo de Pesquisa 5; Observatório da educação 1; Observatório 2 e Iniciação Científica³⁴.

A participação dos estudantes e/ou egressos nestes grupos possibilita uma interessante reflexão sobre os espaços ocupados para debate e discussão do tema das relações raciais, indo além das salas de aula.

Dando continuidade, o gráfico a seguir busca conhecer os trabalhos e/ou atividades desenvolvidas na IES sobre o tema em pauta.

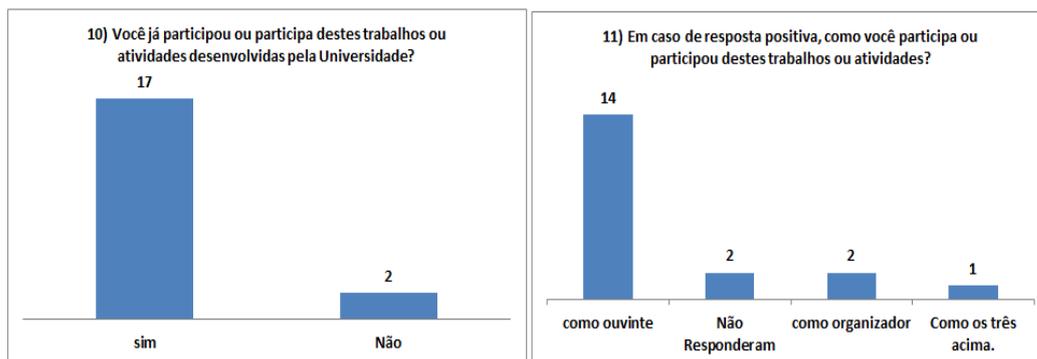


A universidade tem desenvolvido trabalhos e/ou atividades sobre cultura africana e/ou afro brasileira e este dado é interessante pois é de conhecimento da maioria dos respondentes. As atividades que são desenvolvidas

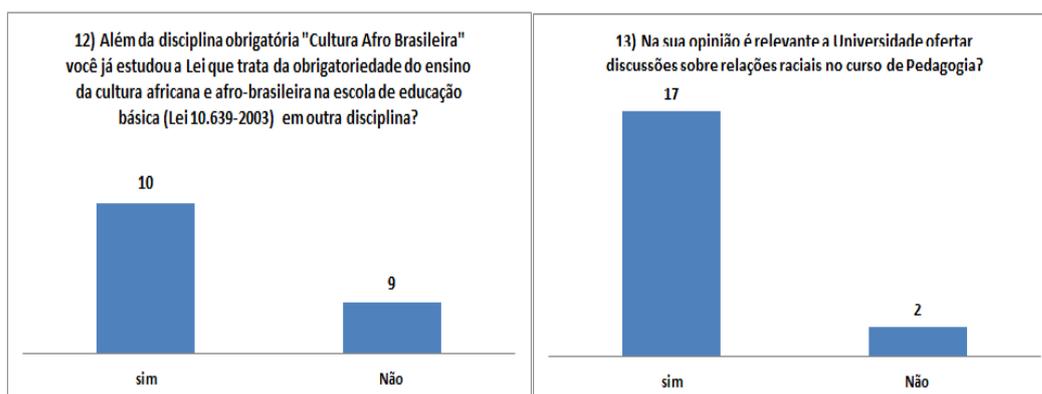
³⁴ Os nomes dos grupos são fictícios para garantir o anonimato da Instituição B.

serão dados que buscaremos nas entrevistas visto que é uma informação pertinente a nossa pesquisa.

Um número significativo de estudantes e/ou egresso apontou que participou ou participa de trabalhos desenvolvidos na IES. Esta participação, mesmo como ouvinte, conforme os gráficos a seguir, é interessante na medida em que estar em uma instituição que promove estes espaços viabiliza discussões que nem sempre encontram espaço em sala de aula.



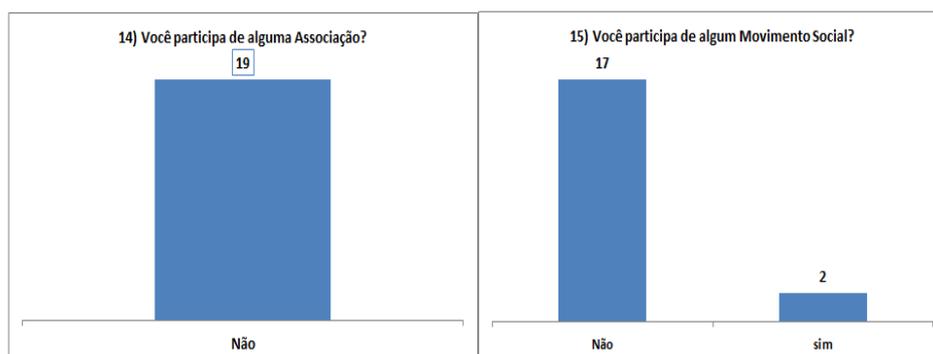
O foco deste estudo é a implementação da Lei 10639/2003 em disciplina específica, mas identificamos, neste gráfico, que o tema aparece em outras disciplinas. Ampliaremos este dado nas entrevistas para compreender melhor o fato da maioria dos estudantes avaliarem como relevante a oferta da discussão sobre relações raciais no curso de Pedagogia.



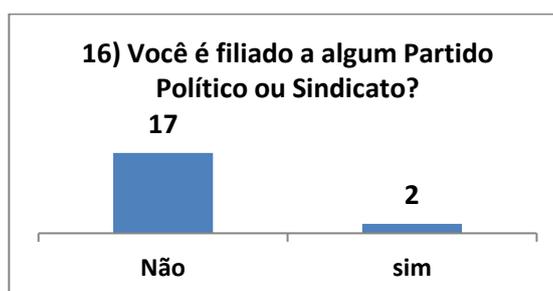
Ainda sobre o gráfico anterior, fizemos uma breve reflexão. Dois respondentes afirmam que não é relevante a discussão sobre relações raciais no curso de Pedagogia. Porém, na questão seguinte, foi solicitado que justificassem a resposta. Um deles não justificou e outro descreveu a seguinte frase: “É preciso que

todos tenham conhecimento da lei e que, saibam como desenvolver trabalhos com os alunos”. Um questionamento a ser feito é como ter conhecimento da Lei sem a existência de discussão na formação? Basta conhecer? Que ações e saberes podem e devem ser trabalhados a partir dos desdobramentos da referida legislação? Averiguaremos maiores detalhes nesta forma de pensar durante a entrevista.

Investigamos quais outros espaços são vivenciados pelos respondentes.



No primeiro gráfico nenhum respondente sinalizou participação em Associações. No segundo, dois afirmaram sua participação em Movimentos Sociais. Apontaram o “Movimento estudantil de Pedagogia” da própria instituição e o “Quilombo Raça e Classe” do CSP CONLUTAS³⁵ - Central Sindical e Popular.



Dois respondentes sinalizam a filiação em partidos políticos e/ou sindicatos. O *Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado* (PSTU), Partido dos Trabalhadores (PT) e o SEPE (*Sindicato* Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro). Estas informações colaboraram para nossa análise posterior a respeito dos diversos espaços vivenciados pelos respondentes.

³⁵ Para maiores detalhes, informações em <http://cspconlutas.org.br/quem-somos/historia/>.

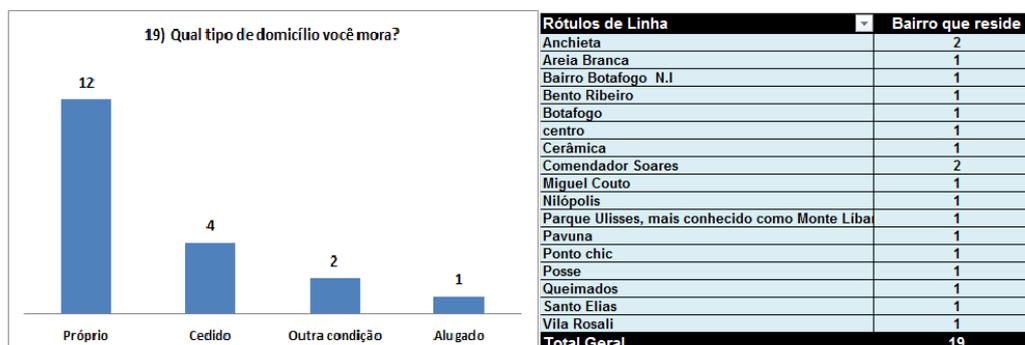


Os gráficos trazem como informação que a maioria dos respondentes são de igrejas evangélicas, tendo apenas 1 kardecista e 3 católicos. Se comparados com os gráficos da Instituição A, estes dados são muito parecidos.

No gráfico seguinte identificamos a renda mensal domiciliar dos estudantes e egressos. Constatamos que a média de salário está entre meio e dois salários mínimos, uma renda baixa se comparada a Instituição A.



Por fim, os gráficos revelam o tipo de domicílio dos respondentes e os bairros. A grande maioria reside em imóvel próprio e moram em bairros da Baixada Fluminense.



A partir desta seleção, temos o perfil dos respondentes. Avaliamos que são jovens moradores de bairros da Baixada Fluminense e de classe popular. Maioria

do sexo feminino, evangélicas e com pouca participação em outros órgãos fora da IES. Avaliam a importância e a necessidade da formação no curso de Pedagogia abarcar o tema das relações raciais em seus debates e afirmam uma participação “tímida” em grupos de pesquisa e/ou atividades diversas nas Instituições onde estão vinculadas. Com este perfil traçado, passamos à próxima fase de pesquisa.

A elaboração das unidades de registro subsidiaram a criação das questões das entrevistas. O objetivo foi obtermos respostas para ampliar os dados do questionário e também colaborar para alcançarmos nossos objetivos, além de verificar nossa hipótese de estudo.

No capítulo seguinte trataremos a análise dos relatos dos respondentes nas entrevistas realizadas, tendo como base de interpretação, os autores que subsidiaram a presente pesquisa.

5.

A ESCUTA REVELADA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, ENCONTROS E DESENCONTROS

“A lei é de 9 de janeiro de 2003 e eu saí da escola em 2010 e entrei aqui em 2013 (...) não tive nada sobre história do Brasil no qual o negro está contido como protagonista (...) então é como se a lei não existisse na escola quando eu estudei. Isso me foi negado”. (Relato de um entrevistado).

Neste capítulo trabalharemos com as entrevistas realizadas com estudantes e egressos das duas instituições pesquisadas. A entrevista foi composta de dezenove perguntas e dois casos sobre o racismo em escolas de educação básica, aos quais os informantes reagiram. A análise levou em conta os depoimentos dos participantes da pesquisa, que foram nossa principal fonte de informações. A apresentação foi feita de acordo com os critérios³⁶ estabelecidos na busca dos relatos que colaborassem para responder a nossa questão de pesquisa³⁷. Destacamos os relatos dos estudantes da instituição A e em seguida os da instituição B. Ao término da descrição dos relatos, fizemos uma análise, tendo como base os teóricos que contribuíram com a presente pesquisa.

Buscamos identificar nos relatos os fragmentos que mostram a existência de discursos que revelam concepções teórico-práticas mais elaboradas em relação a saberes, assim como as aprendizagens que envolvem a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. Fizemos um estudo que buscou analisar as diferenças entre as falas dos entrevistados das duas instituições de ensino.

36 Os critérios foram apresentados no capítulo da Metodologia e são eles: “Currículo”: 1) conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003 no currículo da Pedagogia; 2) conhecimentos sobre a História e a cultura africana e afro-brasileira no currículo da Pedagogia. “Formação de professores e relações raciais” destacamos: 3) conhecimentos sobre os impactos da Lei na escola de educação básica; 4) conhecimentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 5) participação em eventos sobre relações raciais durante a formação inicial. “Questões raciais” elaboramos o seguinte: 6) capacidade/confiança de lidar com questões raciais em sala de aula.

37 A nossa pergunta de pesquisa é a seguinte: Quais são as diferenças e semelhanças no discurso dos estudantes que cursaram uma disciplina obrigatória sobre questões raciais e educação, e no discurso dos que não a cursaram?

As entrevistas foram realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro de 2016 na instituição A, e entre os meses de maio e julho de 2016 na instituição B. Como metodologia inicial, realizamos uma análise preliminar das entrevistas para fins de organização dos dados coletados e a realização da leitura flutuante³⁸ das respostas. Acrescentamos que a análise preliminar

corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise. (FRANCO, 2007, p. 51).

Após a análise preliminar e a leitura flutuante, algumas falas foram destacadas e a partir delas traçamos nossas considerações.

Partindo para a análise propriamente dita da diversidade de discursos, destacaremos aqueles que colaboraram para responder a nossa pergunta de pesquisa.

No início da entrevista os estudantes apresentaram informações iniciais sobre a escolha do curso e da instituição, assim como suas expectativas iniciais e finais após o término da formação inicial.

Para iniciarmos a análise, trouxemos algumas questões da entrevista com o objetivo de melhor conhecermos os participantes da pesquisa. Faremos um breve relato para posteriormente darmos ênfase ao objetivo de estudo a partir das perguntas que envolvem de modo mais direto, nosso interesse de investigação.

A respeito do ponto de vista sobre a escolha da instituição A, a maioria dos estudantes afirmou que foi feita pelo fato de ser uma instituição considerada de excelência. A escolha do curso partiu do interesse pelo magistério ou foi a partir da nota do ENEM³⁹. Dos oito entrevistados, uma apontou que a primeira opção era o curso de Enfermagem; uma afirmou que o curso é uma complementação aos estudos, visto que já é formada em Psicologia; um discorreu que houve uma dúvida na escolha do curso, pois foi aprovado para cursar Psicologia, mas que devido ao fato de ser um curso de tempo integral, e já atuar como professor na rede pública

38 A leitura flutuante é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que começamos a conhecer os textos das entrevistas e demais fontes a serem analisadas.

39 O Exame para os estudantes, é usado entre outras finalidades, como critério de complemento ou substituição de vestibulares (Sistema de Seleção Unificada – SisU). No caso da IES A o ENEM é usado como entrada nos cursos de Graduação.

de ensino, optou por cursar Pedagogia. Uma entrevistada afirmou que desejava cursar Música, mas foi orientada pelos pais a primeiro cursar uma graduação em instituição pública já que não poderiam arcar financeiramente para o curso de primeira escolha. Os outros quatro entrevistados tiveram o curso como primeira opção. Nos seus discursos, os quatro estudantes que inicialmente não desejavam fazer o curso de Pedagogia passaram a ter interesse pela formação e hoje, em reta final de curso, pretendem atuar na área. Cinco entrevistados relataram que, ao término do curso, pretendem dar continuidade aos estudos em pós-graduação, ofertados na mesma instituição de ensino.

A escolha pela instituição B foi definida, pela maioria dos entrevistados, devido a localização do *campus* ser próxima à residência e o fato de ser uma instituição pública federal. A entrevista foi realizada com cinco estudantes e com três egressas, sendo que uma já atua na educação básica e a outra cursa mestrado em Ciências Sociais na própria instituição B. Outra estudante também atua na educação básica, mas seu contrato foi efetivado com o nível médio, pois tem o curso de formação de professores. Três entrevistadas estão em preparação para a realização de concursos públicos. Dos oito estudantes e egressos da instituição B, apenas 1 relatou que o curso de Pedagogia não foi a escolha inicial. Afirma que fez curso de eletrotécnica no ensino médio e que teve pontuação para o curso de Licenciatura em Física. Durante os primeiros quatro períodos do curso se identificou com as disciplinas pedagógicas e decidiu solicitar mudança de curso.

Em relação à comparação do currículo da Pedagogia, os estudantes da instituição A e da instituição B que tiveram acesso a outros currículos apontaram algumas diferenças com respeito a outras instituições. Afirmaram que o currículo da Pedagogia é “mais completo”, “mais crítico” ou “mais politizado” que outros. A comparação foi feita com uma universidade estadual e duas privadas⁴⁰. Ainda no diálogo sobre o currículo, depoimentos sobre a realização dos estágios apareceram nas falas de entrevistados das duas instituições. Quatro estudantes da instituição A afirmaram que o número elevado de estágios dificulta a finalização do curso no

⁴⁰ A pergunta feita na entrevista foi “Em relação ao currículo do curso de Pedagogia, o que você gostaria de falar sobre ele? Você acha que o currículo do curso de Pedagogia desta instituição tem algo que o diferencia das demais universidades?”. A segunda parte da pergunta foi respondida por dois estudantes que tiveram acesso a outros currículos a partir de colegas que cursam Pedagogia em outras instituições. Uma entrevistada afirmou que foi aprovada no vestibular de uma instituição privada e teve acesso ao currículo do curso de Pedagogia e a partir deste conhecimento, fez sua comparação.

tempo mínimo exigido por conta da não conciliação entre os horários de trabalho e estudo. Uma estudante da instituição B trouxe à tona a reflexão de que deveria haver maior flexibilidade em relação aos estágios. Afirmou que há estudantes que já atuam na educação básica e devem cumprir a mesma carga horária dos estudantes que não têm esta experiência. Sobre o estágio também houve o comentário crítico de um estudante da instituição B que não é prevista a elaboração e aplicação de aulas práticas na educação básica e que este se limita a observações realizadas nas salas de aula. Percebe tal realidade como um ponto negativo no currículo pois não “exercitam a prática”, afirma a estudante.

Por fim, na instituição A, houve dois relatos de denunciaram que nem sempre as ementas são cumpridas pelo professor e que isso causa a repetição de conteúdos durante a formação. Esta realidade não foi deflagrada nas falas de estudantes da instituição B quando discorreram sobre o currículo, mas pelo contrário, cinco entrevistados consideram que as ementas dialogam entre si. Segundo os estudantes, há um entrelaçamento entre os conteúdos trabalhados, viabilizando a aquisição de conhecimentos mais amplos na formação. Esta amplitude perpassa pelos sentidos que os estudantes dão a determinadas temáticas que são revisitadas nos estudos desenvolvidos durante o curso. Essas diferenças nos ajudaram a pensar a respeito da importância de uma revisão das ementas na instituição A, levando em conta a participação efetiva dos professores na elaboração das mesmas para que cada um possa expor os conhecimentos que avaliam como necessários para a formação, evitando assim, a repetição de alguns conteúdos/temas/problemáticas e a ausência de outras.

No que tange a contribuição do currículo na formação, os estudantes da instituição A e da instituição B apontaram que mudaram sua visão sobre a sociedade em que vivem, pois construíram um viés crítico a partir do que o curso desenvolve e afirmaram também que novos olhares sobre a educação foram construídos através dos debates, leituras e estudos desenvolvidos na formação.

Analisando o tema da nossa pesquisa na instituição B, a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos não ficam restritos ao final do curso⁴¹. Os relatos mostraram que alguns temas das questões raciais e educação fazem parte de outras disciplinas.

⁴¹ A disciplina cuja ementa trata da Lei 10.639/2003 é ofertada no último período do curso de Pedagogia.

Foram citadas as disciplinas de Sociologia⁴² e de Antropologia⁴³. Verificamos as ementas e encontramos conteúdos que atravessam nossa problemática, colaborando para os discursos desenvolvidos pelos estudantes mais a frente, quando cursam a disciplina “As Culturas Afro Brasileira e Africana”.

Sobre o currículo da instituição A não ofertar disciplina de caráter obrigatório sobre relações raciais e educação, sete estudantes avaliaram que é um equívoco, pois o tema é muito “pertinente” e “importante”. Uma estudante avaliou que a temática das relações raciais deveria transcorrer de forma interdisciplinar e não ter uma disciplina específica, pois assim poderiam fazer relações teóricas e práticas entre os temas trabalhados nas aulas. Uma visão que merece destaque foi o relato de uma estudante que afirma que a não existência de uma disciplina obrigatória sobre relações raciais e educação, no curso de Pedagogia, é reflexo da sociedade que vivemos, pois o currículo não é voltado para as classes populares. Afirma isso por considerar que “o estudante do curso noturno da Pedagogia, em sua maioria, trabalha e lhe é exigido o mesmo desempenho do aluno que não trabalha”, completa a estudante que é monitora em uma disciplina do curso.

Na instituição A todos os relatos evidenciaram a crítica ao horário de oferta das disciplinas eletivas no curso. Dois estudantes completaram suas falas afirmando que a grade curricular não prevê disciplinas eletivas no turno noturno. Cinco estudantes relataram que os horários no contra turno nem sempre são compatíveis com outras atividades desenvolvidas pelos estudantes, como, por exemplo, o trabalho. A respeito das disciplinas que tratam das relações raciais, seis estudantes justificaram que não cursaram devido a oferta no horário diurno e dois justificaram que tiveram interesse por outros temas. Para completar, uma estudante afirma que a escolha por eletivas parte da relação entre o “tema monográfico e a ementa da disciplina”. Esta fala mostrou que alguns estudantes tratam como estanque, o tema das relações raciais e outros, como alfabetização, educação infantil ou letramento, por exemplo.

Dando continuidade à análise realizada a partir dos dados colhidos e tendo como referência os critérios elaborados, destacaremos os fragmentos das falas dos

⁴² A disciplina de Antropologia abrange em seu programa, como um dos itens a ser trabalhado, o tema “Estrutura Social, Estratificação e Educação”.

⁴³ A disciplina de Sociologia trata em seu programa como um dos itens a ser trabalhado, o tema “Multiculturalismo: a diversidade como valor”.

sujeitos da pesquisa que trouxeram indícios para responder a nossa questão de investigação.

Iniciaremos com o critério que trata dos conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003 no currículo da Pedagogia.

Critério 1: Conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003 no currículo da Pedagogia

Instituição A

Questionamos na entrevista se o informante conhecia ou já ouviu falar sobre a Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura da África e afro-brasileira nas escolas de educação básica, e como o curso de Pedagogia trabalha com a referida Lei no seu currículo.

Dos oito entrevistados, Carmen, Cristiane e Gustavo tiveram em suas falas relatos que demonstraram que a Lei 10.639/2003 foi apresentada no curso, mesmo sem terem uma disciplina específica. Agatha e Inah afirmaram que aprenderam sobre a Lei fora do curso de formação inicial. Por fim, Romária, Simone e Talita não conhecem a Lei, mas fazem suas cogitações.

Iniciamos com o depoimento de Carmen que conta que aprendeu sobre a Lei em um evento na instituição e questiona sobre a sua implementação quando afirma que fez algumas perguntas no evento que participou:

“Aprendi sobre a Lei em um evento onde nós debatemos esse tema. O evento foi na universidade e o tema era “O desafio do pedagogo na transversalidade”. Teve apresentações de trabalhos que falavam sobre isso. Aprendi que não se trabalham esses temas a não ser em datas como dia da consciência negra (...) nesse dia e um outro que não me lembro, mas não se fala mais! Em um evento eu disse em voz alta: “Gente vocês acham que não está sendo cumprida essa Lei? O que o Estado quer está sendo cumprido. Não falam do negro na escravidão? Então muitos professores acham que trabalharam! Ué, eu não trabalhei escravidão? Então! (...) Mas só que o meu olhar para esta Lei, eu acho que vai além disso. É trabalhar além do negro ser o escravo!” (Carmem)

Carmen continua seu relato afirmando que a história da África nos currículos vai trazer um diferencial sobre a pessoa negra e finaliza questionando como será desenvolvido este trabalho, transparecendo que não fez esta discussão no curso de formação ou em outro espaço:

“Entrando a História da África (no currículo), vai trazer, com certeza, questões de como o negro foi explorado, sobre os direitos que foram tirados dele, como nos utilizamos disso, para tirar ainda mais direitos deles e discriminá-los (...) mas

como será dada essa História? De que maneira esses indivíduos africanos, negros serão apresentados à turma também é um embate” (Carmem)

A fala de Carmem mostrou que ela compreende que a Lei requer a inserção da história da África nos currículos e faz um questionamento sobre como este conteúdo será trabalhado efetivamente nas escolas. Na nossa leitura, ela não demonstrou saber como apresentar esta história já que seu depoimento foi muito generalizado sem apresentar especificidades sobre o tema. Seu depoimento também revelou que a questão não é por ela compreendida, necessitando de um aprofundamento teórico.

Cristiane realizou o estágio supervisionado em escola de educação básica, e afirmou que a professora, responsável pelo acompanhamento no curso de formação, apresentou a Lei 10.639/2003 e solicitou um olhar específico durante a realização da prática na educação básica, mas não traz detalhes de como foi o debate sobre a Lei em sala de aula, antes de ir para o estágio:

“A professora (de Ensino e Prática Didática nos Anos Iniciais) deu a Lei e deu dois autores para trabalharmos, porque tudo nosso tinha que estar embasado dentro do relatório de estágio (...). Eu, na verdade, tive acesso a essa informação (sobre a Lei) quando eu fiz o estágio de prática dos anos iniciais e na turma que eu estava a professora trabalhava. Não era na semana, nem no dia das festividades relacionadas, mas era o projeto de um bimestre. (...) tinha uma ciranda de livros, todos voltados para essa questão racial. (...) esta professora que eu acompanhei, ela é uma mulher negra e teve essa abordagem, não sei se por ela ter essa consciência ou se isso vinha dela mesma, independente desse reconhecimento dela pessoal. Portanto eu acho que isso fica mais por conta do docente que vai lidar com isso dentro da sala de aula (...) quais são os conceitos que esse docente trás... do que a Lei propriamente dita”. (Cristiane)

Embora a iniciativa da professora de estágio possa ser considerada como pertinente na opinião da estudante, já que buscou um olhar específico sobre a Lei na escola de educação básica, no seu relato não houve evidências de como esta apresentação foi feita. Ao ser questionada sobre o trabalho realizado na disciplina de estágio para posterior ida ao campo, a estudante relatou apenas que a professora apresentou a Lei e dois autores para serem a base do relatório final de estágio. Não recordava os nomes dos autores e apenas apontou as atividades desenvolvidas pela

professora na turma da educação básica. Outro ponto significativo é o questionamento sobre o trabalho de relação racial ser realizado pelo fato da professora ter uma “consciência” racial e/ou por ser negra, vinculando a efetividade do trabalho com algo de origem pessoal.

Gustavo, que é professor da educação básica na rede municipal do Rio de Janeiro, relatou em seu depoimento que aprendeu sobre a Lei 10.639/2003 na instituição A. Relatou que teve um professor especialista no tema e que o mesmo foi tratado de forma superficial, pois o professor trabalhava com duas disciplinas no mesmo período:

“Aprendi sobre a Lei aqui. O professor João é especializado nessa área de africanidade (...) sobre a Lei da obrigatoriedade do ensino das questões afro africanas (...) ele pode tratar bem desse assunto. Porém ele deu uma pincelada neste assunto porque as disciplinas eram divididas em História e Geografia, dentro de um mesmo período”. (Gustavo)

Continuou seu relato e deixou transparecer que entende a Lei como um combate ao preconceito, abrange a questão da igualdade e fala da valorização da cultura africana. Seu relato mostra que entende os objetivos da referida lei no espaço escolar.

“Acho que o combate à desigualdade e o preconceito, que às vezes não é tão explícito, mas ele ocorre dentro da escola e na sociedade em geral, acho que a Lei combate um pouco deste tipo de preconceito. A valorização da cultura africana, neste sentido de combater o racismo e para dar voz aos movimentos negros e afros. Importante neste sentido de botar em pé de igualdade tanto quanto a cultura europeia que foi por tempo ‘endeusada’ no nosso país. Ambas têm as suas características e nenhuma se sobrepõe a outra” (Gustavo).

Agatha, ao contrário de Gustavo, afirmou que teve contato com a Lei fora da instituição e que quando iniciou o curso já sabia que era algo obrigatório nas escolas, mas seu relato não demonstrou que conhecia o texto legal:

“Eu conheci a Lei através de um professor de dança que trabalhava, inicialmente em escolas públicas (...) ele teve muito envolvimento com carnaval e focava muito nesta Lei e na questão da cultura. Ele ensinava dança afro para as crianças (...) dava aula muito focado nesta Lei, de conhecimento afro, que é obrigatório nas escolas. Quando cheguei na faculdade, no terceiro período, estudamos ela em

‘História da educação brasileira’ ou em ‘Questões atuais da educação’, não lembro. A Lei é pra gente incluir na cultura as questões étnicas e o respeito na escola’. (Ágatha)

Da mesma forma, Inah, que já é formada em outro curso de graduação, afirmou que não aprendeu sobre a Lei na Pedagogia, mas em um curso de pós-graduação. Afirma de maneira superficial que estudou a lei mas não revela um conhecimento aprimorado:

“Aqui na faculdade eu ouvi falar, mas nunca estudei, mas na pós que eu fiz teve uma disciplina que teve uma aula especificamente sobre isso. Teve um professor que foi falar sobre isso, foi onde eu conheci por que, com toda sinceridade, nem conhecer eu conhecia. Já tinha ouvido falar, mas ele realmente mostrou. Lembro que ele trouxe alguns artigos para debater sobre o tema” (Inah)

Dos demais entrevistados Romária, Simone e Talita afirmaram que não sabiam da existência da Lei 10.639/2003. Romária questiona se a Lei já está em vigor:

“É para começar esse trabalho nas escolas, né? Tudo é muito superficial, eu acho que essa lei ... ou é um projeto de lei ainda? (...) está em vigor?...eu faço estágio nas séries iniciais e fiz estágio em gestão e também não lembro, ninguém fala sobre isso”. (Romária)

Em seguida, Romária fez um paralelo com as leis de forma geral, criticando o não acesso a informação:

“A gente sabe quase nada, pois não faz parte do currículo. Somos leigas sobre as leis do país. Só quem estuda mesmo, quem tem outro capital cultural, agora muitas vezes a gente é mantido na ignorância não por culpa nossa mas por não ter acesso. Não temos acesso a informações, é retirado isso da gente. A legislação deveria ser obrigatória nas escolas, assim como a história afro descendente, a história de nosso país (...).” (Romária)

Simone em seu relato enfatizou a valorização da cultura e do povo negro, mas demonstrou, a partir do tempo verbal, que para a estudante, a Lei ainda não é obrigatória e tratou o tema como algo que ainda está por vir.

“Eu só conheci a Lei quando você falou⁴⁴ (...) ninguém tinha me falado nada, eu nunca tinha visto na mídia. (...) é sobre cultura afro-brasileira, não é isso? (...) eu acho assim, que ela (a Lei) vai trazer um pouco das nossas raízes, como povo brasileiro e a mistura que foi. Vai trazer os costumes que eles trouxeram para gente, quando eles vieram escravizados. A Lei vai trazer a origem deles também, quando se mistura (...) trazer também o desenvolvimento disso, da cultura em si porque a cultura é mutável, da mistura deles com nosso povo, (...) acho que vai trazer o estudo como um todo, não sei muito ao certo como vai ser. Vai trazer cultura com certeza, mas eu não sei o que vai trazer”. (Simone)

Talita, afirmou que não conhece a Lei e avaliou que provavelmente a estudará na disciplina intitulada “Movimentos sociais” na qual está matriculada: *“Eu não tenho conhecimento ainda da Lei, provavelmente surgirá em alguma matéria, na aula, principalmente nessa aula que a gente tem de “Movimentos Sociais” provavelmente falará”.* (Talita)

Continua seu depoimento e traz uma lembrança da infância em paralelo com a fala que revela que o tema deve ser discutido:

“Acho que teve um movimento muito grande que quando criança eu não ouvia, não percebia (...) essas diferenças devem ser discutidas, tanto raciais, quanto qualquer diferença (...) a gente tem uma matéria que deve debater muito isso (relações raciais) que é a “Movimentos Sociais” e, a primeira coisa que ele (professor) falou foi do movimento negro. Ele traz muito o movimento negro para a sala (...) ele trouxe aquele caso dos meninos (negros) que foram fuzilados (...)” (Talita)

A estudante, por fim, nos questionou o que é a Lei e depois do esclarecimento feito, avaliou que não deveria haver esta obrigatoriedade:

“Eu acho um absurdo ter a obrigatoriedade para isso (ensinar sobre a História e cultura da África e afro brasileira), não o absurdo de me obrigar a dar essa aula, eu acho que eu deveria trabalhar isso sem ter essa obrigatoriedade, sem ter essa lei” (Talita)

Identificamos nestes três últimos relatos que houve imprecisão nas falas das estudantes. Apontaram seus pensamentos sobre a Lei 10.639/2003, mas deixaram claro que não sabem se já está ou não implementada e desconhecem seu propósito.

⁴⁴ A entrevista se referiu ao dia que eu fui à turma da instituição A explicar a pesquisa e iniciar os primeiros contatos para dar prosseguimento a aplicação do questionário e futuramente, a realização das entrevistas.

Os relatos dos estudantes não revelam os objetivos da Lei que vai além do debate sobre os temas das relações raciais, conforme apontado. Apresentam relatos da valorização da cultura africana, mas não avançam em seus discursos.

Passamos em seguida aos relatos dos estudantes que participaram da pesquisa na instituição B.

Instituição B

Os oito entrevistados expressaram, em seus relatos, que sabem da existência da Lei 10.639/2003. A apresentação desta foi feita no curso de formação inicial, afirmaram cinco estudantes. Uma entrevistada relacionou seu saber construído também em outros espaços no mesmo período do curso. Outra estudante esclareceu que o saber adquirido inicialmente foi equivocado e que, depois do acesso à Pedagogia, ressignificou seus conhecimentos sobre a aplicabilidade da Lei. Por último, uma estudante afirmou que já conhecia a Lei antes de ingressar na formação inicial.

O relato de Catia, que é egressa do curso de Pedagogia e que atua na Educação básica cerca de 16 anos, traz sua experiência na escola afirmando que aprendeu sobre a Lei antes de ingressar na instituição B. Relata que a Lei foi aprovada há alguns anos e finaliza dizendo que a valorização do povo negro sempre fez parte de sua vida:

“Então quando veio a Lei, ela foi assim, “ah que legal!”. Porque é alguma coisa que eu já achava. Então agora é obrigatório, então o contato com a Lei veio antes da universidade (...) A Lei já tem dez anos, onze (...) A lei já não é nova, então eu sempre tive contato, sempre procurei saber, mas porque já é de mim essa valorização do povo negro eu sempre tive, sempre imaginei, sempre pensei, sempre achei que se a gente não se valorizar quem é que vai?” (Catia)

Ao ser questionada como trabalha com a Lei na sua sala de aula, faz a seguinte consideração:

“É Brasil e América, Brasil e Europa. Porque não Brasil e África? Que é maior, que tem mais significado, que tá mais presente até hoje? Em todas as matérias tem como a gente ir integrando isso, e eu integro. Faço atividades, conto histórias, converso com as crianças”. (Catia)

Karina se manifestou relatando sua experiência e aprendizagem adquirida sobre questões raciais quando fez parte do Movimento Nacional Quilombo Raça e Classe – CSP- CONLUTAS – Central Sindical e Popular. Em relação a Lei afirmou que aprendeu quando precisou estudar para a realização de um concurso público. Emendou sua fala informando que “descobriu como funcionava” (a Lei) quando fazia parte de um partido. O relato é interessante, pois trouxe quatro espaços de formação (a disciplina do curso, o Movimento social, o Partido político e o estudo para realização do concurso) que se relacionam entre si a respeito da aprendizagem sobre questões raciais e a Lei 10.639/2003.

“O período em que eu fiz essa disciplina (obrigatória sobre questões raciais) foi um período em que eu conheci um movimento social chamado ‘Raça e Classe’ e aí foi exatamente o período em que eu comecei a discutir a questão racial. E aí que eu descobri exatamente como funcionava e no período que eu era filiada a um partido e dentro desse partido a gente discutiu isso com os estudantes de educação: como intervir em seus cursos e universidades? Lá dentro a gente discutiu também sobre isso então foi o período que eu conheci a lei. Então, dentro do partido a gente discutia muito essa questão da preparação do profissional, de como a gente tinha que intervir, isso dentro da universidade, e fomentar as discussões sobre opressões, sempre sobre a questão racial, e tomar conhecimento de todas as leis possíveis referentes a isso. Sobre a Lei eu aprendi quando eu tive que estudar para um concurso público”. (Karina)

Karina finaliza fazendo uma crítica negativa sobre como aprendemos alguns conteúdos, neste caso, a Lei 10.639/2003.

“E assim como eu mesma, os professores, a maioria das vezes conhecem a Lei por conta de um concurso público. “Ai meu Deus tem que correr e estudar aquela lei!”. Aí estuda por cima, conhece muito pouco e dificulta na aplicação”. (Karina)

O depoimento de Amanda mostra que ela teve acesso a Lei no curso de Pedagogia e trouxe à tona que esta aprendizagem não se deu especificamente na disciplina obrigatória, mas em outras ofertadas no início do curso como a Filosofia e a Estética. Citou que na disciplina específica foi apresentada a diversidade do Continente Africano e afirmou que ampliou os saberes que já tinha sobre a África.

“Ouvi falar sobre a Lei pela primeira vez aqui no curso. Inclusive a gente discutia muito sobre isso nas aulas com o professor Rodrigo. A gente tinha Filosofia (...) depois tivemos Estética. Ele é um militante das questões raciais, né? Eu fiz parte

do grupo de pesquisa dele (...). Aprendi sobre África em uma disciplina (...) quando ela (professora da disciplina que trata da Lei) começou a falar de continente africano, eu não tinha conhecimento, não tinha ideia da diversidade que é o Continente Africano. E eu fiquei assim boquiaberta quando ela foi apresentando todos os povos, os climas, tudo que existe lá, todos os tipos de linguagens. Nós fomos trabalhando, discutindo em cima daquilo, foi ampliado, assim, muito meu conhecimento referente hoje”. (Amanda)

Após esta fala, Amanda expressou sua opinião sobre a aplicabilidade da Lei e revelou que ainda é pouco para mudar a realidade que temos sobre a visão de inferioridade em relação as pessoas negras:

“ (...) é algo que existe a tanto tempo que o negro é inferior, que o negro é menos, que o negro não serve, que o negro não presta. Só a Lei é muito pouco pra mudar isso. Tem que ter uma conscientização muito grande, um trabalho muito grande. É um trabalho repetitivo, é um trabalho cansativo, não adianta dizer que não é, que é. Não é só nas escolas, é dentro de casa, é nas universidades (...) Tantos negros que contribuíram pro crescimento do nosso país e parece que isso é escondido (...) de alguma forma parece que não pode ser falado, ser dito, ser mostrado”. (Amanda)

Continuou argumentando sobre a sua ideia a respeito da legislação e deixa registrada uma fala superficial sobre a problemática, enfatizando que o próprio negro se vê como inferior ao branco e acrescenta a “conversa” como caminho para envolver as pessoas com a Lei:

“A implementação da Lei é maravilhosa, é ótima, mas existem questões muito mais profundas que eu acho que a Lei ainda não conseguiu alcançar. Questões até da própria consciência negra, que tem muito negro que se inferioriza e se considera inferior ao branco (...) são muitas questões que têm que ser avaliadas, vistas, conversadas com as crianças, com docentes, com todo mundo que tem envolvimento com essa questão da lei”. (Amanda)

Laura, egressa do curso de Pedagogia, também traz sua fala com foco na aprendizagem que considera ter construído sobre a Lei. Ela tem filhos em idade escolar e trouxe sua experiência sobre o tema. No seu relato afirma que a escola da filha trabalhou o tema das relações raciais com um lado “rústico da África”, e que ela acreditava que este era um bom trabalho. Quando ingressou na Pedagogia, teve acesso ao texto da Lei e afirma reconhecer que não é para trabalhar de forma

caricata a cultura africana. Seu relato não revela uma investigação do tema, pois assegura que a cultura afro-brasileira tem que andar paralela à cultura que nós temos no Brasil. Mesmo tendo um avanço na forma como percebia a aplicação da Lei, esta fala no final mostra que a egressa ainda não se apropriou sobre o que trata a Lei:

“Eu até já conhecia (a Lei) por ter essa movimentação junto com a escola dos meus filhos (...) pra mim ela era apenas um projeto, porque as escolas tratam apenas como um projeto durante um período do ano (...) e o restante do ano aquilo não é mais cultivado, não é mais exigido e ensinado para as crianças. Na escola as crianças fizeram os desenhos, ouviram histórias, mas tudo era levado sempre pra esse lado dos animais (...) algo selvagem, como se não fossem pessoas (...). As instituições ainda não conseguiram se identificar e entender a importância dessa divulgação, a importância de criar esse hábito com a criança, de que a cultura afro-brasileira tem que andar paralela à cultura que nós temos no Brasil e não trabalhar de forma caricata como foi feito na escola da minha filha”. (Laura)

Ainda sobre o trabalho feito nas escolas, Paola descreveu seu contato com a Lei afirmando que a mesma por si só não basta, pois as escolas ainda trabalham de forma caricata:

“Sim, eu ouvi durante o curso. Acho muito interessante, ser uma lei, porque com força de lei ela tem uma representatividade maior. Só que a lei por si só ela não basta, ela não é suficiente, porque a gente vê nas escolas, nos estágios (...), eu não dou aula agora, mas eu já trabalhei em escolas (...) ela sendo cumprida dessa forma caricata, chega o dia dos negros, o dia da Consciência Negra e fazem máscaras, mas não ensinam, vê que aquilo não faz sentido pras crianças, pros alunos”. (Paola)

Os entrevistados Lavínia e Nilton relataram o que aprenderam sobre a Lei ao ingressarem na instituição em diversas disciplinas, assegurando que não é somente na disciplina específica que tiveram acesso sobre a lei:

“Não conhecia a Lei antes de entrar no curso. A lei 10.639 entrou no primeiro período por conta do professor João, que da Sociologia e Educação I, ele já entrou nesse viés, já de cara assim no primeiro período (...) nós fizemos um seminário baseado na Lei, então foi logo nos primeiros dias da universidade que a gente já teve contato”. (Lavínia)

Nilton mencionou o quadro de docentes na instituição B, como sendo um diferencial na formação:

“Soube sobre a existência na Lei quando entrei na faculdade, logo no primeiro período (...) felizmente aqui na IES B nós somos bem ricos na questão de professores que trabalham com a questão da Lei 10.639. (Nilton)

Com outra perspectiva, Pamela afirmou que só ouviu falar da Lei na disciplina específica, ofertada no final do curso:

“Não, só foi nessa disciplina que aprendi sobre a Lei, não lembro de ter ouvido antes não”. (Pamela)

Reconhecemos que no discurso dos estudantes da instituição B, os saberes sobre a Lei e seus desdobramentos foram diversos, pois houve variações nos relatos. Ficou evidente que houve acesso ao debate sobre a lei já nos primeiros períodos do curso, não se limitando à disciplina que consta na ementa com o conteúdo da Lei 10.639/2003, ofertada no último período. Alguns estudantes apontaram, inclusive, as relações que fizeram a partir deste saber adquirido. Estes pontos são positivos, porém não localizamos relatos que demonstrassem uma apropriação do que trata o texto da Lei e seus desdobramentos.

Finalizada a descrição dos relatos das instituições passamos a análise.

Reflexões sobre os relatos referentes ao Critério 1: Conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003 no currículo da Pedagogia

A partir dos relatos apresentados no que se refere ao critério 1, podemos inferir que os sujeitos entrevistados nas instituições A e B trouxeram um discurso que evidencia conhecimentos diversos sobre a Lei. Os entrevistados tiveram contato com a Lei no curso de formação inicial, mesmo não sendo em uma disciplina específica cuja ementa trata da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. Este fato é refletido nos relatos de ambas as instituições, visto que a Instituição A não tem uma disciplina obrigatória, mas há depoimentos do trato da Lei em outras disciplinas. Na Instituição B, embora haja uma disciplina específica sobre o tema, também houve relatos da presença do debate em outras. Com este cenário, dialogamos com Silva que afirma que,

em se tratando da implementação do artigo 26-A, há registro de pesquisas, nas esferas educacionais (Básica e Superior) da existência de ações individuais, desvinculadas da coletividade docente e centradas na

figura de poucos profissionais, que ao se desligarem da instituição em que atuavam, levam consigo o avançar da discussão que infelizmente acaba por não perpetuar-se. (SILVA, 2014, p. 66)

É uma situação para ser debatida visto que o Projeto Pedagógico do Curso é o documento oficial onde ficam registradas as ementas que compõem o currículo. Estas ementas comportam os conteúdos que devem ser desenvolvidos pelos professores nas mais diversas disciplinas. É necessário que os futuros professores tenham uma postura crítica e investigativa com relação aos conteúdos referentes à história do povo negro, porém esta construção não pode ficar na dependência do professor que atuará na disciplina. Este fato foi evidenciado quando foram citadas outras disciplinas que trabalharam com o tema das relações raciais⁴⁵.

Alguns entrevistados da instituição B relataram que ao entrarem no curso, já tinham conhecimento sobre a Lei, e afirmaram que a formação auxiliou no aprofundamento no entendimento sobre questões raciais e educação. O relato de uma egressa que avaliou o trabalho desenvolvido na escola da filha, matriculada na educação básica traz como positivo o repensar a aplicabilidade da Lei mas ainda não pode ser um exemplo de conhecimento sobre a exigência legal. Após aprender no curso de formação inicial quais são os objetivos da Lei 10.639/2003, segundo o relato, a egressa analisou e reconheceu que as atividades desenvolvidas pela escola eram pontuais e não geraram mudança curricular, tratando a África de forma estereotipada.

Nesse sentido, o papel do educador é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Através da análise crítica dos textos, de questionamentos das ilustrações, da comparação do que se lê com o que se vê, e da comparação do que se lê nos textos oficiais com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura. Pode-se desconstruir estigmas relacionados a questões raciais e étnicas. (GONÇALVES e SOLIGO, 2006, p. 9).

O retorno à escola da filha para compreender melhor o trabalho e a sua postura diante das atividades realizadas provocou, na egressa, uma ressignificação da aprendizagem adquirida no curso de Pedagogia. Este movimento é positivo na medida em que há reflexão e discussão sobre a problemática.

⁴⁵ O critério 2 buscou evidenciar os conhecimentos sobre a História e a cultura africana e afro brasileira e/ou conceitos que envolvem relações raciais no currículo de Pedagogia. Neste critério também evidenciamos que o conteúdo fez parte de disciplinas cujas ementas não previam tal discussão. Faremos uma análise mais aprofundada neste critério elencando as ementas e debatendo com mais detalhes a partir os relatos dos entrevistados.

A Lei sugere que sejam trabalhados, além dos conteúdos históricos, valores, estereótipos, conceitos, preconceitos, dentre outros, assim como a valorização no ambiente educacional das identidades negras e sua incorporação nas práticas educacionais. Ressaltamos que as palavras trazidas no texto da Lei, como também o que demanda as Diretrizes não refletem apenas a inclusão de novos conteúdos ao currículo. Exige que as relações étnico raciais sejam repensadas tanto no âmbito social quanto no âmbito pedagógico. Abordar questões relevantes como debates a respeito da história do povo afro brasileiro e africano é um dos seus objetivos. De acordo com Santos (2009)

a demanda dos movimentos sociais em favor dos afro-descendentes, há décadas vinha exigindo a consolidação da Lei 10.639/03, pois, a implementação desta visa a valorização e o respeito às pessoas afro-descendentes, à sua cultura, à sua descendência africana e à sua história. (SANTOS, 2009, p.11)

Inferimos, a partir dos relatos, que não se trata apenas de saber ou de conhecer o texto da lei, mas também de criticar a abordagem feita nas escolas, conforme algumas falas. Relatos mostraram que estudantes da instituição A, e estudantes e egressos da instituição B, percebem que há interpretações que definem a implementação da lei de forma “folclorizada” da cultura negra e que é memorizada de maneira pontual nos dias 13 de maio e 20 de novembro. Eventos, feiras e festas que ressaltam o negro escravizado desconsiderando o sujeito na época atual. Alguns relatos também trouxeram essa percepção crítica de que a cultura negra ainda é tratada como algo estanque à nossa realidade e não como algo vivenciado no cotidiano e (re) construída ao longo das décadas.

Os depoimentos mostraram uma visão crítica de alguns estudantes e egressos e nos ajudaram a pensar que, para introduzir a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do Ensino Fundamental, é necessário repensar o currículo formal e o currículo praticado, assim como o processo de ensino-aprendizagem envolvendo todas as áreas do conhecimento, para que a inclusão ocorra de modo articulado, ou seja, envolvendo diferentes disciplinas oferecidas nesse segmento de ensino (SANTOS, 2009, p.41). Os estudantes, de forma geral, trazem esta reflexão quando questionam a aplicabilidade da Lei. Deixam transparecer em seus depoimentos, uma aprendizagem adquirida que pode promover a reconstrução da situação atual quando estes estiverem na escola de

educação básica. Porém, eles não apontaram que a Lei tem como mecanismo trazer à tona a discussão a respeito da luta dos negros no Brasil e também não localizamos relatos que afirmam que a Lei 10.639/2003 busca o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política do Brasil.

Durante as entrevistas nas duas instituições, não houve nenhum relato que afirmasse que a Lei 10.639/2003 trata da alteração dos Artigos 26, 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No que tange os conhecimentos sobre a Lei 10.639/2003 no currículo da Pedagogia as falas dos estudantes de ambas as instituições remeteram-se a pontos críticos sobre a dificuldade da implementação da Lei e mostraram suas preocupações em relação aos trabalhos que a escola de educação básica desenvolve quando afirma que está colocando em prática o que a legislação exige. Estas afirmações foram sugeridas a partir da experiência nos estágios realizados.

Os estudantes da instituição B trataram como positivo o fato de terem acesso à discussão sobre a Lei, as ações afirmativas e outras problemáticas que atravessam as questões das relações raciais e educação no curso de Pedagogia, não apenas na disciplina específica, mas em outras também. O acesso a esta discussão se fez presente também na instituição A, em disciplinas que não abarcam a Lei nas ementas, mas que foi tratada pelos professores.

Concluimos que a reflexão em torno da necessidade em formar professores para a educação das relações étnico raciais deve permear os Projetos de Cursos e os próprios Currículos das licenciaturas (SILVA, 2014, p. 65) saindo da existência de ações individuais de professores que trabalham com a Lei 10.639/2003. É preciso também aprimorar o estudo da Lei viabilizando que os estudantes possam discutir seu objetivo e entender que Lei n.º 10.639/03

pode ser considerada uma reivindicação do Movimento Negro e de organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista. Pode também ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico racial como um dos pilares pedagógicos do País, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença (GOMES, 2012, p. 19)

Pontos estes não localizados nas falas dos estudantes da instituição A e nem nos relatos dos estudantes e egressos da Pedagogia da instituição B. Identificamos que o currículo da formação de professores ainda trabalha as relações raciais sem aprofundamento, ou seja, não provoca estudos com temas como a desigualdade social, a dificuldade de acesso à educação e à saúde pelas pessoas negras, por exemplo. Temas esses que podem viabilizar o entendimento da luta pelo reconhecimento de conteúdos escolares que buscam outro foco de aprendizagem da história visto que, muitas vezes, são ministrados reforçando estereótipos e preconceitos, desconsiderando a composição da nossa sociedade pelas contribuições da luta dos negros no Brasil.

A formação de professores precisa assumir o caráter político da prática pedagógica e o seu compromisso com as classes populares, já que as pessoas negras estão majoritariamente nestas classes devido ao contexto histórico de exclusão. Discutir o currículo escolar e provocar o debate para a elaboração de propostas de ações nas salas de aula, enquanto futuros professores podem ser práticas a serem desenvolvidas na formação inicial para efetivação da Lei 10.639/2003, pois é fato que as histórias e a culturas africanas e afro brasileiras foram por muito tempo silenciadas e ou tratadas de modo equivocado nas práticas escolares e sociais.

Critério 2: Conhecimentos sobre a História e a cultura africana e afro brasileira e/ou conceitos que envolvem relações raciais no currículo da Pedagogia

Instituição A

Este critério visa identificar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes e egressos a respeito da história e cultura africana, afro brasileira e/ou de conceitos que envolvem relações raciais no currículo da Pedagogia.

Os oito entrevistados demonstraram em suas falas que detém algumas das informações adquiridas não especificamente sobre a história da África ou da cultura africana e afro brasileiras, mas que participaram de debates nas aulas sobre temas que atravessam as questões raciais e educação, e que nestes ambientes, segundo seus relatos, construíram conhecimentos. A crítica à imagem do negro escravizado e a ênfase no período da escravidão como conteúdos trabalhados na escola de educação básica, o contraponto com a religião e a cultura africana, as cotas raciais

e a defesa da importância do “respeito” às diferenças, apareceram nas falas de forma recorrente. Não podemos afirmar que esses sujeitos não têm conhecimentos sobre a história e a cultura afro e afro brasileira, mas consideramos que no momento da entrevista, não apresentaram narrativas que marcassem seus discursos sobre fatos históricos, dados do Continente Africano, valorização de memórias e narrativas como registro histórico, dentre outros. Destacaremos a seguir os relatos relevantes das aprendizagens adquiridas.

A estudante Carmem contou, a partir da vivência durante o estágio, sua experiência e afirma que a escola ainda trabalha de forma estereotipada a imagem da pessoa negra:

“A gente tem que trabalhar outras questões, como tirar essa imagem do negro escravo. Mas não achar que só trabalhando o negro na escravidão basta (...) eu acho que esse debate deve ser levado além. Pelo que ela (a Lei) trouxe, não vejo muito as escolas debatendo... só nesses dias mesmo como da consciência negra... não é um debate que perpassa interdisciplinarmente a cultura do povo. Só mostra o negro como escravo que era usado, que não fazia nada, que não era intelectual, que era tratado como bicho pelos senhores, e assim fica! Não tem outro debate, só esse debate do negro e do senhor do engenho, da senzala (...). Agora um debate para acabar com preconceito não tem”. (Carmem)

Carmem continuou seu relato e contou que na disciplina de ‘Didática das Ciências Sociais’ haverá uma atividade externa que possibilitará aprendizagens sobre a história da cultura afro e afro brasileira. O relato mostra que o tema da história da cultura africana será exposto por um professor que, segundo o depoimento da estudante, a atividade não é de caráter obrigatório, logo concluímos que não faz parte da ementa da disciplina.

“Tenho uma disciplina que terá um passeio neste sábado, que vai falar da história do negro no Rio de Janeiro, do Valongo (...) iremos trabalhar toda a história do negro, esse passeio envolve: Praça Mauá, Praça do Sol, Cais do Valongo, Jardim Suspenso do Valongo, Largo do Depósito, Cemitério dos Pretos Novos e Centro Cultural José Bonifácio. Que é uma história da herança africana (...) então essa vai ser uma disciplina que eu sei que eu vou ter, saber, aprender a trabalhar com esses temas (...) fazendo esse passeio, assim eu espero! Porque eu ainda não me garanto assim em debater esse assunto com uma criança, mas a gente vê porquê...”

História da África eu não tive, aqui não tem! E nessa disciplina, eu acho que vou conseguir, pelo menos neste passeio, porque a gente não fala muito disso nessa disciplina. Porque a disciplina não fala sobre isso, o cronograma não fala sobre isso, não é obrigatório ir, mas quem for vai se surpreender e eu vou!”. (Carmem)

A estudante relatou o trabalho de outra professora. Segundo Carmen, a professora exibiu um documentário que debateu o tema do perigo de uma história única:

A professora Maria, que dá “Educação comparada”, ela até tem um vídeo da “Chimamanda” (...) da mulher negra, que saiu da África (...) não lembro de onde ela saiu, mas foi para os EUA, e ela ao chegar lá, a mulher viu todo aquele contraste do lugar. O que ela pensava que era e o que realmente era. Ela passou esse vídeo que debatia um pouquinho sobre isso... sobre uma única versão da história. Isso acontece com a história da África por que só sabemos uma versão. Mas foi só isso porque o curso diretamente não falou do perigo da história única”. (Carmem)

Os relatos de Carmen demonstram que houve um debate sobre a história africana, construída, muitas vezes com o relato de uma única história. Constatamos que o tema das relações raciais foi trabalhado em duas disciplinas do curso e Carmen deixa claro em sua fala que em ambas a temática não fazia parte do currículo.

O depoimento de Carmen trouxe, ainda, uma fala a respeito de conceitos que envolvem o tema das relações raciais, como raça, racismo, etnia, preconceitos, entre outros. Carmem tem um relato impreciso, que sugere falta de clareza a respeito do que significam os conceitos por ela citados.

“Eu escutei muito sobre raça, mas eu não sei se saberia definir (...) nos debates que eu vi de negritude, ouvi falar muito de “empoderamento”, mas eu não sei te dizer sobre raça por exemplo: me explica o que é raça? Eu não saberia (...) Etnia (...) a branca, ser italiana, o que caracteriza suas origens? creio que seja uma coisa assim (...) suas origens, o que te caracteriza, sua família, de onde você veio, nesses temas eu sou muito vaga” (Carmem)

Saindo do espaço acadêmico, a igreja é citada no relato de Agatha como lugar de reflexão a respeito das questões que envolvem a história e cultura afro e afro brasileira. A estudante afirma que entre os evangélicos há preconceito no trato

da Lei. Sua fala é geral e apenas aponta que é necessário haver mais discussão sobre a problemática:

“A faculdade me deu algumas novas visões. Às vezes eu faço um ‘link’ por que a gente sempre conversa muito. O que eu observo com o público evangélico é que existe um preconceito ainda muito a nível de ‘mito’(...) quanto as questões de dança, questões da cultura deles, dos deuses deles, isso há um certo preconceito no meio evangélico. Eu consigo observar isso não só na minha igreja, mas de uma forma geral, de maneira até chega a influenciar na própria educação. Mas acho que isso é uma coisa que precisa ser mais discutida, mais conversada e mais debatida por que afinal de contas é uma Lei, não podemos descartar e no fundo no fundo todos nós somos iguais, independente de cor, raça, gênero, então essa é a minha opinião”. (Agatha)

O relato de Talita trouxe à tona a questão da ampliação do trabalho sobre a história e cultura da África apontando que é necessário ir além do tema da escravidão:

“ (...) a gente não pode ficar só preso nessa coisa do ‘Brasil e escravidão’ e ver que tem uma pluralidade enorme, da cultura afro-brasileira e africana. Tem muita gente que não sabe que o samba e muitas coisas que a gente têm de cultura vem e têm influências africanas, a gente pode trabalhar esse lado e eu acho mais agradável do que você ficar limitado”. (Talita)

Segue seu relato contando que uma professora debateu o tema das relações raciais em sala de aula, mas não trouxe dados relevantes sobre os pontos expostos no debate, tendo portanto um discurso raso sobre o que aprendeu:

“A gente teve um debate sobre isso (relações raciais) (...) sobre essas perseguições que acontecem com as pessoas negras, esse ‘mal-estar’ que acontece no dia a dia. Pela linha da pesquisa da professora, esse assunto acaba surgindo mais. Na verdade, como a disciplina dela é ‘Pesquisa em Educação’, ela acaba não se aprofundando muito em um autor, ela cita às vezes e provoca o debate”. (Talita)

Ao ser questionada sobre aprendizagens adquiridas sobre a história e cultura da África e afro brasileira no curso, Simone contou que debateu sobre as cotas raciais. Sua fala é genérica:

“Em História da Educação quando você puxa para parte histórica do Brasil e volta para educação sempre entraram nessa questão (...) aí falaram de cota racial e esse

foi um momento de discussão, mas eu lembro que foi mais no início do período”.
(Simone)

Em seguida Simone complementou sua fala fazendo um paralelo com sua religião e preconceito racial. Afirma que no centro espírita há “doutrinação” sobre o tema. Durante a entrevista pedimos maiores esclarecimentos, mas ela se limitou a afirmar que nas missas fala-se sobre preconceito e não ampliou seu depoimento: *“Eu frequento um centro espírita que é ‘cristã-reencarnação’, dentro dessas sessões que acontecem que são as nossas missas. Eles doutrinam a respeito disso: contra o preconceito, contra o preconceito racial (...) tem muita gente lá que frequenta junto comigo e que é negra (...)”.* (Simone)

Cristiane relatou que participou de uma mesa redonda com diversos temas, dentre eles as questões raciais. Embora o questionamento na entrevista tenha sido as aprendizagens sobre a história e cultura afro ou afro brasileira, trouxe uma fala pautada nas dificuldades relatadas por uma aluna transgênera⁴⁶ e negra que compôs a mesa.

“Eu fui em uma mesa redonda de ‘educação, gênero, sexualidade e questões raciais’. Foi bastante interessante, tinha uma aluna transgênera negra. Lembro só mesmo da aluna relatando as dificuldades dela, porque ela, se enquadrava em muitas categorias de minorias, então mulher, transgênera e negra. Contou o quanto foi difícil para ela esse processo de ingresso e de uma certa forma de pertencimento dentro do espaço da universidade”. (Cristiane)

Embora demonstram possuir saberes pertinentes, os relatos não responderam a nossa pergunta de forma direta. Disciplinas foram citadas como ambientes onde o tema das relações raciais foi trabalhado, mas mostraram a falta de diálogo entre a ementa das disciplinas e a discussão provocada. Os relatos dos entrevistados da instituição A demonstraram saberes adquiridos sobre relações raciais, mas não sobre a história e cultura da África e afro brasileira.

Dando continuidade à análise de dados, seguem os depoimentos dos estudantes que participaram da pesquisa na instituição B.

⁴⁶ Transgêneras são pessoas que têm uma identidade de gênero, ou expressão de gênero diferente de seu sexo atribuído.

Instituição B

Os estudantes deixaram transparecer que as aprendizagens sobre conhecimentos da história e cultura afro e afro brasileira também não fizeram parte da formação. Os relatos dos entrevistados traçaram saberes de informações sobre a África que provocaram uma nova percepção sobre o Continente. Aprendizagens sobre alimentação, religião, hábitos, costumes, artes, palavras, dentre outros, se fizeram presentes. Outros pontos como as ações afirmativas, o racismo, a identidade negra e a importância dos eventos que acontecem no cotidiano do campus como mecanismo de convivência com a cultura afro e afro brasileira, dentre outros também se revelaram nos depoimentos. Uma estudante relatou que na disciplina específica houve debate sobre a África vista pelo plano cultural, comercial e econômico, porém não trouxe evidências sobre estes aprendizados adquiridos, ou seja, em seus relatos não revelou dados, conhecimentos, informações a partir dos pontos que abrangem aspectos comerciais ou econômicos da África.

Iniciamos com o relato de Karina que traz seu relato pautado em experiência vivenciada fora do espaço acadêmico. Ela afirma que seu pastor também é estudante e provoca o grupo a debater relações raciais:

“A igreja em que eu participo tem um viés um pouco diferente. O líder da minha célula é o próprio pastor. Ele faz Administração. Ele fala sobre a questão do racismo, de que nós somos uma população que já nasceu oprimida, por sermos descendentes de negros e índios e que é uma população que até hoje é oprimida e que se mantém assim, que a gente tem que agir diferente e conhecer a nossa história”. (Karina)

Por outro lado, com ênfase no espaço acadêmico, o relato de Catia a seguir mostrou a valorização das culturas no ambiente do campus da instituição B. Não trouxe um conceito ou conhecimento explícito, mas mostrou o espaço acadêmico, saindo da sala de aula, como lugar de aprendizagem sobre a cultura afro e afro brasileira:

“Frequentemente o campus faz eventos, faz parte da rotina da universidade ter oficina de turbante, feiras de artigos de beleza ou não só de beleza, mas berimbau, instrumentos (...) utensílios e artefatos. Como tem o grupo de pesquisa, que é super presente, muito atuante lá na universidade, então eles organizam o tempo todo. Eu nunca vi tanta gente na minha vida com cabelo black do que naquela universidade. Então acho que a universidade tem essa característica mesmo. É uma universidade

onde o número de professores negros é enorme! Você não vê em outro lugar, então ou você não tem notícias né? De que em outras universidades por aí você encontre uma quantidade de professores negros tão grande. Então o tempo todo, pelo menos duas ou três vezes por semestre tá acontecendo alguma atividade, palestra, oficina, lançamento, livro, qualquer coisa entorno da cultura afro”.

Continuou seu relato fazendo uma avaliação deste movimento no campus: *“Outro ponto positivo é que eles (os eventos) acontecem sempre em horário de aula, então você sempre, mesmo que você não participe de forma ativa, palestrando ou organizando, você tem a oportunidade de estar como ouvinte e o movimento que acontece permeia a universidade e faz com você se envolva naquele clima o tempo todo, você tá o tempo todo cercado por preto, movimento preto o tempo todo”.* (Catia)

As falas de Catia trazem indícios da validade destas atividades, porém não revelou saberes construídos sobre a história e cultura da África e afro brasileira. Saberes como as origens dos povos africanos e as suas influências na nossa cultura, os conhecimentos construídos e elaborados pelos africanos e as culturas existentes no Continente, por exemplo. Os discursos ficaram presos à questão da estética (sobretudo o cabelo), da valorização da presença de muitos professores negros no campus e dos eventos em geral. Sem tirar a importância destes dados na formação dos estudantes, consideramos que eles por si só não possibilitaram relatos sobre a história da África, como dados estatísticos sobre os países africanos, suas diversas características econômicas, fatos históricos ou até mesmo fragmentos de conhecimentos elaborados nos espaços pelos informantes citados.

Karina apresenta seu depoimento sobre a disciplina obrigatória que tem em seu currículo a lei 10.369/2003. Afirma que debateu sobre diversos assuntos como adjetivos usados para os cabelos, as nomenclaturas usadas para definição de raça, o debate sobre o vitimismo e as religiões de matriz africana. Contou sobre o lanche realizado no final da disciplina. Em momento algum a fala de Karina revelou que no programa da disciplina tratou da história da cultura da África e afro brasileira. Embora sejam temas relevantes, não ultrapassaram para as questões históricas.

“Toda semana a gente queria voltar no mesmo assunto: ‘cabelo bom, cabelo ruim’. As palavras que a gente usa são de origens africanas. A questão de se reconhecer negro (...) a gente discutiu sobre as inúmeras nomenclaturas que criavam nas pesquisas do IBGE (...) A questão do vitimismo a gente discutiu muito,

muito! (...) E ela (a professora) sempre encerra as matérias dela na área cultural com um lanche. E aí cada um tinha que trazer uma comida típica africana. (...) eram inúmeros pratos que a gente não sabia, que faz parte do nosso dia a dia, a gente não tinha noção de que era de origem africana ou afro-brasileira (...) ainda tem essa questão que a gente descobriu o que que era 'africano' e o que que era o 'afro-brasileiro'. E aí a questão das religiões de matriz africanas, a gente descobriu que muitas delas nasceram no Brasil e não veio da África, chocou muito a turma". (Karina)

Lavínia afirma que nas aulas da disciplina obrigatória aprendeu a desmistificar a África, mas seu relato é impreciso sobre o que aprendeu de fato. Não revela números, estatísticas, dados ou alguma informação mais concreta quando afirma que a professora trouxe, por exemplo, situações econômicas da África.

"Acho que o principal foi desmistificar a questão da África, aquela visão e o senso comum de que a África é pobre, de que a África é sofredora, de que África só tem coisas ruins. Então a professora mostrou que há situações positivas tanto culturalmente, comercialmente e economicamente lá. Então acho que isso foi o principal não enxergar aquela África miserável, enxergar no curso de formação de professores e que serão comunicadores e não replicar a ideia que está no senso comum, na nossa sociedade, então acho que isso é o principal" (Lavinia)

Entendemos que para desmistificar os conhecimentos que temos sobre a África é preciso um aprofundamento no que se refere a informações como contexto histórico, a geografia, as influências africanas no Brasil, a história social e econômica, dentre outros itens, estes não presentes nos relatos da estudante.

Pamela conta que aprendeu que estudar sobre África não se limita a religião, mas não avança no discurso em que poderia salientar questões como as diferenças entre as religiões, os povos e suas vertentes, além das suas formações e contextos locais, pois falar em religião como algo único é um equívoco.

"Foi bem legal ter a disciplina porque na minha ideia antes era só pra falar de religião. A disciplina mostrou que não é só religião, que você tem que entender como um todo, como se vivia, a cultura, a vestimenta, é tudo que se engloba, não é só religião (...) trazia histórias daqui do Brasil, de como os escravizados viviam. Então foi bem interessante pra gente saber como é que funciona e tentar lidar dentro de sala. (Paola)

Pamela complementou seu relato afirmando que as reflexões da disciplina contribuíram para ela ter outro olhar nas atividades escolares:

“Eu fico muito incomodada quando coloca no dia do índio a fantasia nas crianças e no dia de zumbi também. Eu já vi também pintarem crianças. É uma fantasia, uma romantização (...) eu me pintar de preto vai me fazer uma preta? não faz sentido nenhum”. (Paola)

Deste conjunto de relatos, Nilton é o que traz algumas informações sobre pesquisas realizadas antes de cursar a matéria específica. Evidencia que pesquisava sobre cultura africana antes de fazer a disciplina específica. Traz uma crítica ao estudo sobre o Brasil no período de chegada dos portugueses afirmando que a história omite as lutas travadas pelos negros.

“Vamos dizer que eu pulei etapas, porque eu já pesquisava sobre cultura afro no terceiro período. Então eu acho que o diferencial realmente da disciplina é você romper com essa ideia da questão do negro na sociedade, como se o negro não tivesse outra opção senão a função subalterna. (...) Se você estuda o período de 1500 a 1889 parece que para o negro a única função é subalterna (...) como se não tivesse tido luta, como se não tivesse tido resistência (...). Foi bem trabalhada essa questão dos poetas negros. André Rebouças e alguns clássicos que, às vezes, a gente não sabe que é negro, mas conhece o nome ou conhece uma obra ou algo parecido. Então a disciplina também serve para o educador conhecer, como por exemplo, para que não se reproduza que cultura afro é só manifestação religiosa. Acho então o marco principal é essa ruptura de desconhecimento sobre que é a cultura afro-brasileira”. (Nilton)

Sobre aprendizagens também em outras disciplinas que discutiram temas que são desdobramentos da Lei 10.639/2003, destacamos os relatos de Laura, Karina e Lavínia. Podemos considerar que as concepções pelos estudantes elaboradas sobre as questões raciais não se limitam à disciplina específica, cuja ementa traz a Lei como conteúdo, mas novamente não trazem relatos que mostrem conhecimentos sobre a história e a cultura da África e afro brasileira.

Laura afirma que na disciplina de Sociologia houve uma atividade onde os estudantes fizeram sua genealogia, o que possibilitou a aprendizagem sobre valorização cultural.

“Na ‘Sociologia’ essa parte que nós fizemos o estudo da nossa genealogia, como se formou a nossa árvore genealógica até o momento da entrada na faculdade. Foram descobertas interessantes. Compreender seu histórico familiar e aprender a valorizar as culturas que nos formam. O professor Flavio trabalhou muito, abordou e trabalhou muito bem também esse assunto, foi muito interessante para a turma toda, todos que lecionaram, estudaram junto comigo naquele período se sentiram muito assim, satisfatório, foi um trabalho satisfatório de ser feito”.
(Laura)

Karina traz alguns pontos que tratam das relações raciais no currículo de Pedagogia, mesmo que de forma superficial, como aponta a estudante:

“Olha, eu me lembro na disciplina de ‘Currículo’, de ‘Antropologia’ e de ‘Política e Organização da Educação’, mas falaram bem superficialmente (...). Falava sobre a gente ter noção de um Projeto Político Pedagógico em que incluía todas as necessidades daquela comunidade e das escolas públicas. A maioria por serem de estudantes que vêm da classe pobre, mas pobre majoritariamente negra, da necessidade disso dentro da escola. E em ‘Política e Organização’ o professor falava sobre a questão de opressões em geral e das diferenças de classe e aí claro, citavam mais uma vez a questão racial. Dentro de ‘Antropologia’ a professora falou sobre a questão indígena, sobre a questão afro, onde ela falava sobre a mutação da cultura e da necessidade de aceitação e aí a gente discutiu sobre as questões raciais da sociedade em geral”. (Karina)

Laura discursa sobre outra disciplina que também tratou de atividades que buscaram o debate sobre a história de vida dos estudantes como mecanismo de trabalhar as culturas:

“ (...) Na matéria de ‘Antropologia’ nós falamos também as questões étnico-raciais, além desses fóruns e semanas acadêmicas que tem dentro da faculdade. A ‘Sociologia’ também já trabalhou isso bastante, principalmente em Sociologia II, aonde a gente falou, contou a nossa história, sobre os nossos descendentes (...). Então isso trouxe a gente pra trás e todo mundo achou dentro da sua história familiar, da sua genealogia, achou algum momento onde ela se encontrou com os negros, não diretamente porque seria muito distante, ninguém conseguiu chegar nesse ponto muito atrás, mas todo mundo tinha um tio, um avô, um bisavô que tinha a cultura africana e que era um afrodescendente. A gente pode perceber que

no cotidiano a cultura afro esta presente, parte da alimentação, alguns tinham dentro da sua casa alguns hábitos da cultura africana e não sabia que era dessa cultura, então no momento da sociologia a gente conseguiu trazer isso também para o nosso dia a dia, para nossa atualidade (...). (Laura)

Lavinia afirma que leu Lélia Gonzalez e outros autores que tratam da questão racial, mas não apresenta um discurso que revele suas aprendizagens, mas avalia que foram leituras importantes:

“Eu li muito Lélia Gonzalez, por conta da questão da mulher. Como eu sempre tive esse questionamento como mulher negra, principalmente na universidade, eu li muito Lélia, e li muito Azoilda, mulheres em sua maioria mulheres. E textos do Ayhas, da Leila Dupret e do Renato Nogueira também. Foram importantes pra mim”. (Lavinia)

A leitura de autores negros e negras na formação de professores é pertinente na medida em que possibilita aos estudantes o acesso a pesquisadores que tratam do tema das relações raciais a partir de suas próprias vozes. O destaque aos autores permite aprendizagens sobre relações raciais saindo do modelo europeu de falas que nem sempre revelam as necessidades a serem debatidas sobre o tema.

Laura fez uma crítica à religião como entrave a certos avanços na forma de lidar com a cultura afro e afro brasileira:

“Depois que aprendi sobre a Lei comecei a pensar como cada um tem o seu ensinamento dentro do seu lar, então eu acho que principalmente seria o respeito às outras pessoas porque hoje eu vejo que as pessoas não entendem a cultura principalmente a cultura afro-brasileira e se, por exemplo, se você entra com turbante dentro de uma igreja evangélica você é praticamente açoitado daquele lugar, porque as pessoas não entendem qual é a cultura e sempre levam pro lado demoníaco, sempre levam pro lado de que é coisa ruim. O africano é aquele que faz a macumba, que tem outros ensinamentos, outra religião, quando na verdade não é nada disso. Então as pessoas criam muito assim um bicho, um monstro enorme (...). Então principalmente pra mim aprendi o respeito que é a base da sociedade, né? Quando você respeita o espaço, o limite do outro, o outro também respeita seu e assim você consegue se entender porque sem o respeito pra mim realmente não consegue se entender a sociedade”. (Laura)

A respeito de aprendizagem sobre conceitos diversos como raça e etnia, destacamos a fala de Karina quando traz que aprendeu estes temas na aula de Antropologia.

“Eu aprendi isso em Antropologia, que ela falava sobre as diferenças de cultura pro pluralismo e aí ela partiu pro ponto da questão racial e de raça e etnia, mas eu também discutia muito isso dentro do partido”. (Karina)

Karina também mostra que ao entrar no curso de Pedagogia aprendeu a se ver como mulher negra e traz a experiência no movimento estudantil:

“Achava que negro é quem tem a pele mais escura. E aí eu fui percebendo como o racismo existia em mim, quando, por exemplo, eu achava um menino negro bonito eu chamava de moreno e não chamava de negro. Como eu não me considerava negra, me considerava morena, inclusive às vezes a pessoa da pele branca eu tendia a considerá-la negra pelas feições mais brutas (...) os lábios mais grossos, nariz mais avantajado, cabelo crespo. E no dia a dia dentro do movimento estudantil a gente ter o costume de um repreender o outro, no sentido de: pô! Isso que você falou foi super-racista ou machista ou homofóbico. Aí isso faz com que a gente aprenda e dentro da própria sala de aula, né? Os professores trabalharem com a gente essa questão de desconstrução do que a gente tende a construir no senso comum de frases racistas. Tipo ‘denegrir’, a palavra denegrir tem significado de algo ruim. Ou te chamar de neguinho ou de outro adjetivo assim pejorativo, né? Isso se deveu muito por conta da universidade sim”. (Karina)

Os relatos dos estudantes da instituição B mostram a articulação nas falas em diversas atividades realizadas nas aulas, novamente não se limitando a disciplina específica que trata da lei. Mas, ainda assim, não encontramos depoimentos que trouxessem conhecimentos específicos sobre a História e a cultura africana e afro brasileira, salvo Nilton que trouxe algumas datas e nomes de pessoas negras que contribuíram para a nossa história. Alguns conceitos que envolvem relações raciais no currículo de Pedagogia foram destacados pelos estudantes, mas também de forma generalizada, como vimos nos discursos de Lavínia e Karina, por exemplo.

Finalizada a descrição dos relatos das instituições passamos a análise.

Reflexões sobre os relatos referentes ao Critério 2: Conhecimentos sobre a História e a cultura africana e afro brasileira e/ou conceitos que envolvem relações raciais no currículo de Pedagogia

Os relatos de Carmen, Talita e Simone mostraram que a problemática das relações raciais foi trabalhada em três disciplinas⁴⁷. Revisitamos o PPC e os conteúdos⁴⁸ nela contidos não sugerem tal discussão, com exceção de História da educação brasileira, que mesmo não sendo um conteúdo explícito, entendemos que a questão racial pode ser desenvolvida quando trabalhamos o contexto histórico de exclusão das pessoas negras. Os dois professores trouxeram a problemática para a sala de aula e um deles promoveu uma aula passeio⁴⁹ em locais do Rio de Janeiro que ensinam parte da história da cultura afro e afro brasileira. Esta aula passeio fez parte da disciplina “Didática das ciências sociais” e foi apontada por Carmen como atividade não obrigatória. A exibição do documentário “Chimamanda” também citada por Carmen foi uma atividade desenvolvida na disciplina de “Educação comparada” que provocou o debate sobre o tema racial, que, segundo a estudante, foi realizada de maneira superficial, já que o curso “não tratava do tema”.

É interessante pensarmos na questão de não ser uma disciplina específica, mas que têm professores que exploram o tema no curso de formação. Evidenciamos nestes relatos que a questão das relações raciais ainda é algo subjetivo. A invisibilidade do tema nas ementas do curso de Pedagogia da instituição A é um fato, pois na pesquisa feita no PPC, o tema não estava descrito nas disciplinas citadas pelos estudantes. A escolha, por parte do professor em trabalhar com a

⁴⁷ Didática das Ciências Sociais, Educação Comparada e História da Educação.

⁴⁸ Os conteúdos das disciplinas são: **Didática das Ciências Sociais:** aspectos históricos e epistemológicos. O ensino de Ciências Sociais (História, Geografia, Sociologia e Antropologia) na educação básica como objeto de reflexão e de pesquisa. A construção de conceitos - basilares para a leitura e problematização da realidade social. Propostas curriculares, materiais didáticos e atividades de ensino para as disciplinas escolares inseridas no âmbito das Ciências Sociais, Planejamento e avaliação de aprendizagem em Ciências Sociais. **Educação comparada:** história, teorias e métodos. Os Organismos Internacionais e as políticas do MEC para a educação brasileira. Estudo Comparado da organização e funcionamento dos sistemas de ensino em nível internacional e/ou nacional, tendo como foco a realidade educacional brasileira. **História da educação brasileira:** Abordagem histórica das principais concepções e práticas educacionais desenvolvidas no Brasil desde o período colonial até a década de 1960. **Pesquisa em educação:** A formulação do problema de pesquisa. A definição de procedimentos metodológicos coerentes com o problema formulado. A elaboração do projeto de pesquisa. O processo de coleta de dados. A organização, a análise e a interpretação de resultados. A elaboração da monografia.

⁴⁹ Aula passeio é uma atividade que busca a aprendizagem em ambiente fora do escolar. Neste caso a aula passeio foi realizada em locais da cidade do Rio de Janeiro que contribuem para aprendizagem sobre a história africana e afro brasileira.

problemática nos causa reflexões e alguns questionamentos: quais critérios o professor da disciplina elabora para propiciar aos estudantes um diálogo da sua ementa com o tema das relações raciais? Tentamos responder esta pergunta dialogando com Silva (2013), o qual afirma que

o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser ensinados. (SILVA, 2013, p. 15)

Não podemos especular as razões pelas quais os professores destas disciplinas incluíram o tema das relações raciais em seus currículos; seria esta outra pesquisa a ser desenvolvida. Porém os relatos deixaram pistas de que estes debates não criaram relações com o conteúdo da disciplina.

Na nossa análise, o currículo oficial foi revisitado pelos professores da instituição A, na medida em que eles acrescentaram a discussão de temas e fizeram desdobramentos das questões raciais. Isso demonstra que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (Silva, 2013, p. 15). Pesquisamos o currículo dos professores citados e verificamos que nem todos têm estudos sobre o tema, e por tal razão, arriscamos considerar que estes professores em certa medida, se identificam com a problemática. Sacristán (2000) afirma que “na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estreitamente didáticas” (p.29). Fica, mais uma vez, o indicativo de um estudo mais aprofundado sobre as razões pelas quais estes professores evidenciaram o tema das relações raciais em suas aulas.

Fazendo um paralelo com esta realidade, foi possível identificar que os estudantes da instituição A trouxeram em suas falas temas que se entrelaçam como o racismo, preconceitos e a questão das diferenças, porém os abordam de maneira superficial. Por exemplo, os estudantes identificam que a escola dá ênfase ao tema da escravidão, que há preconceitos nas salas de aula e fora dela, discutem a necessidade de repensar o elo entre religião e a cultura africana, a realidade de ser mulher negra e a necessidade de contar outras vertentes da história.

Os relatos dos estudantes e egressos da instituição B trouxeram o anúncio da presença da disciplina obrigatória que trata das relações raciais e educação como lugar de aprendizagem sobre questões raciais mas também não evidenciaram pontos que demonstrem aprendizagens sobre a História e a cultura africana e afro brasileira.

Conhecimentos adquiridos sobre o Continente Africano de maneira caricata foram desmistificados nas aulas, como vimos nos relatos de Lavínia e Laura. A cultura afro brasileira trabalhada a partir da alimentação, dos vocábulos e do acesso a informações até então construídas sem embasamento, também foi revelada nas falas Catia, Karina, Paola e Laura. A África vista pelo plano cultural, comercial e econômico foi um aprendizado adquirido citado nos relatos de Pamela, Nilton e Lavínia, porém os informantes não elencaram dados, fatos ou pesquisas que mostrassem a aquisição destes conhecimentos.

Sacristán (2000) considera o currículo como uma opção cultural e parte inerente da estrutura do sistema educativo, a escola, atendendo a educação básica, ou a universidade, compreendendo o ensino, a pesquisa e a extensão, devem gerar modelos de organização curricular que centra sua perspectiva na dialética teoria-prática. A escolha da instituição em ter uma disciplina específica para tratar do tema da história e cultura da África e afro brasileira, como desmembramento da Lei 10.639/2003 é uma maneira de transparecer que o currículo é sempre o resultado de uma seleção, e de acordo com Silva (2013) uma perspectiva crítica do currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Foi nesta vertente que identificamos o trabalho desenvolvido na instituição B a respeito dos temas discutidos e apresentados pelos entrevistados.

As ações afirmativas, sobretudo o debate sobre as cotas raciais apareceram em diversas falas dos entrevistados da instituição B. O acesso a dados e informações logo no início do curso de Pedagogia favoreceu uma resignificação de verdades até então absolutas ou possibilitou a elaboração de argumentos mais eficazes sobre o tema. Fato a ser destacado é que as disciplinas de ‘Antropologia’ e de ‘Cultura afro’ são dadas pela mesma professora, logo os discursos sobre questões raciais aparecem diversas vezes”. As demais experiências de aprendizagens foram desenvolvidas por outros professores.

A religião/igreja, especialmente a evangélica, aparece como local de reflexão a partir das aprendizagens adquiridas no curso. Alguns relatos de

estudantes da instituição B esclarecem que há quem considere que trabalhar a história da África ou a cultura afro brasileira se limita a questões de ordem religiosas e houve discordância desta afirmativa. As aprendizagens adquiridas, reveladas a partir das falas dos estudantes e egressos da instituição B possibilitou a construção de um pensamento crítico sobre esta postura restrita.

Para finalizar, identificamos que os discursos dos estudantes e egressos da instituição B não apresentam um discurso que revela concepções teórico-práticas mais elaboradas em relação conhecimentos sobre a história e cultura da África e afro-brasileira, se comparados aos relatos dos estudantes da instituição A. Aprendizagens diversas sobre as relações raciais aparecem não apenas na disciplina específica, mas também em outras. Foram citadas as disciplinas “Sociologia”, “Antropologia”, “Estética”, “Currículo” e “Política e Organização da educação”. No mesmo discurso sobre a instituição A, é importante esclarecer que as ementas não descrevem as questões de relações raciais como conteúdo, porém o diferencial é que os professores, nas falas dos entrevistados, fizeram um entrelaçamento entre a ementa e a problemática, diferente dos relatos da instituição A que afirma que o tema foi tratado de forma estanque da ementa.

Concluimos que a respeito dos conhecimentos sobre a História e a cultura africana e afro brasileira e/ou conceitos que envolvem relações raciais no currículo da Pedagogia, os estudantes da instituição A e da instituição B trazem perfis diferenciados de discursos, mas não a ponto de serem caracterizados como um sendo mais elaborado que o outro, quando comparados. Dialogando com Sácristan (2000), o currículo é a expressão da função socializadora da escola, neste caso das instituições educativas, inclusive a universidade. O currículo é um instrumento que cria toda uma gama de possibilidades, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica. As práticas pedagógicas dos professores na instituição A, embora provocassem o debate do tema das relações raciais não viabilizaram um entrelace entre a ementa da disciplina e os objetivos da Lei 10.639/2003. Na instituição B, os relatos deixaram transparecer que houve entrelaçamento de temas sobre relações raciais na disciplina específica e também em outras citadas pelos estudantes, embora nas ementas destas últimas não localizamos o registro deste tema como conteúdo a ser trabalhado, mas foram criados instrumentos de diálogo entre os desdobramentos da Lei e as ementas das disciplinas.

Critério 3: Conhecimentos sobre os possíveis impactos da Lei 10.639/2003 na escola de educação básica

Instituição A

Neste critério foram considerados os relatos que mostraram quais são os conhecimentos adquiridos ou construídos pelos entrevistados sobre os possíveis impactos da Lei 10.639/2003 na escola de educação básica. De acordo com os estudantes, dois possíveis impactos foram destacados: o trato sobre o racismo e/ou preconceitos na escola e a valorização da cultura afro e afro brasileira nos currículos. Os entrevistados discorreram sobre a necessidade da discussão sobre questões raciais e educação na formação de professores para que ocorram os impactos descritos.

Seguindo esta ordem, os relatos de Carmen, Gustavo e Agatha, afirmaram que há preconceitos e/ou racismo nas escolas e a Lei pode colaborar para mudar este cenário.

Carmen relata que o preconceito é algo presente na escola e na sociedade e que precisa ser debatido para que haja mudança no pensamento das novas gerações:

“Ainda estamos com preconceito enraizado, então isso é uma coisa que tem que trazer um impacto positivo. Deve haver uma mudança para quem sabe, as novas gerações, saibam debater isso e não ter esse preconceito, que temos estigmatizado (...) quando vem um cara negro e entra no ônibus com cara fechada por conta de um dia de trabalho ou quem sabe mal vestido e as pessoas olham e pensam que serão roubadas! Estes são estigmas que temos. Por exemplo: vê cinco meninos negros vindo, começa se proteger, mas se vê cinco meninos brancos vindo, você não vai ter a mesma reação e vai passar tranquilo. Eu acho que é mais uma coisa para ser debatido na escola por que também tem na escola”. (Carmem)

No mesmo caminho segue a fala de Gustavo, que afirmou que o preconceito está na escola e na sociedade:

“Acho que o combate à desigualdade, o preconceito que às vezes não é tão explícito, mas ele ocorre dentro da escola e na sociedade em geral, acho que combate um pouco deste tipo de preconceito”. (Gustavo)

Ainda sobre a existência de preconceito nas escolas, Agatha revelou que na realização do estágio, compartilhou um trabalho desenvolvido junto à professora e traz a sua opinião:

“Lei é para ser cumprida, pelo menos essa é a minha visão. Acho que o impacto que ela vem causar é o impacto social que precisa o mais urgente possível por que você ainda se depara com muito preconceito. Nas escolas o impacto que eu acompanhei desta lei, foi na modificação nas crianças que eu vi, na maneira de se portar, nos próprios desenhos a gente conseguiu observar muito bem isso. A gente contava uma história e pedia pra eles desenharem personagens e apesar deles verem personagens negros, eles pintavam bonecos brancos de olhos azuis e loiros. A possibilidade desta lei estar atuando dentro da escola, estar influenciando o currículo, as crianças começaram a ver, se ver diferente. Então nós depois pedimos que elas refizessem os desenhos e elas refizeram os desenhos com príncipes e princesas negras, de cabelo cacheado, cabelo étnico, olhos pretos com uma vestimenta diferente, (...) atividades a base de folhas, de sementes, descaracterizando, desconstruindo aquela ideia do príncipe e princesa loiros de olhos azuis. Isso foi muito observado nos desenhos delas”. (Agatha)

Estes relatos trouxeram a Lei como possível impacto no cenário de preconceito existente na sociedade e na escola. Agatha complementa esta ideia considerando que na escola onde estagiou a professora fez um trabalho na turma e, em sua opinião, houve um impacto positivo. Na nossa análise o impacto não foi tão evidente visto que este trabalho deve ser contínuo e não pontual. Para haver maior impacto, é necessário desenvolver um trabalho conforme a exigência legal, que prevê alteração no currículo, proporcionando a aprendizagem sobre a história da África e dos africanos, esta muitas vezes desvalorizada no contexto escolar. Colaborar para que as crianças se apropriem de suas histórias e que se reconheçam nela pode oportunizar a construção de uma identidade que valoriza a cultura afro e afro brasileira, provocando um impacto nos discursos, desvelando a situação de discriminação racial para a construção de fato de uma sociedade plural.

Os relatos de Gustavo trouxeram a importância da valorização da cultura africana no interior das escolas e na mudança curricular, provocando impacto no reconhecimento de outros saberes e conteúdos escolares:

“O que passa na minha cabeça é que: desde a educação Infantil até o Ensino Médio, deve ser tratado esse assunto, não só como a gente sempre vê, mas vir tratando as diferenças. E se isso for feito, desde agora, o que já era para ter começado há muito tempo, a gente teria um mundo muito melhor, as opiniões, pessoas mais tolerantes, mais relevantes. Eu acho que o impacto é para mudar

muita coisa, muitos pensamentos (...). A valorização da cultura africana, neste sentido de combater o racismo e para dar voz aos movimentos negros e afros. Importante neste sentido de botar em pé de igualdade tanto quanto a cultura europeia que foi por tempo 'endeusada' no nosso país. Ambas têm as suas características e nenhuma se sobrepõe a outra". (Gustavo)

Gustavo identifica a necessidade de colocar no mesmo patamar a história europeia e a africana, mas para que isso ocorra, segundo sua opinião, é necessário rever o currículo da formação de professores para que o professor tenha conhecimentos para abranger as duas vertentes. O currículo da escola também deverá ser revisitado para que o impacto ocorra nas salas de aula. Identificamos na fala do entrevistado que um equilíbrio deve ser pensado para que esta mudança de pensamento, apontado por Gustavo, seja de fato.

Carmen avalia que o impacto será o reconhecimento das pessoas quanto a estética, com ênfase no cabelo:

"Com essa força está tendo esse movimento, as meninas tirando aquele cabelo liso e deixando o 'black' lindo, isso tem de continuar, as pessoas tem que se reconhecer. Eu acho que entrando essa disciplina que as pessoas podem passar a se perceberem sim, e se aceitarem, de se ver, se reconhecer, como uma pessoa parte da história que não é menos por uma herança genética". (Carmem)

Na contra mão de uma mudança curricular, Inah afirmou que, às vezes, a escola exige um trabalho que visa apenas a realização de projetos e faz questionamentos:

"(...) o mundo ainda é muito racista, então não sei até que ponto estas mudanças vão trazer um impacto positivo. O que escuto falar de colegas que conheço, que são formados, que trabalham nos municípios (...) eles falam muito da questão de projetos que se fazem em relação ao tema, mas e em sala de aula? No dia a dia? A diretora da escola que eu trabalho fala pra gente fazer um projeto, a gente vai trabalhando com a lei, mas peraí, isso é fora da sala de aula, isso é a parte? Então dentro da sala de aula ainda é muito complicado...é uma barreira pra ser quebrada". (Inah)

Inah questionou a realização de projetos, demonstrando seu entendimento de que o impacto da Lei não será viável se o currículo não for alterado. Acredita que esta realidade é uma barreira que ainda precisa ser trabalhada. A estudante, que também é formada em Psicologia e que atua em uma escola privada, contribuiu com

sua percepção a respeito dos impactos da Lei na escola e sublinha a importância da mudança curricular:

“Eu acho que precisaria causar um impacto no sentido positivo mesmo, por que o que vejo é que o currículo e o ensino de história em geral é um ensino muito reducionista (...) é uma coisa muito recente esse movimento de não buscar a história de uma maneira tão linear como se tem fazendo. Isso também vai quebrar (...) essa lei pode quebrar muito este estereótipo que se tem, até em relação a escravidão. Eu lembro quando eu fui fazer a pós tinha uma colega minha que falava que ela era professora no município de Nova Iguaçu e ela falava que toda vez que ia abordar o assunto, por exemplo de escravidão, sempre rolava aqueles risinhos, aquelas piadinhas...’ai fulano seus parentes’. Ela falava já da dificuldade que vinha tendo e fico pensando o quanto essa lei precisa realmente ter um impacto”.
(Inah)

Neste sentido, e ampliando o debate, a formação de professores foi apontada por Cristiane e Inah como um dos critérios para viabilizar o impacto da Lei nas escolas.

Para Cristiane, o impacto depende do professor:

“Eu acho que depende mais do professor, de como ele vai saber lidar com isso do que a lei em si”. (Cristiane)

Ainda nesta mesma discussão, Simone aponta a importância da discussão do tema na formação inicial:

“Eu acho que consegue impactar a partir do momento que entra uma pessoa que se forma nisso aí, então a base é a formação, se eu, por exemplo, me formasse melhor nisso daí eu poderia ter uma condição melhor na educação básica, de fazer e implementar, dar impacto na implementação, de trazer estes assuntos, trazer este conteúdo, mas eu vejo que só tem condição de impactar mesmo dependendo da maneira como está sendo conduzido (...). Por exemplo na universidade em si, foi a mesma coisa que nada, mas trazer isso para dentro de sala de aula, trazer isso para dentro da escola, é o impacto do novo, temos que falar sobre isso agora! Não pode ser ignorado, que eu acho que era meio ignorado. Temos que discutir isso com as crianças e jovens com certeza. Porque aí a gente não tem condições de discutir somente quando está adulto, porque aí não adianta nada, pode até adiantar, mas pegar justamente essa fase de desenvolvimento, de formação de caráter, formação da pessoa (...). É fundamental trazer isso para eles, discutir isso”. (Simone)

Já para Inah é necessário haver formação continuada:

“Fico pensando também na questão dos professores, o quanto eles precisam conseguir ter uma formação, saber como abordar esses temas para também não caírem nesta questão (de reforçar o racismo e os preconceitos)”. (Inah)

Os estudantes reconheceram que há preconceitos nas escolas e que a Lei pode causar um impacto neste cenário. O impacto compreende, de acordo com os relatos, a efetivação de um trabalho pedagógico que explore a história e a cultura africana e afro brasileira nas salas de aula. Apenas uma estudante trouxe um relato sobre evento ocorrido na escola de educação básica durante a realização do estágio para exemplificar uma atividade que visa trabalhar com o preconceito. Na nossa avaliação tal atividade não explora de forma efetiva o tema pois se limita a uma ação pontual, sem alteração curricular. A valorização da cultura afro ou afro brasileira apareceu em uma fala quando um informante afirma que o cabelo deve ser valorizado pelas mulheres negras, sem aprofundamento na discussão.

A formação de professores, que pode ser a inicial e também a continuada, apareceu em diversas falas, o que mostra que o impacto da Lei nas escolas depende, na visão dos entrevistados, de um trabalho a médio prazo no que tange a formação.

Os relatos a seguir trataram dos estudantes que participaram da pesquisa na instituição B. Subdividimos os relatos para que a comparação entre os discursos seja feito de forma abrangente.

Instituição B

Na instituição A, os estudantes apontaram como possíveis impactos da Lei 10.639/2003 nas escolas, o trato sobre o racismo e/ou preconceitos e a valorização da cultura afro e afro brasileira nos currículos. Diferentemente foram apontados pelos entrevistados da instituição B outros possíveis impactos: o combate e o debate sobre racismo e/ou preconceitos, complementando seus discursos com temas como o respeito às diferenças, à religião e à evidência de privilégios de determinados grupos, até então pouco questionados nos currículos. A formação de professores com o viés das relações raciais e a necessidade de um acompanhamento da implementação da Lei também foram problemáticas elencadas pelos entrevistados como pontos que precisam ser mais debatidos para que haja impacto da Lei nas escolas.

Os relatos a seguir demonstraram que, na opinião dos entrevistados, o impacto da Lei nas escolas será o combate ao racismo e/ou ao preconceito a partir de um trabalho que familiarize os estudantes com a cultura afro e afro-brasileira. As diferenças que a escola em certa medida ignora e a necessidade da valorização das culturas e dos saberes diversos no currículo podem provocar a identificação da criança e do jovem com a cultura negra. A referência ao cabelo crespo apareceu nos relatos como uma forma de identidade da cultura negra.

Catia aponta que as pessoas não conhecem a história da África e que isso, na nossa leitura, contribui para o preconceito. Afirma que aprender a história da África na escola, pode haver o impacto positivo:

“Sim eu creio que ajuda bastante nessas questões de discriminação, racismo na escola e também em nível de conhecimento. Tem muita gente que não tem nada, não conhece a história da África, não sabe e deduz, supõe muita coisa sem saber, sem ter ideia. Então se aprender isso na escola será positivo. Eu acho que também ia acrescentar bastante no currículo da educação básica a implementação dessa lei”. (Catia)

Lavinia traz como impacto a valorização da cultura na escola, mas prende-se ao exemplo da valorização do cabelo:

“Seria uma mudança radical, por conta das relações e principalmente do esclarecimento e da necessidade da construção da identidade para essas crianças, porque se a gente conversa qualquer coisa em relação ao preconceito você vê que ainda tenho muito aquele “ah mas é feio mesmo, o cabelo é estranho mesmo”, então se a gente valorizasse a cultura na escola de Educação Básica, viesse trabalhando, seria uma mudança radical”. (Lavinia)

Indo nesta mesma direção, Pamela acredita que o impacto seria a possibilidade de inserir os alunos negros no contexto escolar, que segundo a estudante, não se percebem parte da história. Mais uma vez aparece a questão do cabelo, como ícone da valorização da cultura negra:

“Acho que o impacto seria enorme, porque a gente ainda vê assim muitos alunos estigmatizados, deixados de lado por conta dessas questões. Os alunos não veem essa herança étnica racial, assim, na nossa cultura. Para o brasileiro, eles não percebem, então acaba que vira o estigma, vira o bullying. As crianças não têm orgulho ainda, são poucas que usam um cabelo afro, enrolado”. (Pamela)

Para completar o exposto anteriormente, Karina cita os brinquedos, a literatura e a TV como meios pelos quais há pouca representatividade negra e que a escola pode ser um local de acesso a esta representação.

“Ah! Eu acho que é o impacto que quem pesquisa sobre, quem luta nos movimentos sociais de negros, tanto busca, né? Que é a criança se identificar, tomar essa identidade pra si, não ter vergonha de se assumir negro, a questão do cabelo que é mais popularmente falado. A criança crescer um negro ‘empoderado’, né? Em especial a gente conseguir mudar. Acho que é automático, quando você muda a educação básica, você muda o mercado de trabalho e aí você acaba mudando os profissionais em geral. Então quando você tem uma criança que cresce ‘empoderada’, ciente do que ela é, tendo referências e querendo se tornar referência você já tem um profissional diferente, né? E aí automaticamente muda as empresas, muda a sociedade. Eu acho muito legal quando vem um vídeo, por exemplo no Facebook, que você vê que a família tem total influência sobre a criança nesse sentido. E aí uma menina de cabelo cacheado, super black ou até mesmo um cabelo super crespo, falando que: ‘ah eu sou negra, meu cabelo é assim e é lindo, eu sou linda’. Eu gostaria de ter uma boneca como eu por questão de identidade, de ser reconhecer (...). Nos brinquedos e nas leituras e na televisão e você não ter muitas personagens negras fazendo o papel principal, então a criança começa a notar isso quando você discute isso com ela na escola (...)” (Karina)

Laura avaliou que poderia ter estudado sobre a cultura afro e afro brasileira quando estava na educação básica pois finalizou seus estudos no ano de 2009. Cita que a lei pode construir uma consciência de igualdade e finaliza afirmando que se a criança ter acesso a cultura africana, ela terá um conhecimento, sendo este, na nossa leitura o impacto da Lei:

“Se ela tivesse sido colocada em prática, no ano em que ela foi estabelecida eu teria tido na minha escolarização básica (...) eu teria naquele período pois eu terminei os meus estudos em 2009 (...) então eu teria estudado também a cultura afrodescendente e eu acho que o principal é você criar uma consciência de que todos somos iguais e que você precisa ter respeito pela cultura dos outros, porque às vezes o que você acha que é bom pra você outra pessoa acha que não é pra ela e assim você vai respeitar a forma como cada um é criado. Porque claro cada um tem o seu ensinamento, mas quando você nunca escuta ouvir falar daquilo, aquilo te gera assim um preconceito. Então você define que aquilo ali não presta, e você

não respeita. Então na minha opinião se você tivesse desde criança a familiarização com a cultura afrodescendente, teria sim o conhecimento e ia respeitar. Então pra mim o respeito é importante. Eu respeito muito por que gosto de ser respeitada. (Laura)

Laura afirma que deveria ter estudado a cultura africana na escola de educação básica já que terminou os estudos em 2009 e não teve esse conteúdo. Avalia que este conhecimento no qual não dispôs, possibilitaria ter a consciência de que somos iguais e de ter respeito às culturas dos povos. Depois desta afirmação, apresenta um discurso onde aponta que é uma pessoa “respeitosa”, logo, fica subentendido que o não estudo do conteúdo sobre a história e cultura afro e afro brasileira não provocou alteração na sua forma de pensar as questões raciais deixando transparecer uma fala superficial sobre o tema.

O depoimento de Pamela, egressa da Pedagogia, afirma que a escola não trata as diferenças e que essa realidade gera violência:

“Isso também gera a violência. Minha monografia foi sobre violência na escola e uma das conclusões que a gente chegou é que a violência se manifesta um pouco dentro do ambiente escolar por conta dessas diferenças que a escola ainda não trata.” (Pamela).

Na nossa leitura, o impacto da Lei seria o trato das diferenças existentes na escola, diminuindo a violência que ocorre em seu interior. Pamela não aprofunda sua perspectiva, mas sinaliza que construiu este saber na escrita da monografia.

Paola afirma que o impacto seria mudar o currículo, mas a Lei já trata dessa obrigatoriedade. Esta fala revela uma ideia equivocada pois o impacto deve ser percebido como o resultado da Lei em si. Levanta um ponto que não apareceu nas falas anteriores. Afirma que a reforma curricular deveria passar por mais debates sobre religião:

“Eu acho que o impacto seria mudar o currículo das escolas porque tem muito preconceito ainda com relação ao afro e a afrobrasilidade (...) as pessoas não sabem lidar. E eu acho que misturam muito as religiões, então tem uma rivalidade, porque ia desmistificar muita coisa que a gente aprende desde pequeno ou tem naturalizado desde pequeno e isso ia contribuir pra sociedade, pras pessoas como um todo. Eu acho que tinha que ter uma reforma curricular que incluísse mais

debates que tratasse da religião, da afrobrasilidade nas escolas e indígena também”. (Paola)

Katia também levanta o ponto da religião, agora como um entrave ao impacto da Lei. Traz a vivência que teve na escola onde fez estágio e afirma que a religião esteve presente na definição de atividades a serem desenvolvidas. Afirma mediante sua vivência que é preciso haver profissionais preparados para que tenha o impacto da Lei nas escolas:

“Tratar a questão racial dentro da escola me fez ver além do que eu discutia no partido ou dentro da própria faculdade. Na hora da prática, a necessidade de ouvir coisas dentro da escola que a gente não consegue entender e muitas vezes não aceitar. Por exemplo, na escola que eu fiz o estágio tinha a semana africana, a gente chamava de ‘semana afro’. A gente tinha que escolher músicas, por exemplo, e aí a diretora da escola é cristã e não pode. Então você tem que ter cuidado com o tipo de música que você vai escolher, não pode escolher uma música que fale nome de orixás. Então você vê o tamanho da necessidade dessa lei ser aplicada, causar impacto e dos currículos da escola serem alterados e principalmente de que esses profissionais tenham ciência disso, então a necessidade da universidade preparar, discutir, a gente ter essa disciplina de cultura afro é de suma importância exatamente por isso, porque na hora da prática você não tem profissionais preparados e aí também não adianta ter um currículo que pede pra que você abranja isso e a gente não ter um profissional preparado”. (Katia)

Nilton trouxe como possível impacto, a questão dos privilégios de alguns grupos que podem estar ameaçados pela mudança de perspectiva do ensino:

“Atualmente qualquer coisa está causando impacto, né? A gente tá sofrendo uma onda conservadora e você vê explodindo diversos projetos de leis, tanto no âmbito federal, quanto no estadual e municipal (...). Então a gente vive uma onda completamente conservadora onde esses privilégios que estão sendo retirados de determinados grupos está incomodando e está havendo resistência desse conservadorismo”. (Nilton) pag 4

Destacamos que a formação de professores apareceu de forma recorrente nas falas dos entrevistados. Amanda afirma que os professores não tem base e nem ajuda da gestão escolar:

“Os professores, realmente, a maioria, não têm base pra aplicar essa disciplina na sala de aula. E às vezes nem base e nem se quer ajuda da sua coordenação ou da sua direção pra fazer isso”. (Amanda)

Catia relata que os professores precisam ter discernimento para que haja impacto da Lei nas escolas, como por exemplo separar a sua religião do profissional:

“O primeiro impacto é nos professores, que a maior parte deles não consegue separar a pessoa do profissional. Eu também acho que não precisa separar, mas precisa haver discernimento. A gente tem um número muito grande de professores evangélicos que se recusam a trabalhar ou trabalhar de forma integrada ou integralizada África e cultura afro, porque só reconhece a cultura afro no corpo da religião”. (Catia)

Lavinia aponta que devido o desconhecimento não há impacto. Diz que falta formação para os professores e sugere que a gestão colabore mais com os professores, estimulando que a Lei seja implementada:

“Acho que não tem impacto por causa do desconhecimento. A maioria das professoras que estão em exercício talvez tenham se formado antes da lei, antes de passar por esse curso e ter uma vivência, mas pensando em cursos que não têm nenhuma menção a respeito eu acho que é falta de informação, principalmente da gestão e as gestões municipais e depois nas gestões da escola, porque algumas escolas já tem um caráter que tem um viés voltado, estimula os professores, pergunta se está colocando em prática, se tem alguma dificuldade ou se precisa de alguma ajuda, vai ter esse tipo de ajuda, mas somente se o professor já tiver um engajamento, porque se for deixar assim não vai mesmo, ou existe o estímulo da gestão ou vai pelas atitudes individuais. Então eu acho que é muito mais uma falta de estímulo”. (Lavinia)

A estudante Lavinia finalizou seu relato chamando a atenção para a necessidade de haver uma exigência ou um controle na implementação da Lei nas escolas para que seja possível haver impacto:

“É talvez uma fiscalização, não gosto dessa palavra, mas perguntar, questionar, como é que tá acontecendo. E isso geralmente se faz a partir da gestão. Se a gente não estiver preocupado com esse assunto, vai passar batido, como tem passado todo esse tempo, não tendo impacto pois ela não esta la”. (Lavinia)

Para finalizar os relatos da instituição B, trouxemos a fala de Catia que elegeu, de acordo com seus próprios critérios, as dificuldades de ocorrer possíveis impactos na escola após a implementação da Lei:

“Depois de vencida a barreira dos professores aceitarem trabalhar a África, saindo a questão da religião, ou quando não há essa barreira tem a questão do material, porque a desculpa número um é que o material não vem, de livros didáticos não vem prontos, assim, com a cultura afro perpassando todas as disciplinas e realmente não vem. No livro a cultura afro ainda vem separado, fala de negros, índios e brancos e quando fala do negro vem assim dessa forma. E depois vem os pais, os pais dos alunos, às vezes, muitas vezes compartilham essa ideia de que cultura afro é religião. E as crianças é o que menos dão trabalho, porque como são crianças, né? Eu acho que elas estão ali pra aprender ainda. E como eles ainda não tão calcificadas, não estão impregnadas de todo esse preconceito que existe, então ao longo do tempo vão se construindo assim, né? Mas ainda não foram completamente, então são os mais abertos. O problema tem nas três áreas, no pai, o professor e o material, a criança vem por último”. (Catia)

Finalizada a descrição dos relatos das instituições passamos à análise.

Reflexões sobre os relatos referentes ao Critério 3: Conhecimentos sobre os possíveis impactos da Lei 10.639/2003 na escola de educação básica

A respeito do critério 3, que trata dos conhecimentos adquiridos ou construídos pelos entrevistados sobre os possíveis impactos da Lei na escola de educação básica, concluímos que houve relatos comuns nas duas instituições: a existência do racismo e preconceitos na escola, a necessidade de seu combate, e a falta de investimentos na formação de professores para que outros impactos se tornem possíveis.

O primeiro ponto que apareceu nas falas dos entrevistados das duas instituições foi o reconhecimento de que há racismo e/ou preconceito nas escolas. Os relatos trazem como possível impacto da Lei o combate e o debate sobre o racismo e preconceito nas salas de aula a partir do reconhecimento da importância da valorização da beleza negra, dos saberes, das diferenças e das culturas africanas no currículo. Com estes depoimentos, acreditamos que quando se busca o combate

às práticas racistas, é preciso que se reconheça sua existência, como mecanismo estruturante das relações sociais, na escola e fora dela (SILVA, 2014, p. 65). Vimos estes relatos como ponto positivo, pois a partir deste reconhecimento há possibilidades de realização de um trabalho futuro, por eles desenvolvidos, que leve em conta as diferenças presentes nas escolas. Vejamos o que nos acrescenta Silva.

Nossa sociedade foi alicerçada por ideias estereotipadas e construídas por vezes com respaldo da ciência, para justificar uma “inferioridade” do negro, que em nosso território foi visto e apresentado como mera mercadoria, pertencente a um grupo marginalizado. Esses argumentos foram usados, com base na quantidade e intensidade de melanina que cada escravo carregava em sua pele (SILVA, 2014,p.65).

Este modelo, no qual fomos formados, é ressignificado pelos futuros professores e egressos da Pedagogia quando afirmam a existência do racismo e dos preconceitos nas escolas e que a aplicação da Lei pode causar um impacto na mudança deste cenário. Mas o fato de estarmos em uma sociedade multicultural, nem sempre é reflexo do que é trabalhado nas escolas, ponto este também problematizado pela maioria dos entrevistados. A cultura eurocêntrica ainda é muito presente nos currículos, deixando pouco espaço para outras formas de ver e pensar o mundo. Acreditamos que as influências do pensamento multicultural têm sido sentidas em movimentos que buscam a valorização dos padrões plurais e, ao mesmo tempo, enfatizam a necessidade da adoção de medidas de reparação a injustiças e preconceitos com relação a identidades culturais, raciais, étnicas, de gênero e outras marginalizadas nos processos sociais, nos quais se inclui a educação (CANEN e XAVIER, 2005, p.336)

Indo nessa direção, acrescentamos o que nos afirma Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2008, p. 12).

Este resgate histórico, que deve ser para todos, a partir da mudança curricular pode contribuir para o impacto da Lei nas salas de aula. A história e a cultura afro e afro brasileira devem estar presentes no cotidiano escolar, assim como os outros conteúdos amplamente trabalhados. De acordo com os relatos das duas instituições, a mudança curricular que favoreça a existência de práticas pedagógicas que familiarize os estudantes com a cultura afro e afro-brasileira, é um caminho a ser percorrido nas escolas de educação básica.

Na visão de Munanga, todos nós precisamos ter acesso a outras histórias, outros fatos para que possamos compreender nossa formação enquanto pessoas e sociedade. Para complementar esta perspectiva, de acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004:8)

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

Este enriquecimento curricular contribui para a formação dos sujeitos da educação básica e neste viés os entrevistados de ambas as instituições também chamaram atenção para a formação docente.

O desafio de formar professores que possam promover a divulgação da história e cultura afro e afro brasileira é um dos compromissos do documento citado. Unido à esta exigência, Canen e Xavier provocam uma reflexão ao trazer o conceito de professor multiculturalmente comprometido, vejamos:

“Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tencionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos. (CANEN e XAVIER, 2005, p.336)

Os entrevistados da instituição A e B consideram que a Lei ainda não causou o impacto esperado porque os professores não tem formação adequada. Anunciam também a ausência de materiais didáticos que auxiliem neste trabalho. Indicam, em suas falas, que a questão racial nem sempre é ponto de debate no curso de formação de professores e que muitos que já atuam na educação básica foram formados antes da Lei.

Neste sentido, é necessário pensar na formação de professores para a educação das relações raciais que permita o reconhecimento do racismo e das desigualdades sociais existentes, provocando alteração curricular. Essa formação deve possibilitar a todos os professores a assumirem a responsabilidade com a educação para todos os alunos, transformando as práticas pedagógicas excludentes em trabalho educativo antirracista no Brasil (BARRETO e SISS, 2014, p. 58).

O conceito de professor multiculturalmente comprometido nos ajuda a pensar na formação, pois representa um possível caminho de transformação da desigualdade educacional que atinge, justamente, grupos culturais e étnicos cujos padrões não estão contemplados nos discursos curriculares da escola.

temos argumentado que o modelo de professor pesquisador, como um profissional reflexivo que assume a postura de constante reflexão crítica sobre a prática pedagógica, atuando ativamente na construção de seu conhecimento pedagógico, poderia articular-se à posturas multiculturais, de forma a promover a formação do professor-pesquisador multiculturalmente comprometido. (CANEN e XAVIER, 2005, p.335)

Os entrevistados das duas instituições, em certa medida, demonstram, em seus discursos, que compreendem a importância da formação sobre as relações raciais como mecanismo de mudança e de aplicação da Lei, gerando assim um impacto no interior das escolas, e a elaboração de conexões de saberes que são negados em prol de outros universalmente considerados pertinentes. A valorização da diversidade cultural e dos padrões plurais é exposta quando os sujeitos afirmam que a implementação da Lei não pode ser restrita a datas específicas. Não podemos afirmar que este grupo que participou da pesquisa representa professores multiculturalmente comprometidos, mas demonstraram avanços em discursos a respeito dos desafios que estão cientes a enfrentar após formados.

Os pontos, ora apresentados, foram comuns nos relatos das duas instituições. Partimos agora para outros três pontos que aparecem somente nos relatos dos

sujeitos da instituição B: a questão da religião, a necessidade do acompanhamento da implementação da Lei e a evidência de alguns privilégios de determinados grupos da sociedade.

A problemática do entrelaçamento do tema “religião” com os conteúdos da história e cultura africana foi apresentada como um empecilho recorrente no impacto da lei nas escolas. De acordo com Paola e Catia alguns professores evangélicos⁵⁰ se negam a trabalhar a história e a cultura da África por definir este conteúdo como sinônimo de religião. Apontam que a mudança deste cenário depende, também, da formação inicial de professores.

Para esta leitura e reflexão, recorremos a Pinheiro (2014) que afirma que no Brasil, as culturas afro-brasileiras e as religiões a ela associadas são variadas e têm sido reconhecidas pelo Estado a fim de compor a diversidade cultural do país, para discussão acerca da identidade. Mas as religiões e as práticas religiosas afro-brasileiras têm sido contestadas e figuram o centro de tensões e conflitos variados no interior das escolas⁵¹. Podemos afirmar que no Brasil, país dotado de uma diversidade cultural enorme, esse fenômeno fica mais aparente. Quando pensamos nas diversas religiões ativas em nosso país, podemos perceber como o povo brasileiro carrega uma bagagem religiosa imensa. Esta característica não pode ser negada quando o currículo abrange o ensino da história e cultura da África. As práticas culturais afro brasileiras, suas danças, músicas, vestimentas, costumes, entre outros, não devem ser tratadas de forma marginalizada no ambiente escolar, mas de maneira equivalente às tradições europeias, ensinadas nas salas de aula.

Indo ao encontro do que apontaram as entrevistados citadas, Pereira (2010) também chama atenção para a capacitação docente. É preciso estar preparado metodologicamente, através dos recursos científicos disponíveis acerca do tema. Não ensinar porque é obrigatório simplesmente, mas aplicá-la porque é algo válido, cientificamente aceito, porque vale à pena. É importante destacar ainda a necessidade de envolver também no ambiente escolar, não somente os professores, mas também os funcionários, aqueles que mantêm vínculo direto com os estudantes (PEREIRA, 2010, p.24).

50 Os termos “evangélicos” e “cristãos” foram usados pelos entrevistados.

51 Diversas pesquisas discutem a temática ‘religião e educação das relações raciais’ como por exemplo o trabalho intitulado “A lei 10639 e o Combate ao Racismo No Espaço Escolar: A trajetória do Negro na História do Brasil” de Pereira (2010) e “Educação, religião e pertencimento étnico-racial: experiências de católicos e protestantes” estudo de Pinheiro (2014).

Ampliando os depoimentos, consideramos que os professores sendo qualificados a lidar, trabalhar e desenvolver práticas pedagógicas, conforme exige as DCN, a visão da religião pode ser remodelada e as mudanças nos discursos também. Segundo as DCN é necessário:

Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores (as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país. (BRASIL, 2013).

Os estudantes avaliam que dentro das escolas essa lei ainda não conseguiu conquistar um espaço de destaque na prática pedagógica. Concordamos que há uma lacuna entre o que diz a lei e aquilo que se está de fato na proposição dessa lei. Apresentam como um caminho, a formação de professores com um viés racial.

Apesar das pressões dos movimentos negros, da existência de uma lei federal e Orientações Curriculares bem definidas, a temática apresenta-se disforme e periférica nos cursos de formação inicial e continuada de professores (...). Formar professores numa perspectiva de educação antirracista é uma ação que ainda se apresenta como um enorme desafio para as políticas públicas em educação. (SILVA, 2014, p. 64 e 65)

Concluimos que “educar-se para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais, para o respeito á diversidade é muito difícil. Isso implica em uma mudança de atitudes e de valores” (BARRETO, 2014, p. 55). Nesta perspectiva concluimos que mesmo quando se trata da questão religiosa, deve-se ter uma preocupação sobre as falas, conceitos e saberes trabalhados. Um professor precisa não ser do Candomblé e nem da Umbanda, mas para ensinar cultura africana e afro brasileira precisa ter uma noção da organização básica dessas religiões para poder trabalhar com os conceitos trazidos por elas. Não que o professor tenha que professar a fé nas religiões de matriz africana, mas ele deve sim, estabelecer a importância de conhecer para ensinar. Quando se ensina aquilo que não se conhece, corre-se o risco de ensinar de maneira errônea, havendo prejuízo para o ensino-aprendizagem. O racismo na escola se constrói também pela construção de conceitos muitas vezes ausentes de uma base científica (PEREIRA, 2010,p. 23).

Passando ao ponto levantado por Nilton, este acrescenta em sua fala dois itens sobre os impactos da Lei na escola de educação básica que não aparecem nos

relatos da instituição A. O primeiro se refere à necessidade de haver acompanhamento⁵² da implementação da Lei e o segundo trata da evidência de alguns privilégios de determinados grupos da sociedade.

Em relação ao acompanhamento da implementação da Lei 10.639/2003, localizamos no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as metas norteadoras e os períodos de execução da Lei para dialogarmos com o que nos apontou o estudante. O quadro é composto por seis eixos: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Políticas de formação de gestores (as) e profissionais da educação; 3) Políticas de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismo de participação social; 5) Avaliação e monitoramento e 6) Condições institucionais). Daremos destaque ao Eixo cinco, que trata do questionamento do estudante. O referido Eixo apresenta cinco metas⁵³. As metas são distribuídas em períodos de execução, sendo eles “curto, longo ou médio prazo”. De acordo com o documento o período longo foi de 2009 a 2015⁵⁴. Diversos órgãos são os atores responsáveis pelas ações previstas. Constatamos que, ao que se refere a escola de educação básica, a criação do mecanismo de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, previsto na Resolução CNE/CP nº 01/2004, está sobre a responsabilidade dos seguintes órgãos:

⁵² O termo usado pelo estudante foi “fiscalização”, porém no momento da entrevista afirmou que esse não era o termo mais adequado. Ao reler seu relato preferimos usar o termo “acompanhamento”, pois consideramos pertinente ao seu ponto de vista.

⁵³ Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme Resolução CNE/CP nº 01/2004; Divulgar os dados coletados e analisados (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais e municipais, MEC), de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade; Incluir questões no censo escolar sobre implementação da Lei nº 10.639/2003 e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica; Desagregar dados relativos aos resultados das avaliações sistêmicas (Prova Brasil, ENEM, ENADE), assim como as informações do censo escolar sobre o fluxo escolar (evasão, aprovação, distorção idade/série/ciclo e concluintes acima de 15 anos de idade) por escola, município e estado a partir dos recortes por perfis socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero e Realizar levantamento sobre as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombo e sobre o grau de inserção por perfis socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero.

⁵⁴ Consideramos relevante expor esta informação para afirmar que as metas de longo prazo já deveriam ter sido cumpridas, ficando aqui a nossa avaliação de que o acompanhamento destas parecem deficientes.

MEC⁵⁵, INEP⁵⁶, SEPPIR⁵⁷, CONSED⁵⁸, UNIDME⁵⁹, SEE⁶⁰, SME⁶¹ e Fóruns de Educação. Com esta informação, identificamos que o “acompanhamento da implementação da Lei” sugerida pelo estudante, está prevista na forma de “avaliação e do monitoramento”.

Como referência para o aprofundamento da questão, identificamos a publicação⁶² do Ministério da Educação, solicitada pela UNESCO, realizada em todas as regiões do país no ano de 2012. A pesquisa foi coordenada pela professora Nilma Limo Gomes, da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa teve por objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 (Gomes, 2012, p.7). Mostra que aumentou consideravelmente o número de professores, negros e não-negros, preocupados com a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, ainda continua dependendo de uma iniciativa individual do professor ou de um grupo de professores. É raro que essa seja uma política das escolas, e que o ensino da história e cultura da África e afro brasileira conste no plano político-pedagógico das instituições. Esta publicação é uma avaliação da implementação da Lei e o monitoramento previsto a ser realizado pelos órgãos competentes, anteriormente citados, podem usar as informações colhidas na pesquisa como fonte de dados. O estudante considera que esta função é valiosa e concordamos com ele, porém para uma resposta mais aprofundada, estes órgãos podem ser visitados em outro estudo.

O último possível impacto também levantado pelo estudante Nilton da instituição B, e que não aparece nos relatos da instituição A, é que a Lei coloca em

55 Ministério da Educação e Cultura

56 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

57 Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

58 Conselho Nacional de Secretários de Educação

59 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

60 Secretaria Estadual de Educação

61 Secretaria Municipal de Educação

62 A publicação apresenta os resultados da pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), no período de fevereiro a dezembro de 2009, em parceria com pesquisadores(as) dos seguintes núcleos e centros de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE)/UFMT, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE, Centro de Estudos Afro-Orientais – UFBA, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – Núcleo-GERA-UFPA.

evidência alguns privilégios de determinados grupos da sociedade. Para debatermos esse ponto precisamos compreender o contexto histórico do Brasil. Nosso país foi historicamente organizado em classes sociais. As classes sociais têm como base a distribuição desigual de vantagens e de recursos. Como exemplos é possível citar as riquezas, o poder e o prestígio. De acordo com Pereira (2014)

desde sua colonização portuguesa, a sociedade lusobrasileira possuía uma divisão que estratificava e distinguia os papéis sociais. Inicialmente, como acreditam Costa Pinto (1962), Prado Júnior (2006) e Furtado (2007), uma elite portuguesa foi embrionária para a formação da alta classe nacional, que se sustentou economicamente em todos os períodos de nossa historiografia: desde o pau-brasil, passando pelas lavouras de cana-de-açúcar, a exploração das pedras preciosas, as grandes fazendas de café e os primeiros industriais. (PEREIRA, 2014, p. 7)

Porém, esta realidade não era a de todos os brasileiros. A maioria da população estava sem acesso a direitos mínimos como educação, saúde e trabalho. Esta maioria, de acordo com Munanga (2008), preenchia o contingente da classe social mais baixa, era e são os descendentes de negros africanos escravizados no país, desde o século XVI, e que hoje continuam a povoar as estatísticas que cercam a desigualdade de acesso ao desenvolvimento de uma cidadania plena. Com este retrato posto, retomamos ao relato do estudante que afirma que um dos impactos da Lei 10.639/2003 é a evidência de privilégios de determinados grupos quando se pretende trabalhar a partir de outra perspectiva da nossa história. Ao pensarmos na história do Brasil, que é exposta em grande parte dos livros didáticos, podemos confrontar os privilégios nos quais o estudante aponta. De acordo com Silva (2005),

o livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma forma simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas. A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média (SILVA, 2005, p. 23).

Demos enfoque ao livro didático por este ser, muitas vezes, o único recurso didático de que a escola dispõe para trabalhar com a história do nosso país. Neste

material a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência (SILVA 2005, p. 21). Podemos afirmar que ao trabalhar com estereótipos que expandem uma representação negativa das pessoas negras e uma representação positiva das pessoas brancas, o livro didático estende e reforça a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade. Um exemplo que podemos trazer é o trabalho com o tema da escravidão. A história divulgada nos livros didáticos, muitas vezes, transmite a versão de um povo subalterno e submisso e omite a versão de luta e de resistência. Acreditamos que outras imagens e outras histórias sobre o cotidiano da vida do negro deveriam também ser apresentadas. Histórias de luta e resistência, das relações afetivas, perpassam uma visão mais afirmativa em relação ao negro e podem ser de grande valia para a valorização das matrizes afro-descendentes. Sabemos que o indivíduo necessita atribuir ao grupo valores positivos para se sentir reconhecido ou pertencente a ele (COSTA, 2006, p. 102).

Com este discurso retomamos ao impacto que o estudante afirma que a lei pode provocar e que passa pela reformulação dos fatos, das histórias e das versões a serem ensinadas, conforme apontado anteriormente.

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-política econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas. (SILVA, 2005, p. 25).

Esta desconstrução de uma história única contada e amplamente divulgada como verdade também está previsto no Parecer CNE/CP 003/2004 quando avalia que

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 e serão abordados temas relativos: ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; à história da ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como

civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela independência política dos países africanos; às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2013, p. 95)

Acreditamos que é possível formar o professor que seja capaz de explorar outras histórias, valorizando outros saberes, como os expostos na citação anterior. Embora muitas vezes o professor tenha apenas o livro didático como recurso, este também pode ser usado como instrumento que provoque a consciência crítica contribuindo para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e autoestima das crianças negras, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania. Quando outras versões da história são exploradas, os privilégios de grupos são desnudados. A exploração dos negros, a dificuldade de acesso à saúde, à educação e ao trabalho mostram realidades distintas entre as pessoas brancas e negras. Este e outros fatos demonstram que um grupo está em vantagem de oportunidades em relação a outro e este debate pode e deve estar nas salas de aula. , na entrevista, chamou atenção para este fato e acreditamos que este também pode ser um impacto real da Lei 10.639/2003 nas escolas de educação básica.

Concluimos que os relatos da instituição A e da instituição B não apresentam diferenças significativas a respeito do critério 3 pois apontam o combate ao racismo e aos preconceitos na escola como possíveis impactos da Lei e trazem, em ambas as falas, a necessidade de investimentos na formação de professores para viabilizar este impacto. Identificamos que os discursos de alguns entrevistados da instituição B são ampliados e enriquecem o debate sobre este item. Um estudante afirma que a Lei tem como impacto a evidência de alguns privilégios de determinados grupos na sociedade. E como problemáticas que inviabilizam os impactos por eles mesmos identificados, citam a religião intervindo na implementação da Lei nas escolas, a partir de professores evangélicos que relutam

em trabalhar com a história da África e a ausência de acompanhamento da implementação da Lei.

Critério 4: Conhecimentos sobre o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Instituição A

Consideramos no critério 4 os elementos que revelam o reconhecimento dos estudantes sobre a existência do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNDCN), o reconhecimento dos seus objetivos e questionamos se, em algum momento do curso, tiveram acesso ao documento. Encontramos como resultado que o PNDCN não é um documento reconhecido pelos estudantes entrevistados. Agatha, Cristiane, Simone, Romária e Talita, por exemplo, afirmam que não tinham conhecimento do documento, mas fizeram especulações. Simone e Inah afirmaram que já “ouviram falar” e relataram suas colocações. Por fim uma entrevistada afirma que não reconhece o documento e não apontou sua opinião sobre o mesmo.

Agatha, Cristiane e Talita afirmaram que não sabiam da existência do documento e após folhearem apresentaram sua visão sobre o mesmo. De forma geral apontaram que o PNDCN é um guia para os professores. Agatha fez a seguinte afirmação:

“Eu não tinha ouvido nada sobre ele, mas como ele deve ser um plano de diretriz curricular, ele é um diretório pra que o docente siga (...) creio que deve ser um diretório para o currículo, são bases que você precisa abordar no currículo, trazer, contextualizado para a realidade da educação”. (Agatha)

Indo na mesma direção de Agatha, Cristiane sustentou que:

“Esse documento eu não tenho e nunca vi. Muitos documentos oficiais como este eu tenho, até mesmo por conta das outras disciplinas, tem professor que pede e aí sempre recorremos, mas este aqui eu não cheguei a ter acesso. Não é um manual,

pronto do faça isso e não faça aquilo, mas sim, um norte para você ter por onde começar a planejar”. (Cristiane)

Talita apresentou suas considerações e seu relato também demonstra, assim como Agatha e Cristiane, que o identifica como um guia:

“Eu não conheço o documento, mas acho que como os outros planos, ele vem te trazendo um guia (...). Então eu acho que esse plano e essas diretrizes, elas não devem ser vistas como receitas, porque cada aula é uma aula, cada coisa é uma coisa, mas eu acho importante também para conseguir abrir nossos olhares, nossos conhecimentos, nossas visões sobre o assunto, para trabalho, para instigar uma imaginação, instigar uma curiosidade de pesquisar mais e de estudar mais...” (Talita)

O relato de Romária sugere um grau significativo de desconhecimento pois sua fala foi imprecisa, sem especificidade distintiva ao PNDCN, como por exemplo o objetivo do plano em colaborar com todos os sistemas de ensino para que cumpram as determinações legais ao enfrentamento do racismo, preconceito racial e discriminação racial.

“Eu acho que é pra falar justamente sobre isso, sobre a igualdade mesmo, sendo rico, pobre, branco, negro ou mestiço, somos todos iguais. Somos iguais e todo mundo merece respeito (...) à sua cultura, às suas crenças, todo mundo quer respeito. Infelizmente existe muita intolerância para todos os lados (...) eu não sei se é isso que fala, mas eu acho que é para entrar nisso: na questão do respeito e da conscientização”. (Romária)

Seguimos com os relatos de Simone e Inah que afirmaram que “já ouviram falar” sobre o documento. Ambas trazem suas opiniões e deixam claro que desconhecem seus objetivos:

“Eu acho que devo ter ouvido falar, mas acho que elas estão aí para nos dar uma base, do que é imprescindível. Acho que isso é o que vai dirigir a gente, principalmente para essa educação. Só fazendo uma pergunta, eles estão implementando esse plano? (...) Esse aqui eu não conhecia assim desse jeito, na verdade foi o que eu falei, que só tinha ouvido falar mesmo”. (Simone)

Inah apresenta suas considerações e avalia que o documento trata das teorias que o professor trabalhará:

“Eu já ouvi falar, mas nunca tinha visto, nunca tive contato. Eu acho que deve ser falar mais de como inserir esses temas dentro da sala de aula e não deixar para

projetos. Talvez até falar de algumas teorias para formar o conhecimento do professor que vai lidar com isso.”. (Inah)

Gustavo foi o único estudante que, embora afirmasse não conhecer o documento, apontou um dos objetivos previstos, o de regularizar a implementação da Lei nas escolas:

“Acho que trata da regularização da forma que essa lei será implementada dentro das escolas, sendo que eu trabalho na rede e nunca vi este documento, acho que está muito no campo teórico. Existe a lei, ela está assegurada só que não é abordada no dia a dia, não é cobrada. Isso é um problema muito grave.”. (Gustavo)

Sobre o fato de terem estudado o documento em algum momento durante o curso todos afirmaram que não tiveram a ele, quanto mais aos debates por ele suscitados.

Avaliamos, mediante os relatos dos estudantes da instituição A, que suas falas são de desconhecimento sobre o reconhecimento do PNDCN e que o curso de formação não possibilitou sua apresentação e estudo, como um dos documentos que colaboram para a efetividade da Lei 10.639/2003.

Instituição B

Na instituição B encontramos como resultado que o PNDCN também não é um documento conhecido pelos estudantes entrevistados. Catia, Amanda, Nilton, Paola, Pamela e Lavinia relataram que desconheciam documento. Laura e Karina sustentaram que já tiveram acesso ao texto fora do curso de formação inicial.

Amanda não conhecia o documento e fez vários questionamentos sobre o PNDCN:

“Não conheço. É algo que deve ser para ajudar a aplicar a lei nas escolas? O que dizer o que pode ser ou direcionar, porque caminho? Mas isso aqui é distribuído nas escolas? Pergunto por que nunca vi”. (Amanda)

Catia, egressa do curso de Pedagogia e que já atua na rede pública do município de Queimados faz alguns apontamentos e deixa transparecer que desconhece os objetivos do documento:

“Não li. Eu nunca tive contato com ele, mas eu entendo que é pras gerações futuras, não é pra geração adulta, pra sociedade que tá formada agora, é um projeto de longo prazo”. (Catia)

Nilton traz a sua visão e demonstra que identifica o PNDCN como um guia a ser usado nas escolas:

“Pior que não, nunca tinha visto mesmo. A princípio, acho dá uma ideia no qual eu posso seguir, da importância de como estar chegando próximo aos alunos ou pelo menos do modo informativo, quais seriam os assuntos específicos, porque quando a gente fala cultura quais são os aspectos da cultura? É a dança, é o jongo, é o samba, são vários tipos. A princípio é algum tipo de informativo, alguma coisa relacionada com a questão racial”. (Nilton)

Paola também não reconhece o documento e avalia que o PNDCN deveria ser construído na escola, deixando transparecer que não reconhece o processo de elaboração do documento e também não identifica os seus objetivos:

“Nunca vi, nem li. Isso aqui é engraçado, porque as políticas vêm de cima para baixo, então assim eles não sabem, não é uma forma, uma receita de bolo. Eu acho que este Plano tinha que ser feito a partir das escolas ou das necessidades de cada região. Eu fui ao CONAE em 2014, que é o Congresso Nacional da Educação, e aí eles se reúnem, os gestores, e eles falam lá sobre o que tem que ser feito, o plano, mas assim as escolas mesmo nem sabem o que está acontecendo e eu estou lendo aqui, e não faz muito sentido não, porque as pessoas não sabem de nada sobre o debate étnico racial então eu acho que se eu levar isso aqui para uma escola, sei lá os pais dos alunos, pra eles isso daqui não faz diferença nenhuma eles vão ler e não conseguem nem perceber, às vezes são pretos, são indígenas, e não conseguem perceber o preconceito”. (Paola)

Já Pamela, que também não conhece o PNDCN considera que o documento é uma espécie de guia:

“Nunca vi, mas penso que deve ser uma orientação rasa de como deve ser aplicada essa lei, assim, bem superficialmente mesmo. Educação é bem complicado que tem muito papel e pouca atividade, pouca aplicabilidade e eu acho que esse deve ser mais um desses documentos porque a gente viu essa lei aqui e a gente não discutiu nenhum momento sobre o que tá escrito nesse documento, nenhum momento nos foi apresentado esse, a lei, né?” (Pamela)

Lavinia não conhece o PNDCN e afirma que o documento precisa ser mais apreciado e retoma sua visão a respeito de não ter estudado a cultura afro e afro brasileira na escola onde estudou:

“Não conhecia este documento. Assim eu não sabia que existia esse material e muito menos que ele tinha sido distribuído para as escolas, então assim, parece que muitos desses materiais eles ficaram um pouco na estante, não foram utilizados ou então não foram aproveitados como deveria ser, porque se tivesse sido colocado em prática as opiniões e as instruções que eles estão dando aqui pra você poder ajudar, para te ajudar a dominar o assunto dentro de sala de aula eu teria tido isso no meu Ensino Fundamental ou no Ensino Médio e eu não tive. Terminei em 2009 o Ensino Médio e quando eu estudei era uma instituição voltada para o ensino profissionalizante que era a FAETEC, mas eu tinha lá o Ensino Médio concomitante, então poderia sim ser incluso esse tipo de discussão dentro do currículo”. (Lavinia)

As duas estudantes Laura e Karina afirmam que tiveram contato com o PNDCN fora do curso de formação inicial de professores. Laura teve acesso ao documento na Iniciação Científica e afirma que o mesmo trata de diretrizes para os professores. No seu depoimento Laura não revela nenhum conhecimento sobre os objetivos do documento o que torna sua fala genérica pois não traz nenhuma especificidade:

“Eu cheguei a ter contato enquanto bolsista de iniciação científica, porque é especificamente sobre a questão, a formação de professores, a educação para as relações étnicos raciais, mas não li todo o documento, mas tenho conhecimento da existência por conta de quando eu fui bolsista. Ele trata de diretrizes para os professores usarem na sala de aula”. (Laura)

Karina disse que teve acesso ao PNDCN quando fez prova de concurso público, mas não o estudou com aprofundamento, conforme apontou seu relato. Houve imprecisões e não demonstrou nenhum conhecimento peculiar ao documento:

“Eu tinha visto mais por conta do concurso público. Eu tive que dar uma lida e é claro que eu não conheço todo. Então sobre o Plano eu acho que é mais uma vez a questão do que está escrito não é o que é aplicado, infelizmente. Então eu acho que o Plano tem muito essa questão de que a gente não consegue, não vê sendo aplicado, não vê sendo respeitado dentro das escolas. O da lei 10.639 eu acho que é mais um deles, porque dentro da escola mais uma vez, da escola que eu estagiei tinha um e que ficava inclusive disponível pros professores, mas que se você

perguntar os professores não conhecem(...) mas ele é importante pois sem ele o professor não fará nada sobre a Lei”. (Karina)

A respeito de terem estudado o documento em algum momento durante o curso todos afirmaram que não tiveram acesso a este debate. Nos chamou atenção este dado visto que o curso tem em seu currículo, uma disciplina específica sobre a Lei 10.639/2003 e sendo este um documento que viabiliza o trato com a Lei, poderia fazer parte da ementa de forma que colaborasse para a sua implementação.

Avaliamos que os relatos dos estudantes e egressos da instituição B demonstraram o desconhecimento do PNDCN, embora duas estudantes tivessem afirmado ter acesso ao documento. As falas dos entrevistados não revelaram as especificidades que compõe seus objetivos. Concluímos que a formação inicial não possibilitou sua apresentação e estudo do PNDCN como um dos documentos que colaboram para a efetividade da Lei 10.639/2003.

Reflexões sobre os relatos referentes ao Critério 4

Algumas reflexões podemos traçar a partir dos relatos descritos. O primeiro item de discussão é o fato de, na maioria das falas, termos encontrado um desconhecimento sobre a existência do PNDCN por parte da maioria dos entrevistados. E mesmo aqueles que afirmaram que reconheciam a sua existência, deixaram transparecer nas falas um saber superficial e genérico. Nesta perspectiva, se não reconhecem a existência do documento, também não identificam seus objetivos. Vejamos o que nos diz o referido documento:

O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. O texto do Plano Nacional foi construído como um documento pedagógico que possa orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008. (BRASIL, 2013, p. 16)

Os relatos dos estudantes da instituição A apresentam alguns indícios deste entendimento quando afirmam que o documento serve de base para colocar em

prática o que define a Lei, o que a nosso ver é claro pois todo Plano presume tal objetivo. Mas suas considerações ficam limitadas as ações dos docentes e não se referem aos sistemas e instituições de ensino. No nosso entendimento, os estudantes perceberam o documento como algo restrito à sala de aula, para dar uma “direção”, “um norte” ou “uma base” para o professor elaborar suas aulas e atividades nas escolas. Para exemplificar o descompasso, Gustavo, que atua como professor da rede pública de ensino na cidade do Rio de Janeiro, afirma que nunca teve acesso a este documento na escola onde trabalha e que o mesmo também não lhe foi apresentado ao longo do curso de formação. Entendemos que o PNDCN tem como uma das exigências básicas a ampliação do foco curricular, tendo em vista o caráter multidisciplinar e interdisciplinar de todo e qualquer conteúdo, haja vista a construção de projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade como instrumentos construtores dos processos de ensino-aprendizagem, conforme exposto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 37). A mudança curricular não depende apenas das ações dos professores, mas de todo um movimento da escola, com intervenção no projeto pedagógico de forma a alterar conteúdos a serem desenvolvidos nas salas de aula.

Na instituição B dois relatos podem ser destacados. O depoimento de Lavinia que critica a entrega do material nas escolas e o não acesso ao mesmo, pois considera que deve “ficar na estante”, e o de Gustavo, que chama atenção para a falta de discussão sobre o documento no interior da escola e no curso de formação. Ambos avaliam a importância do contato e da leitura do documento, mas não demonstram um conhecimento aprofundado sobre o PNDCN.

Laura e Karina afirmaram reconhecer a existência do Plano, mas não elaboraram uma definição sobre o documento que estenda seu alcance além da sala de aula pelo professor. Karina faz uma crítica a respeito de o documento estar disponível aos professores na escola onde fez estágio e especula que mesmo havendo um exemplar, os professores não o conhecem.

Podemos provocar algumas questões a partir destes últimos relatos. P
Em primeiro fica marcada, mais uma vez, a questão de o Plano ser visto como algo direcionado ao professor, assim como relatado pelos estudantes da instituição A. Em segundo lugar, que o fato de as escolas receberem o documento e o mesmo ficar “exposto na estante”, sem fazer parte dos debates pedagógicos, do projeto da escola e da elaboração curricular, é um indicio de que o Plano não cumpre o seu papel,

pelo menos no escopo dessa pesquisa. Os relatos revelam que os estudantes de ambas as instituições esta falta de acesso ao PNDCN, mas suas falas não ultrapassam esta consideração, sem aprofundamento que demonstre algum conhecimento peculiar ao documento.

Com este cenário posto, entendemos que é necessária a proposição de sessões de debates sobre questões raciais, no intuito de articular ações coletivas para a construção de uma proposta pedagógica de intervenção no interior das escolas, iniciando este debate no curso de formação. O objetivo é a existência de discussões que sirvam de ferramenta para os professores avaliarem como os programas de disciplinas e planos de ensino podem ser reestruturados para a aplicação da Lei 10.639/03. Nesta discussão, o Plano pode cumprir os objetivos citados.

Assim, é preciso ter em conta que as discussões teórica e conceitual sobre as relações raciais e educação estejam acoplada a ações concretas, através de orientações didático-pedagógicas que propiciem a inserção do tema étnicorracial no currículo escolar, tendo em vista um real projeto de educação que possibilite a inserção social e igualitária, destravando “o potencial intelectual, embotado pelo racismo, de todos(as) os(as) brasileiros(as), independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções” (MEC, 2013, p. 11).

O trabalho iniciado nas escolas através das práticas pedagógicas pode atuar como um conjunto de atos, reflexões e procedimentos, intencionalmente educativos, que se formalizam em sala de aula, mas podem e devem extrapolar as paredes da escola. A implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional e o PNDCN tem seu papel nesta ruptura. A proposta de Plano é assumir, como ponto de partida de um processo que busca pautar de forma estrutural a questão racial no todo da política educacional e que exigirá monitoramento e revisão periódica para aprimoramento de suas metas (BRASIL, 2008, p. 27).

Critério 5: Participação em grupos de pesquisa e/ou eventos que tratem sobre relações raciais

Instituição A

Neste critério ouvimos os estudantes a respeito da participação em grupos de pesquisa e/ou em eventos sobre relações raciais (encontros, congressos, mesas redondas, rodas de conversa, feiras, outros) e as reflexões elaboradas a partir desta participação. Este critério é pertinente na medida em que podemos ampliar as possibilidades de aprendizagens sobre a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos saindo da sala de aula. Partimos do pressuposto de que a participação em grupos e/ou eventos que tratem sobre relações raciais podem contribuir na efetivação de concepções teórico-práticas, produzidas sobre a referida legislação.

Os relatos foram muito diversificados. Apresentaram falas sobre a participação em curso de extensão, encontros da Pedagogia, palestras no Sindicato de Professores e por fim, um depoimento sobre eventos que acontecem no curso de Psicologia. Os estudantes afirmaram que não participaram dos eventos por conta do horário em que acontecem, sendo estes, no contra turno. Pelo fato de trabalharem, encontram dificuldades de participar. Podemos afirmar que os depoimentos não trouxeram reflexões elaboradas sobre o tema das relações raciais, mesmo com a afirmativa de que participam de algumas atividades. Suas falas se limitam a pontos sobre a estética, jogos e brincadeiras, bem como a pouca presença de pessoas negras no curso de Pedagogia.

Iniciaremos com o relato de Romária. Ela afirmou que fez parte de um programa de extensão e que lá houve uma aula onde um professor trabalhou o tema das relações raciais. Sua fala não traz um aprofundamento da questão, mas trata de algumas reflexões:

“Eu faço parte de um programa de extensão para a EJA (educação de jovens e adultos), a coordenadora deste programa foi minha professora aqui e ela levou um professor da instituição C. Foi uma iniciativa dela, pois lá tem formação continuada para quem é bolsista. Então ela chamou este professor. Ele trabalha questões raciais, ele é negro também e tinha outro professor que estava junto com ele. Eles fizeram algumas cantigas de roda com a gente, uma coisa assim mais para falar sobre isso e para brincar, para dizer que nada que é do negro é valorizado

em nosso país. Ele levou alguns brinquedos, alguns livros e falou das crenças e tudo mais e foi bem enriquecedor.” (Romária) Carmem afirmou que construiu conhecimentos sobre relações raciais em um evento externo da Pedagogia. Sua fala não traz indícios de construção de saberes mais aprimorados, mas dá ênfase a questão da estética e da identidade, o que demonstra uma fala que não ultrapassa o senso comum sobre o tema:

“Eu acho que eu construí mais conhecimentos em outros espaços do que aqui dentro (...) nos eventos que a gente faz de pedagogia fora porque aqui dentro não tem esse debate. Esse debate a gente vê forte no ENEPE que é o Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia, que apresentam as mulheres maravilhosas de turbantes, com danças típicas negras e no EFEP que é o Encontro Fluminense de Pedagogia, que também aborda esse tema”. (Carmem)

Complementou sua fala contando sobre as aprendizagens neste evento. Mais uma vez a questão da estética é revelada em seu depoimento, não avançando no discurso mais aprimorado sobre aprendizagens adquiridas:

“(...) O Encontro Fluminense de Estudante de Pedagogia trabalhou exatamente isso nos temas transversais, além do negro trabalhou outras minorias (...) LGBT e tal. Então ali a gente teve um dos momentos que mais conheci sobre essa realidade. Quando eu vi que o ‘empoderamento’ de uma mulher negra (...) se quiser ter o cabelo liso ok, mas o quanto é importante aquelas meninas terem aquele ‘black’ delas, por elas vendo elas, a negritude delas (...) isso foi lindo ver. Essas coisas centrais a gente perde se não tiver como ir nestes lugares, a gente vê outras questões.” (Carmem)

A estudante Inah relatou que há divulgação de eventos na faculdade, mas afirmou nunca ter ido porque trabalha no horário em que eles acontecem. Contou que divulgou um evento sobre relações raciais para um estudante que “estuda esta questão” como se fosse algo direcionado apenas a quem tem esse interesse.

“Não lembro de ter ido, mas lembro de terem divulgado na faculdade. Eu lembro de um fórum que teve na instituição C, eu até cheguei a anotar mas era em dia que eu tava trabalhando. Eu até divulguei⁶³ para alguns alunos que são desta turma (a estudante é monitora de uma disciplina da Pedagogia) e tem um aluno de História que esta estudando esta questão. Nunca participei mas também não sei se vejo

⁶³ Ao ser questionada sobre o nome do evento, a estudante não se recordou.

pouca divulgação por que agora eu estou sempre correndo. Chego para ter aula e vou embora”. (Inah)

Amanda e Talita afirmaram que na instituição há diversas atividades sobre o tema, mas que nunca participaram. Suas falas são imprecisas. Amanda afirma que:

“Sim, geralmente tem uma vez por ano. Tem congresso, palestra, simpósio falando das questões étnicas, já deve ser o terceiro. Eu nunca fui e a gente às vezes têm que escolher os caminhos. É sempre muito divulgado, é sempre muito comentado e assim não me lembro quais são os professores que são mais envolvidos com as questões étnicas, mas têm alguns sim, bem influentes nestas áreas. Eu não fui não por falta de interesse ou preconceito. Não fui por que tenho outros caminhos, você acaba indo encaminhando para outras coisas que te chamam mais atenção. Como português, didática (...)”. (Amanda)

Talita, indo na mesma direção da fala de Amanda, afirma que há eventos, mas que também não participa por que o horário é incompatível com sua rotina diurna:

“Sempre tem palestras pela faculdade, tem aulas públicas, tem debates, eu não participo, porque a rotina é bem corrida. Às vezes eu chego 19 horas para aula que começou 18:00/18:30, a rotina é bem complicada. Quem estuda no turno da noite geralmente são pessoas que trabalham durante o dia e precisam estudar a noite, acabam tendo o seu dia todo comprometido. Geralmente esses debates acontecem em horários impossíveis tipo 14:30. Não tem como vir, não tem como participar, portanto, ter até tem, mas eu não participo e não participei até hoje por conta da rotina que não me permite. Eu acho que o pessoal que estuda na parte da manhã e tarde tem um acesso e uma frequência bem melhor e bem mais alta do que do pessoal da noite...por isso pela rotina”. (Talita)

Cristiane, em reta final de curso, afirmou que participou e participa pouco dos debates que acontecem na instituição. Relembrou aprendizagens que construiu quando frequentou um curso pré-vestibular sobre o ingresso de pessoas pobres e negras na faculdade:

“Não frequento hoje com tanta vontade quanto gostaria, fico muito restrita ao espaço da academia. Quando frequentava palestras na faculdade, não tinha dessas discussões. Eu fiz um pré-vestibular há uns oito anos atrás ou mais, que era social, então isso era muito problematizado. Era bem bacana por ter os professores em

vias de conclusão ou recém-formados, das mais diversas universidades, mas isso era uma marca do próprio pré-vestibular, essa condição social, de ser pobre, esse debate, essa valorização e foi bacana! A questão de ser pobre e negro e entrar na faculdade (...) falavam muito nisso e eu aprendi muito sobre o valor que é estar numa faculdade e aprender mais sobre desigualdades (...) essas coisas”. (Cristiane)

Esse tema, em especial, fez com que alguns dos entrevistados remetessem suas falas ao passado. Em alguns casos antes mesmo de entrarem na Pedagogia. Alguns perceberam que a temática da cultura negra, de sua necessidade de afirmação, do lidar com o outro e com as suas diferenças, os acompanham até o momento. Outros, no entanto, parecem não ter a mesma percepção da questão da história e da cultura negra.

É o caso de Simone que apresentou lacunas em seu relato, pois não afirmou se houve evento durante a formação que discutisse o tema das relações raciais.

“Eu acho que eles discutem mais sobre gênero do que de questões raciais. Eu não estou lembrada agora, não sei se, por exemplo, a gente teve um evento da semana de educação que era promovido pelos alunos, provavelmente eles devem ter apresentado alguma questão desse tipo, falando sobre o assunto, porque quando tem um evento desse tipo eles falam: vamos escutar o que os alunos querem saber! Eu acredito que tenham discutido isso, mas eu não estou lembrando agora”. (Simone)

Um caso singular foi o relato de Gustavo, que é professor da rede pública municipal do Rio de Janeiro e já foi filiado ao Sindicato de Professores. Durante este período participou de algumas palestras que aconteceram no próprio sindicato:

“Não lembro de ter ido a evento sobre isso na faculdade não. Durante algum tempo eu fui filiado ao SEPE, que é o Sindicato dos Professores e lá existe uma luta muito grande pelo direito do “negro”, das africanidades, das minorias e entre elas está a comunidade negra, então trata um pouquinho disso. Tem alguns debates. Eu participei de um ou dois, até por conta dos horários (...) manhã e tarde trabalhando e a noite estou na faculdade, portanto eu não tinha esse tempo, mas rola sim esta temática”. (Gustavo)

Ao ser questionado sobre os debates que participou afirmou que ouviu sobre a cobrança de professores negros a respeito de o seu trabalho ser diferenciado da

cobrança de professores brancos e analisa que esta palestra provocou nele uma reflexão:

“Lembro de uma palestra que falou de questões ligadas ao preconceito contra o professor negro pelo professor branco. Sobre diferenças trouxe alguns dados com relação a algumas notícias de preconceito nas escolas, que na maioria não está explícito, mas existe de uma forma implícita. Por exemplo uma cobrança maior para os professores negros do que para os brancos, neste sentido que me recordo do debate (...) mas eu não concordo com essa fala. Eu vejo na escola que trabalho que não há diferença de cobrança (...) talvez em outras escolas já que foi esse debate, então deve ser recorrente e se é, precisa ser conversado sim, eu acho e nunca pensei que isso pudesse acontecer”. (Gustavo)

Gustavo, portanto, reflete sobre o debate que aconteceu no Sindicato e se espanta ao saber que o racismo fica evidente na cobrança diferenciada entre os professores por conta da cor da pele. Estes fatos vivenciados no cotidiano da escola de educação básica pode passar despercebido se não tivermos a oportunidade de pensar sobre o tema, seja em palestras, congressos, formação continuada ou outros espaços. Questionamentos são possíveis de serem elaborados na medida em que pensamos o que leva uma direção escolar ‘cobrar’ de forma diferenciada os professores. Gustavo não se aprofundou nas suas reflexões, mas seu relato possibilitou que identificássemos que para ele este foi um aprendizado.

Para finalizar os relatos da instituição A, Inah apresentou sua percepção crítica em relação à presença de estudantes negros no curso de Psicologia e no curso de Pedagogia. Consideramos que seu relato traz o viés racial como reflexão a respeito do acesso ao nível superior:

“Eu vejo muito pouco pessoas negras nos eventos que eu vou na área de Psicologia (a estudante fez sua primeira graduação em Psicologia). Eu vejo como um ganho muito significativo as cotas porque quando eu entrei na Psicologia eram oitenta pessoas na minha turma e só tinham três negros e só um se formou. Eu vi isso muito marcado ali na Psicologia. Quando eu entrei na Pedagogia já foi diferente. Quando eu entrei na Psicologia não tinha sistema de cotas, eu fiz vestibular (...) ainda é um curso elitista. Os eventos da área que eu vou, você pode contar nos dedos as pessoas negras que têm. Eu já fui em eventos da área de psicologia cognitiva e comportamental, neuropsicologia e nestes eventos você não vê negros, você não vê trabalhos sobre isso. É raro, nestas áreas mais tradicionais da

Psicologia. Eu vejo a cara do curso muito diferente. Hoje você vê que os cursos tem uma cara diferente. A Psicologia é extremamente elitista, então eu acho que as pessoas não se identificam com esse tema”. (Inah)

Identificamos na maioria dos relatos a evidência da dificuldade dos estudantes participarem de eventos que tratem do tema das relações raciais visto que, aqueles que sinalizaram que acontecem, não conseguem participar ou não conseguem ir com frequência devido ao horário ser no contra turno. Entretanto elencamos outros espaços citados, tais como o curso de extensão, as palestras que ocorrem no sindicato dos professores e os discursos dos professores recém-formados no curso pré-vestibular. As percepções de Inah trouxeram indícios de perfis de estudantes diferenciados de acordo com o curso. Isso também provocou reflexões a respeito do olhar criterioso sobre os estudantes que compõe os cursos citados.

Instituição B

Os relatos dos estudantes e egressos da instituição B trouxeram como ponto em comum a participação em eventos que acontecem no próprio campus. Palestras, feiras e as atividades promovidas pelo grupo de pesquisa⁶⁴ acontecem no turno das aulas. Esta realidade, de acordo com os relatos, facilita a participação e o envolvimento dos estudantes. O Congresso Brasileiro de Pesquisadoras/es Negras/os foi citado pelos estudantes. Há relatos de apresentação de trabalhos em eventos externos com o tema das relações raciais. Embora as falas demonstrem que há eventos na instituição e que estes são variados, os depoimentos não apresentaram discursos aprimorados sobre o tema das relações raciais. As falas se fixam no senso comum e não trazem evidências de um aprendizado que revele conhecimentos adquiridos ou elaborados nestes espaços.

⁶⁴ O grupo pesquisa não está com seu nome identificado para garantir o anonimato da instituição. De acordo com o texto que o apresenta na página virtual trata-se de um ambiente, ou espaço de pesquisas acadêmicas que se define como Multi, ou Intercultural, sendo integrado por pesquisadores, pesquisadoras e grupos de pesquisas pertencentes a diferentes cores, etnias, raças, culturas, gerações, gêneros, classe social e credos religiosos, ou não, provenientes de diferentes áreas do conhecimento. Essa diversidade, de acordo com a apresentação é entendida como uma das principais riquezas desse grupo de pesquisa, que converge para um ponto em comum: a luta antirracista e contra as desigualdades étnico raciais em todas as suas dimensões.

O primeiro relato é o de Amanda que revelou que na instituição B tem atividades sobre o tema das relações raciais e que participa delas. Chamou atenção para a participação de estudantes do centro acadêmico e do grupo de pesquisa como organizadores de eventos. A estudante afirma que há uma variedade de eventos e que deles participa. Informa que há feiras e um grupo de pesquisa ativo no campus: *“Existem seminários, existem alguns eventos que são feitos também pelos estudantes do centro acadêmico, têm feiras aqui de artigos afro. Acho que toda primeira sexta tem uma feira afro, de artigos afro. Aqui tem o grupo de pesquisa. Eles desenvolvem bastante pesquisas, livros, eventos aqui e em outros lugares, palestras. (...) Quando tem evento aqui eu participo sim. Pra ir pra outro lugar fica um pouco complicado por causa do trabalho”*. (Amanda)

A ‘feira afro’ citada por Amanda, também apareceu no relato de Catia como local de acesso a venda de objetos. Cita também a realização de palestras. Segundo a entrevistada em uma das palestras aprendeu sobre conceitos como racismo e preconceito:

“Sim participo das feiras que acontecem aqui quase todo mês. Na feira tem venda de acessórios, turbantes, livros, tem música, tem muita coisa bacana. Têm palestras também no auditório. Ano passado teve COPENE que é um encontro de pesquisadores negros e eu assisti algumas palestras. Aprendi muito com gente de outras universidades (...) racismo, preconceito, importância de lutar contra isso, aprendi muito”. (Catia)

O COPENE também foi citado na fala de Nilton que fez as suas considerações sobre o evento e afirma que na instituição há professores que trabalham o tema das relações raciais. Sua fala é generalista e não aponta uma elaboração aprofundada sobre o tema em evidência:

“Temos professores que são referências nacionais a respeito e eles promovem o tempo todo eventos aqui na instituição, então chega a ter ao menos três ou quatro eventos desse por ano. O último aqui mais específico foi o COPENE sudeste que é um congresso de pesquisadores negros. Alguns professores liberam ou utilizam o seu tempo de aula para o aluno assistir palestras então sempre dá pra assistir e sempre vou”. (Nilton)

O 1º Congresso das Pesquisadoras/es Negras/os do Sudeste aconteceu no campus da Instituição B. O evento prevê palestras, mesas redondas e apresentação de trabalhos com a temática das relações raciais. Atividades culturais também

fizeram parte do referido congresso. Abrigar um evento como este na instituição contribui significativamente com as pessoas que estão no campus e com a comunidade do entorno. O evento contou com a participação de pesquisadores de toda região sudeste, promovendo a divulgação de estudos e pesquisas na área. Não podemos afirmar que o congresso por si só contribui diretamente nas aprendizagens dos estudantes da Pedagogia, mas podemos avaliar que receber um evento com este porte no campus pode trazer novas possibilidades de pensar e repensar as relações raciais a partir do acesso a pesquisas sobre a problemática.

Karina contou que discutia o tema das relações raciais no grupo de pesquisa no qual fez parte. Relatou que os próprios estudantes promovem eventos com a problemática e este dado mostra, segundo a entrevistada, que o movimento de discussão ultrapassa as salas de aula:

“Sim, por conta do grupo de pesquisa. A gente tem alguns eventos que acontecem e até pela própria comunidade discente. Por parte principalmente do movimento estudantil que promove eventos que têm esse caráter de discutir as opressões, em especial a racial e aí a gente já teve, por exemplo, uma oficina de turbante, como usar o turbante, teve roda de jongo feito pelo grupo de pesquisa, o PET que é um programa do governo que os alunos são bolsistas e fazem trabalhos dentro das escolas, fazem projetos e atividades. Fizemos um projeto sobre africanidade em uma escola, a valorização do negro, essas coisas”. (Karina)

Karina relatou suas observações a partir do momento em que entrou na faculdade, quando o campus ainda funcionava em um prédio de uma escola pública da cidade. Sua fala tratou da própria identidade e da questão do acesso desigual entre pessoas brancas e negras no ensino superior. Sua elaboração não permeia um conhecimento aprofundado adquirido em eventos, mas sim suas observações enquanto estudante:

“É uma coisa que eu posso dizer é que quando eu entrei na faculdade o número de negros era muito inferior ao número de negros de hoje. Quando eu entrei na faculdade eu também tinha uma visão diferente do que era ser negro, eu não me considerava negra, então talvez a minha visão que tenha mudado. Que eu tenha visto menos negros do que eu vejo hoje. Mas assim é bem óbvio nos cursos de Administração e de Economia, por exemplo, costumam ser mais elitizados. A gente via muito menos negros do que a gente vê hoje. E talvez é a interferência por conta das cotas. Então essa questão da popularização da universidade, do negro como

majoritário, tomar pra si, ocupar os espaços que é realmente dele, né? Então eu acho que, o fato de nós termos chegado aqui e termos tomado posse do que já é nosso obriga a universidade a fazer alguma coisa. E aí a gente discute isso nas semanas acadêmicas de cursos diferentes. Então sempre tem um evento ou pelo menos uma temática dentro da semana acadêmica que discute a questão racial.(Karina)

Continuou e fez ponderações sobre sua participação nestes debates:

“Hoje participo menos por eu ter até menos tempo de estar na faculdade, mas no período de 2009 até 2013 foi um período em que eu participei bastante de todos os eventos, e em especial o racial que era o que mais me chamava mesmo, me atrai. Ah! mais uma vez por conta do meu posicionamento político e da minha participação nesse partido, em especial, eu procurava sempre me envolver ativamente nas atividades”. (Karina)

No relato de Laura houve uma comparação da instituição B com uma instituição privada. Laura afirma que na instituição privada, onde seu marido estuda, alguns temas são negligenciados, entre eles a questão racial. Considera que o curso de Pedagogia tem uma visão diferenciada sobre estes aspectos.

“Tem sim outros eventos, outras questões que acontecem, não são muitas, embora seja uma quantidade bem maior do que na faculdade em que o meu marido estuda. Então hoje o meu marido estuda numa instituição privada e lá eu nunca vi e nem ouvi falar de nada disso. Tudo bem que ele não estuda na área da educação, ele faz Administração. Lá não tem essas discussões (...) mas aqui eu sinto que é um pouco diferente (...) eles até são bem discutidos e até em outras disciplinas eles também são discutidos. O curso que tem essa visão já diferenciada, eu sinto que é bem incentivado”. (Laura)

Em relação à sua participação, Laura afirma que participa dos eventos e valoriza o acesso a outras experiências nestes espaços:

“Sempre que tem eu participo, sempre que existem esses tipos de eventos eu participo deles. Sejam eles falando sobre gênero, sejam falando sobre outras culturas ou seja ele falando sobre técnicas de ensino e aprendizado eu sempre costumo participar sim, porque eu acho bem interessante. Porque é um pouco mais amplo, porque geralmente vem convidados de fora e então você tem uma visão diferente do que você recebe dentro do campus. Não é só aquele professor, você

escuta outras opiniões, outras experiências e contribuem para o seu currículo e pessoal também”. (Laura)

Lavinia participou de eventos fora da instituição com apresentação de trabalho. Seu tema de monografia versou sobre questões raciais com foco na temática “gênero”. Sua participação no programa de iniciação científica colaborou para esta caminhada no curso:

“Eu apresentei um trabalho na instituição C sobre educação étnico-raciais. O trabalho era sobre a presença de professoras negras na faculdade. Meu trabalho começou no campo das ideias, do questionamento e que me acompanhou durante todo o curso. Então em um certo momento, depois da iniciação científica, a gente tinha que apresentar um trabalho e eu apresentei na Jornada de Iniciação Científica, através de pôster. E depois um pouco mais encorpado já indo pro final do curso, eu apresentei um que era sobre quantas docentes negras havia da instituição B deste campus. As docentes negras que eu não tinha encontrado até três quartos do curso. Aprendi muito sobre o espaço acadêmico, espaço que também precisamos conquistar”. (Lavinia)

Lavinia percebeu a partir de seus estudos e da apresentação de trabalho que o espaço acadêmico deve ser conquistado pelas mulheres negras. O mesmo apareceu na fala de Inah, quando mencionou a quase inexistência de estudantes negros na psicologia.

A estudante Pamela contou que na instituição B há diversas atividades organizadas por algumas professoras e pelo grupo de pesquisa. Afirmou que também já apresentou trabalhos e fala sobre a pesquisa que participou, mostrando que houve a elaboração de alguns conceitos que tratam do tema das relações raciais: *“Já teve debates. Teve uma professora, do grupo de pesquisa, que é o núcleo que tem aqui, ela trouxe vários professores pra falar das Ações Afirmativas, que entravam também as cotas. Lembro que o grupo de pesquisa já fez vários debates e rodas de conversa, feiras. Participei de alguns debates, vindo na verdade como ouvinte tanto das Ações Afirmativas, que era também de uma professora orientadora de um projeto onde a gente trabalhava, que tinha Ações Afirmativas, o que falava de cotas na revistas ‘Veja’, ‘Isto é’ e ‘Época’, era uma parte do projeto que a gente fazia pesquisa. E eu ia nesses debates. A gente apresentou até o*

trabalho sobre isso e tal. Engraçado ver que as revistas falavam meio receosamente sobre as cotas. A gente viu de 1995 a 2010 e vimos o início como se falava, como as revistas falavam que daria um impacto negativo, que poderia gerar o que eles chamam de, que eu nem sei se existe, racismo reverso. Falavam que ia gerar disputa entre as pessoas se gerassem cotas. E aí no final acho que em 2010 a revista Época fez um dossiê dizendo que as cotas deram certo.”. (Paola)

Sua fala traz alguns indícios sobre reflexões que fez a partir de temas como ações afirmativas, dentre elas, as cotas raciais e o racismo reverso. Paola não traz um relato peculiar sobre os temas e demarca seus conhecimentos a partir da pesquisa que realizou no grupo a partir de revistas de grande circulação.

Pamela relatou que há eventos promovidos pelo grupo de pesquisa e avaliou que nas aulas há uma compreensão melhor no que tange a prática pedagógica por conta da aproximação com a professora:

“Tem eventos do grupo de pesquisa, mas são eventos que ficam muito na teoria. Até na discussão, mas não chega a nos dá esse contato tão próximo e prático que foi o caso da disciplina da nossa professora. Quando a gente tá no auditório sentados as pessoas precisam de horas complementares pra completar o currículo. As pessoas não levantam e vão embora, porque elas sabem que se não ficar não vai ter. Na aula não, na aula a gente fala, pergunta, argumenta”. (Pamela)

De forma geral, os relatos mostram a participação dos estudantes da instituição B em diversas atividades realizadas sobre relações raciais. A frequência com que os eventos acontecem e o turno possibilitam a presença e participação dos estudantes.

Reflexões sobre os relatos referentes ao Critério 5: Participação em grupos de pesquisa e/ou eventos que tratem sobre relações raciais e as reflexões elaboradas

Os relatos dos estudantes das duas instituições diferiram em relação à participação em grupo de pesquisa e em eventos que tratam de relações raciais. O turno que acontecem as atividades foi citado diversas vezes. Na instituição A Inah, Amanda e Talita chamaram a atenção para o fato dos eventos acontecerem à tarde o que impede a participação daqueles que trabalham. Nos relatos da instituição B todos os estudantes e egressos afirmaram que participaram dos eventos no campus,

pois os mesmos acontecem no turno da noite. Nilton complementou a informação afirmando que os professores “liberam” as turmas para as atividades.

A partir destes relatos, identificamos que é necessário pensar, no momento da organização e do planejamento destas atividades, que sejam previstas propostas também para o turno noturno na instituição A. Além do planejamento, incentivar e envolver os professores para que eles viabilizem a participação dos estudantes no horário das aulas. O fato de os estudantes também serem trabalhadores é um ponto que, aparentemente, é desconsiderado em diversas instâncias do curso de Pedagogia da instituição A. Isso fica evidenciado quando os entrevistados relataram a dificuldade de fazer a matrícula em eletivas que tratam das relações raciais, apontados em pergunta anterior. Esta problemática aparece novamente quando questionados se participaram de eventos sobre relações raciais. Afirmamos isso pois acreditamos que a participação em eventos que tratem das relações raciais pode provocar um despertar para o tema, além de contribuir para a elaboração de um discurso mais aprimorado sobre o que é preconceito, racismo e as questões que atravessam as omissões históricas que contribuem para a exclusão social e educacional de crianças e jovens negros na escola.

Ressaltamos também, a partir dos relatos dos estudantes da instituição B, que a participação em eventos diversos é uma das formas de viabilizar aos futuros professores o acesso a estudos e pesquisas que tratam de múltiplos temas, neste caso específico as relações raciais, enriquecendo ideias e construindo novos saberes. Os eventos internos ou externos à instituição permitem também o acesso a outros discursos, pois nestes espaços há a participação de professores e pesquisadores convidados de outras áreas e instituições e neste contexto, o estudante pode repensar ideias e aumentar seu potencial de discussão como aponta o relato de Nilton. Neste discurso, Canen (2008) trata da importância da formação de professores explorar a pluralidade paradigmática. Este conceito permite ao professor-pesquisador compreender a importância da valorização da diversidade cultural, do embate entre posturas e paradigmas diferentes na interpretação do real. Os espaços de eventos como congressos, palestras, mesas redondas, entre outros, podem colaborar para a pluralidade de ideias combatendo o pensamento único.

No que se refere à participação em grupos de pesquisa na instituição B, duas estudantes, Karina e Paola, afirmaram que participaram de um grupo cuja linha de estudo tratou das relações raciais. Lavínia trouxe como informação que foi

integrante do programa de iniciação científica e que seu estudo também versou sobre relações raciais. As três demonstraram em seus relatos que participaram de debates sobre o tema e que puderam ir também em eventos externos com apresentação de trabalhos. Analisamos que mesmo com estas participações, os saberes adquiridos nestes espaços não foram suficientes para incorporarem um discurso mais aprimorado sobre as aprendizagens adquiridas.

Relatos sobre a participação em programas de iniciação científica e em grupo de pesquisa cujo foco são as relações raciais e educação não foram identificados em nenhum depoimento dos estudantes da instituição A.

Assinalamos que os trabalhos desenvolvidos e apresentados pelos estudantes da instituição B em eventos externos possibilitaram o acesso a divulgação científica sobre o tema. Canen (2008) em seu estudo trata do professor-pesquisador e contribui nesta reflexão quando afirma que

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 do pesquisador e do professor nos temas, problematizações e caminhos percorridos. Auxilia, também, futuros professores a pensarem em suas próprias identidades culturais e os impactos das mesmas em suas escolhas e pertencimentos, no cotidiano das relações estabelecidas nas instituições de ensino brasileiras. Prepara-os para a desconfiância de discursos que buscam silenciar suas identidades. (CANEN, 2008, p. 301)

Identificamos que a inserção no grupo de pesquisa, assim como a participação no programa de iniciação científica cumprem este papel já que dos oito entrevistados, dois foram integrantes do grupo, uma diz ter feito parte do programa de iniciação científica e uma estudante afirmou participar de eventos promovidos pelo grupo de pesquisa no campus. Os demais participaram de diversas atividades promovidas pela instituição. As leituras e estudos realizados, assim como os debates e palestras efetivadas nos eventos pelo grupo de pesquisa foram citados pelos estudantes como algo positivo na formação.

Outro depoimento sobre reflexões a partir de eventos na instituição B foi o de Karina, o qual afirmou sua constatação, a partir da própria observação, que há mais pessoas negras na instituição B, se comparado a anos anteriores, quando ela ingressou no curso. Embora em um primeiro momento esta constatação não tenha relação direta com eventos sobre o tema das relações raciais, a estudante avalia que

a instituição ao mudar de perfil também viabilizou a mudança nas atividades promovidas. Karina também discorre sobre a questão da própria identidade. Relatou que não se via como mulher negra e que foi na instituição B que elaborou tal identidade. Essa identificação, na nossa avaliação teve contribuição da sua participação nos diversos espaços nos quais circulou ao longo do curso, inclusive nos eventos.

Nesta perspectiva, o conceito de identidade pode ser entendido como um conjunto de aspectos individuais, que caracterizam uma pessoa, mas também um aspecto plural, constituído a partir das relações sociais que são permanentemente mutáveis, como destaca Gomes (2005).

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 41)

Com este conceito entendemos que a identidade tem origem na dialética entre o indivíduo e a sociedade, pressupondo uma interação, pois mesmo que o sujeito reconheça-se inserido em determinado grupo, é necessário uma resposta social a essa inserção. Além do exposto, acrescentamos o pensamento de Munanga (2004) que afirma que a identificação como pessoa negra trata-se de uma decisão política. Por se tratar de um posicionamento político, a identificação com um grupo étnico racial, pressupõe acatar as características atribuídas a ele, assim como compartilhar dessas características na sociedade.

No parecer de Munanga (2004), definir quem é negro no Brasil não é tarefa simples, pois desenvolvemos o desejo de branqueamento, logo, concluímos que definir quem é negro ou quem é branco permeia um longo debate. As pessoas que atuam nos movimentos negros organizados definem a pessoa negra a partir de sua aparência. Segundo Munanga (2004), é uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro (MUNANGA, 2004, p. 52). Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. Mas em termos de Brasil esta definição não é tão simples principalmente quando se trata das políticas de ação afirmativa, como,

por exemplo, as cotas raciais. Munanga afirma que entra em jogo também o conceito de afrodescendente, forjado pelos próprios negros na busca da unidade com os mestiços. Por fim a partir dos estudos da genética por meio da biologia molecular, mostrando que muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, cada um pode se dizer um afrodescendente (MUNANGA, 2004, p. 52)

Ainda se tratando de ações afirmativas, a discussão sobre cotas raciais esteve presente em vários discursos, dentre eles o de Paola, também integrante do grupo de pesquisa. A estudante afirmou que as ações afirmativas contribuíram para a inserção de jovens negros na universidade e que aprendeu sobre isso na pesquisa que fez junto ao grupo a partir de reportagens de revistas de grande circulação.

Sobre eventos ocorridos na instituição B, dois estudantes citaram que houve a participação de palestrantes professores e pesquisadores de outros estados com objetos de pesquisa diversificados e que isto foi positivo. Porém não identificamos um discurso minucioso sobre o tema. Concluímos que a participação em congressos como este contribui na formação do futuro professor, mas que esta participação não trouxe relatos diferenciados se comparados as falas dos estudantes da instituição A. Canen (2008) em seu estudo aponta o olhar multicultural sobre temas que atravessam a diversidade cultural e acrescenta a nossa pesquisa a seguinte reflexão:

No caso de temas voltados à valorização da diversidade cultural, étnica, racial, religiosa, de gênero e outras, estes podem ser trabalhados por intermédio de textos e materiais que destaquem em que medida as identidades plurais têm sido contempladas em abordagens teóricas, em práticas pedagógicas cotidianas e em políticas educacionais no Brasil e em outros países. Nesse contexto, a discussão do impacto de ações afirmativas na Educação, os 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 a preconceitos, são alguns exemplos. (CANEN, 2008, p. 302)

Este efetivo trabalho pode contribuir na formação dos futuros professores. Temas voltados para a valorização da diversidade racial apareceu nos relatos, porém sem especificidade que demonstrasse um aprendizado significativo adquirido.

Nesta construção de valorização encontramos também a participação de estudantes do centro acadêmico na elaboração das semanas acadêmicas com a exploração do tema das relações raciais em pelo menos uma mesa de discussão. A

representatividade estudantil indica que o protagonismo na discussão que envolve as questões raciais não se limita a professores ou pesquisadores comprometidos com o tema, mas que na instituição B há também a preocupação de envolver os estudantes⁶⁵ neste debate. Este cenário não foi revelado pelos entrevistados na instituição A já que Inah, Amanda e Talita afirmaram que embora saibam que há eventos que tratam do tema não participaram e em contrapartida, Cristiane e Simone anunciaram que na instituição A não há promoção de eventos sobre o tema das relações raciais. Analisamos que a informação sobre a existência ou não de eventos ficou prejudicada, pois os relatos não são comuns entre os estudantes da mesma instituição. Seria necessário fazer um levantamento externo de pesquisa para verificação dos eventos que ocorreram e que ocorrem na instituição como meio de confrontar os relatos dos estudantes.

Assinalamos que a participação em eventos que tratam das relações raciais colabora para a efetivação de discursos que revelam concepções teórico-práticas mais elaboradas em relação a saberes e aprendizagens que envolvem a Lei 10.639/2003. Esta constatação é comprovada a partir dos relatos de estudantes da instituição B que afirmaram que a participação nos eventos colaborou no acesso a artigos e materiais africanos em feiras que acontecem com periodicidade, a participação em palestras e mesas de debate nos eventos promovidos na instituição e a possibilidade de acesso ou aquisição de livros que são disponibilizados ou vendidos nestes eventos. O aprendizado adquirido a partir do acesso a pesquisas e estudos do tema das relações raciais apresentados e debatidos pelos professores e pesquisadores nos eventos, além do aprendizado sobre o conceito de racismo, preconceitos e a importância da luta dos negros na história também foram destacados em suas falas. A construção de identidade de uma estudante que não se via como mulher negra e o estudo sobre ações afirmativas, também estiveram presentes nos relatos. A constatação a partir de observação feita por uma estudante que verificou que hoje há mais negros na instituição também foi um ponto de aprendizado.

Indicamos que as atividades citadas pelos estudantes e egressos da instituição B deixaram pistas da existência de uma identidade institucional na

⁶⁵ As semanas acadêmicas contam com a participação de outros cursos, de acordo com o relato da estudante Karina. Isso comprova que a discussão sobre relações raciais não é exclusividade da Pedagogia.

medida em que o tema das relações raciais, de acordo com os entrevistados, está presente na instituição, neste caso específico, o campus onde o curso é ofertado. O perfil da instituição que se preocupa com a oferta de eventos, congressos, feiras e a existência de um grupo de pesquisa que versa sobre a temática da legislação, do racismo, do preconceito racial, dentre outros, nos permite inferir que estas ações oportunizam aos futuros professores uma atitude de pesquisa que envolve a problematização de temas educacionais, em termos de possibilidades e limites para a incorporação da diversidade cultural em políticas e práticas educacionais (CANEN, 2008, p. 303).

Com esta conjuntura posta, inferimos que a existência de um grupo de pesquisa que trata das relações raciais na educação na instituição B e a participação dos estudantes na pesquisa e em atividades que são realizadas no campus ainda não são suficientes para que apresentem concepções teórico-práticas mais elaboradas em relação a saberes e aprendizagens que envolvem a Lei 10.639/2003 se comparados aos relatos dos estudantes da instituição A. Os depoimentos dos estudantes de ambas as instituições se pautam em senso comum, como por exemplo, a afirmação da existência de eventos com a venda de acessórios, livros e divulgação de palestras, mas sem trazer relatos de aprendizagens significativas sobre o tema das relações raciais. Identificamos pouco avanço no aprofundamento de questões que demonstram aprendizados elaborados a partir da participação nos eventos como constatamos nos depoimentos de Laura e de Catia.

Na nossa avaliação os relatos dos entrevistados de ambas as instituições não apresentaram diferenças significativas no que tange as concepções teórico-práticas elaboradas a ponto de podermos afirmar que a participação em eventos traz um diferencial na construção de conhecimentos destes estudantes da Pedagogia sobre relações raciais. As preocupações levantadas não mostram detalhes de conhecimentos adquiridos sobre o tema. Os estudantes e egressos trazem em suas falas uma preocupação com a implementação da Lei 10.639/2003 e revelam a pertinência da mesma nas escolas de educação básica, mas não avançam quanto a isso. Em seus relatos não há a indicação de entendimento da luta travada, por exemplo, pelo Movimento Negro, para a aprovação da Lei ou a compreensão da necessidade de haver uma lei com a exigência de trabalhar com a História da África, negligenciada nos currículos da educação básica. Ademais, tratam os conceitos de racismo e preconceito sem aprofundamento, restringindo-se a identificação da sua

existência na escola e na sociedade em geral, mas não exploram os temas nos discursos. As respostas, de forma geral, são incipientes e foi percebida a ausência de construção de saberes conforme exige a legislação sobre a cultura e história da África e afro brasileira. Conhecimentos de fatos históricos, sobre economia ou a política de países africanos não foram apontados, por exemplo, a história da África e a sua relação com o Brasil indo além da escravidão também não ficaram evidentes.

Critério 6: Perspectivas e práticas de combate ao racismo na escola

Este critério teve como referência dois casos⁶⁶ de racismo que ocorreram no interior de duas escolas no Brasil no ano de 2015. Os estudantes e egressos tiveram alguns minutos para ler os casos e fazer, em seguida, seus apontamentos de perspectivas e práticas de ações como professores da turma e como gestores da escola. Todos foram unânimes em julgar equivocada a atitude da professora e do gestor e propuseram novas possibilidades de ações/atividades/propostas de trabalho.

Os relatos trouxeram diversas propostas de práticas e refinamos os depoimentos de acordo com os pontos definidos na elaboração dos critérios de análise: a) suas posturas mediante os desafios encontrados em relação as questões das relações raciais que demonstrem agência mediante situações de racismo ou de preconceito racial vivenciados pelas crianças; b) ações práticas que trabalhem questões raciais como a realização de seminários, o uso da literatura negra, jogos, teatro, músicas e outros recursos diversificados que explorem o tema; c) o diálogo com as famílias no viés da colaboração na luta contra o racismo e o preconceito racial e d) ações que articulem e mobilizem a elaboração de um currículo que abarque o tema das relações raciais de acordo com as exigências legais.

Instituição A

Iniciamos os relatos dos estudantes com suas considerações a partir da situação apresentada como professores da turma. A afirmação da família como possível agente que colaborou para a fala da criança envolvida no episódio; a importância de dialogar com as famílias; pedir desculpas e/ou conversar com as crianças envolvidas ou com a turma; as dificuldades em lidar com o tema mediante a exigência da escola no cumprimento dos conteúdos pré-estabelecidos e a realização de uma roda de conversa onde as crianças opinariam sobre racismo, foram algumas propostas indicadas pelos entrevistados.

Iniciaremos com o depoimento de Romária. Ela considera que a melhor atitude seria chamar os responsáveis pelas crianças para ouvir seu parecer. Na

⁶⁶ Os casos encontram-se no Anexo 6.

opinião da estudante, a família pode introduzir a ideia de “cabelo de pobre” na criança, em casa:

“Chamaria os responsáveis e conversaria sobre isso e tentaria ver qual era a visão destes pais. Ver se de repente eles também não estavam introduzindo isso na cabeça das crianças, de xingar. Para a criança dizer isso: ‘cabelo é de pobre’ certamente ela já ouviu, é tratado desta forma, em meio familiar”. (Romária)

O convite à família para conversar também é a posição de Carmen e afirma que é preciso saber como a família pensa o ocorrido:

“Tem que chamar a família, não no sentido de criminalizar, mas da família também entender. Eu vejo que o que tá na base disso é sempre um desconhecimento. Precisaria entender um pouco melhor como a família pensa isso” (Carmen)

Mais um relato coloca a família no foco da discussão. Desta vez Cristiane avalia que os pais podem ser tão ou mais agressivos que a própria criança e chama atenção para um trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano letivo:

“Tratar isso é complicado, portanto você terá pais que serão tão ou mais agressores que as crianças, sabendo-se então que terá de travar uma briga, dentro e fora da escola, mas eu acho que é preciso ser trabalhado, desde o primeiro dia como na reunião de ‘bem-vindos’ até ao longo de todo ano letivo. Com todas as turmas, os que entram, os que já estão e encarar que a escola é um espaço democrático”. (Cristiane)

A realização de um teatro ou algo similar com as famílias é um recurso que Amanda usaria se fosse a professora da turma onde ocorreu o caso. Nos chamou atenção a proposta de usar uma peruca “étnica” na criança branca como mecanismo para trabalhar e discutir o racismo. Justifica afirmando que com esta atividade as crianças passam a pensar diferente:

“Eu faria uma discussão, eu chamaria inclusive os pais para participar. Eu faria um momento, uma peça de teatro, elaboraria uma troca de papéis, uma peruca talvez, étnica numa criança branca e a outra criança cometendo esse racismo, esses insultos, por que a partir do momento que você começa a explorar esses assuntos e deixar que as pessoas se vejam no lugar das outras, elas começam a pensar de uma maneira diferente”. (Amanda)

Criticamos esta posição da estudante visto que usar uma peruca ou algo parecido não provoca reflexões profundas sobre o racismo. Analisamos que este tipo de postura reforça o estereótipo de ser negro.

No próximo relato, Simone explicita sua fala trazendo como solução chamar os pais da criança e em seguida afirma fazer um trabalho na escola. Sua fala é confusa, pois em seguida apresenta diversas ações como o convite a busca pelo projeto pedagógico da escola e afirma que falaria durante um mês sobre o tema. Avaliamos que o projeto pedagógico é o documento norteador da escola e que nele as ações devem ser previstas, mas quando diz que o trabalho será realizado durante um mês, minimiza a problemática e o valor do projeto pedagógico que deve entrelaçar o tema das relações raciais de forma mais abrangente e não reduzindo a discussão em período específico:

“Para mim isso é racismo e racismo a gente precisa chamar os pais da criança, vamos investigar, fazer um trabalho dentro da escola e falar para desenvolver essa questão mesmo. E pensar como é que a escola vê essa situação. Buscar um projeto pedagógico, com todos, vamos fazer assim um mês falar sobre isso (...) eu ia dar um jeito de tratar desse assunto”. (Simone)

Os relatos anteriores tiveram como foco das ações, a conversa com as famílias das crianças. As falas responsabilizam as famílias pelas atitudes negativas das crianças. A ausência de chamar para si a responsabilidade, enquanto professor e a escola enquanto instituição educativa fica evidente nos relatos. Não houve reflexão a respeito do papel da escola que também pode promover o racismo e/ou preconceito. Não apresentam como soluções rever seus modelos, seus currículos excludentes, suas histórias unilaterais ou até suas posições, opiniões e crenças sobre culturas e valorização de saberes no processo de construção do conhecimento, do entendimento, do respeito mútuo e da solidariedade, que também podem influenciar na maneira que as crianças veem umas as outras.

A seguir elencamos os relatos onde a solução apresentada por Romária, Carnem e Inah foram a conversa com as crianças envolvidas ou com toda a turma.

Romária considera que a conversa com as crianças seria a atitude a ser tomada como professora.

“Na primeira situação eu tentaria resolver antes entre as crianças, pediria que pedissem desculpas, pois isso não era verdade”. (Romária)

Na mesma direção, Carmen diz que conversaria com as crianças para saber o que aconteceu. Amplia sua fala afirmando que racismo é crime e que a situação tem uma fundamentação histórica que precisa ser trabalhada. Avalia que faria um trabalho em sala de aula:

“Eu iria buscar ouvir as duas partes mesmo, para saber como é que foi que aconteceu. Essa aluna que falou isso cometeu um crime. O que tem por trás disso é uma questão histórica, social muito pesada e isso é uma situação digna de se trabalhar. Trabalhar não no sentido de criminalizar essa criança, ela precisa entender que o que ela falou é uma questão muito séria e que é um tipo de trabalho que pode ser feito em sala de aula”. (Carmen)

Numa outra perspectiva, mas ainda com foco em conversas com toda a turma, Carmen propõe uma série de questionamentos e em seguida diz que tem dúvidas sobre como agir enquanto professora.

“Nesse caso eu acho que isso deveria ter sido problematizado com a turma: por que essa menina tem cabelo de pobre? O que caracteriza um cabelo de pobre? Agora o pobre não pode ter um cabelo liso? Tentar trazer esses debates, problematizar (...) eu disse que iria problematizar, mas como eu problematizaria é outra história, que eu não sei. E é uma coisa que a gente não é instigado a ver aqui dentro (...) não são dadas essas questões de minorias no curso”. (Carmem)

Ainda com a preocupação de um trabalho com toda a turma, Inah expõe como impossibilidade de debater o ocorrido, o fato de algumas escolas não abrirem espaço para tal. Exemplifica o cumprimento dos conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas como barreira de novos debates:

“Eu acho que um tipo de questão dessa que surge não pode passar despercebido. E o que está na base destas ideias todas é o preconceito. De você achar que o cabelo é melhor ou pior. A questão é que estas coisas devem ser trabalhadas com as crianças. Às vezes tem umas escolas particulares que são muito ‘conteudistas’ então o professor trabalha exatamente aquilo que ele tem que seguir, ele tem que dar tal conteúdo, tal aula, então quando se vem com questões dessas não é relevante porque eu tô com a matéria atrasada (...)ai se eu vou discutir isso eu vou parar a minha aula e vou falar sobre o assunto, vou perder tempo”. (Inah)

A fala de Inah nos surpreende na medida em que sugere que a programação das aulas não pode ser interrompida para o debate e para o esclarecimento de uma questão de combate ao racismo. Uma reflexão pode ser feita a partir de seu depoimento visto que nem a escola, nem o professor, devem se ausentar do compromisso em discutir temáticas diversas que interferem na rotina escolar. Entendemos que a reação de ocultamento ou omissão vem de um constrangimento costumeiro no trato destas questões por parte da escola e dos professores.

Cristiane introduz suas ações demonstrando que encontra seus limites na promoção de debates em sala de aula. Cita uma vivência no estágio e que a partir desta pode resignificar sua postura:

“Enquanto professora tem horas que a gente esquece o formativo, entra o pessoal e você se vê às vezes indignada. Não me vejo preparada. Eu já me peguei tendo essas reações nos estágios. No estágio da educação infantil, tinha uma única aluna negra que era linda, maravilhosa, um doce de criança e muito comunicativa. Em uma atividade no pátio, umas meninas se uniram e excluíram ela, porque o cabelo tinha desarrumado. Nossa quando eu vi aquilo, fiquei indignada, disse ‘não! Isso eu não aceito, vocês são muito pequenas para isso!’ E ela ficou muito triste, chateada e a professora veio com a maior calma e carinho, foi conversou com elas e questionou: Por que não quer brincar com a Luna? O cabelo está despenteado, mas você já viu o seu como está também? Não está como chegou, também está despenteado. Conversou depois com a menina e depois com o grupo inteiro. Fez uma atividade com eles e a professora ficou toda descabelada, despenteada. Aprendi muito com essa postura”. (Cristiane)

Finalizamos os relatos dos estudantes na posição de professores da turma onde ocorreu o caso de racismo com o depoimento de Talita a seguir. Na nossa análise, a estudante traz uma proposta de ação pertinente na medida em que amplia o debate com toda a turma e não direciona a sua fala a partir de suas próprias verdades. Talita exhibe como proposta de ação um trabalho em roda de conversa onde as crianças colocariam seus pensamentos sobre o tema dando condições para que elas pudessem expor suas opiniões e chegar as suas próprias conclusões. Talita não sinalizaria seu posicionamento de imediato, mas provocaria nas crianças a exposição de argumentações sobre o racismo.

“Como professora, eu pegaria não só as crianças envolvidas, mas pegaria toda a turma para uma roda de conversa, sobre o assunto, mas não o assunto diretamente, para estigmatizar mais ainda aquela criança, expor mais ainda, talvez não no mesmo dia, porque ela ficou tão debilitada com esse assunto. Talvez no dia seguinte, planejar uma aula para trabalhar esse assunto, para falar sobre isso. Eu instigaria os alunos a trazerem esse assunto. Não falaria “hoje nós vamos falar sobre racismo! Não!” Eu acho que eu trabalharia com o conhecimento prévio, uma opinião prévia das crianças e a partir da abertura que eles me dessem sobre o assunto, eu entraria e aprofundaria a conversa. E aí sim, estaria tratando as

diferenças, estaria tratando indiretamente o caso que aconteceu. Depois da roda de conversa com a turma toda, com o reflexo da resposta da turma, poderia conversar diretamente com elas e deixar que elas tomassem suas próprias conclusões. (Talita)

A partir deste item trouxemos as posturas dos entrevistados no papel de gestores na escola. Foi indicada como ações a realização de um trabalho com os profissionais da escola, a intervenção no currículo, a conversa com as crianças ou com a turma e a aproximação com seus responsáveis das crianças. No total de entrevistados, uma estudante não conseguiu apontar uma proposta e afirmou que não se sente preparada para lidar como o tema como gestora.

Romária relata que faria um trabalho com os todos os profissionais da escola, inclusive os professores das crianças envolvidas no ocorrido. Se limita a dialogar a partir do tema do “respeito” e apresenta como discurso o ideal de beleza que há na sociedade:

“Essa questão do cabelo trataria isso com os outros profissionais, com os professores destas crianças e traria alguma proposta pra falar sobre esta questão do respeito e tudo. Existe uma imposição, um ideal de beleza muito forçado, principalmente pela mídia, ainda existe um padrão do bonito e do feio e isso infelizmente atinge e influencia as crianças”. (Romária)

Já a estudante Amanda elenca alguns debates a serem travados com toda comunidade escolar, cita que faria discussões e indica o trabalho com as artes como possíveis encaminhamentos:

“Eu ia promover essas discussões pra toda a escola, pra classe, pros pais e tentaria envolve-los numa espécie de dramaturgia, de teatro, de artes, de alguma coisa que eles pudessem repensar e se ver no lugar do outro e perceber o quanto isso é difícil, por que você sofre muito e é preciso fazer a intervenção correta, a intervenção necessária e se preciso, estar mais integrado ao currículo escolar. Essas questões precisam ser discutidas, precisam ser colocadas pra fora, essa seria a minha postura, por que eu acho que quando você começa a se colocar no lugar do outro é que você começa a pensar o quanto ruim, o quanto maléfico são determinadas colocações”. (Amanda)

Seu relato evidencia uma distância entre as ações propostas e a mudança curricular, pois, avalia que “se preciso estar mais integrado ao currículo escolar”.

Ponderamos que o tema do racismo deve estar integrado ao currículo para que as ações não sejam apenas pontuais, mas indo além da resolução imediata da situação.

Indo na mesma direção, Cristiane discorre que discutiria com toda a escola, mas avança na proposta quando afirma que o tema deve ser abordado no currículo para não ficar na resolução de situações pontuais:

“Eu discutiria com toda a escola. Tratar o problema como menor, dizendo que é coisa boba, é coisa de criança, dizer que depois passa! São essas coisas que vão crescendo e vai sair dali da tua escola. Qual sujeito que você está querendo deixar do lado de fora? Às vezes me questiono se isso é uma questão de formação, se você teve uma formação problematizadora ou se é uma questão individual do sujeito (...). Se você não trabalhar o tema de forma a mexer no currículo, você vai só apagar um incêndio de cada vez. Se você visualiza uma ação constante você tem esse número de intercorrências bem menor”. (Cristiane)

Ainda sobre as atitudes como gestor, a família aparece em apenas um relato. Gustavo afirma que chamaria os pais para uma conversa, pois avalia que esta fala partiu de alguém da família. De acordo com Gustavo, a família deveria tomar providências:

“Eu não agiria como este diretor, dizendo que isso é uma besteira, isso não é uma besteira. No lugar dele chamaria os pais para uma conversa, porque eu também creio que embora elas tenham dez anos, isso partiu de alguém. Então chamaria os pais ou responsáveis para procurar saber de onde surgiu este discurso e pedir para que eles tomassem medida, tomassem providências, falassem e conversassem com esta criança para que isso não voltasse a acontecer. Seja no contexto escolar ou em qualquer outro contexto”. (Gustavo)

Indo em outra direção, a estudante Carmen coloca à mostra suas limitações no trato com o tema. Afirma que talvez não saberia lidar com a situação e faz algumas observações:

“Então em sala de aula como: preconceito, deficiência, aluno agitado, são assim esses pontos principais que hoje é mais desafiador para um professor. Acho que eu não saberia lidar com isso como gestora, não me sinto preparada para isso! Estou preparada para entender o psicológico de uma criança, o desenvolvimento, entender as relações com a sociologia, entender o espaço em que o aluno está inserido, mas tem muitas questões que a gente entra e que ficamos em dúvida. E se questiona: Será que não estou sendo uma pessoa arrogante? Chata,

preconceituosa? Isso ocorre quando estou dentro da sala de aula nos estágios”.
(Carmen)

O texto do fato ocorrido na escola no Rio de Janeiro traz que o diretor não avaliou o episódio como bullying⁶⁷ visto que não ocorreu diversas vezes. Esta postura não foi apoiada pelos estudantes. Segundo eles o caso foi de racismo. Traremos dois relatos para exemplificar o que foi falado por todos os demais:

Simone analisa a situação e afirma que foi racismo porque o caso se baseou em frases ofensivas e pondera que deveria ter sido levado a sério:

“Isso não é bullying, é racismo. Falou do cabelo dela, julgou de suja, imunda, chamou de preta, é um julgamento, é uma fala racista. O bullying tem que acontecer algumas vezes, mas para mim não justifica, não é brincadeira de criança. Se eu estivesse no lugar da coordenadora ou do diretor, eu ia buscar não tratar como se fosse uma besteira, porque eu acho que tratar desse jeito da margem para que outras situações aconteçam. Ah! já que é uma besteira mesmo! Se uma diretora não estiver atenta para este tipo de coisa, ele acaba abrindo portas para que outras coisas aconteçam, outras coisas piores”. (Simone)

Por outro lado, Cristiane levanta a questão de que tem dúvidas sobre os conceitos, mas no final da fala determina que o ocorrido foi uma caso de racismo:

“Às vezes eu fico confusa quanto a isso e eu acho que os dois em algum momento irão se cruzar. Bullying tem aquela característica de você diminuir, de ser agressivo com o outro tanto nas palavras e fisicamente. O racismo também. Chega um momento que tem essa parte agressiva, de diminuir o outro, de não reconhecer o outro e seu lugar e até mesmo de violência física. Portanto para mim os conceitos se misturam. Como foi falado que a menina era suja eu acho que foi racismo sim”.
(Cristiane)

Identificamos nos relatos que as estudantes concordam que o ocorrido não foi bullying e sim um episódio de racismo já que o que ficou em evidencia foram as palavras “preta, imunda e suja”.

⁶⁷ Termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos, causando dor e angústia e sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.

Instituição B

Os relatos dos estudantes e egressos da instituição B como professores da turma onde ocorreu o caso trazem traços muito parecidos com os depoimentos dos estudantes da instituição A. O trato com as famílias, a alteração no currículo, a conversa e/ou a realização de atividades com as crianças envolvidas ou com a turma foram recorrentes sugestões de ações.

Iniciamos com Catia, que reputa como percepção central do ocorrido que a fala da criança reflete o que ouve em casa ou nos lugares onde convive:

“Eu, enquanto professora, acredito que essa criança tá refletindo a fala que escuta na casa dela. Eu acho que o fundamental desse caso é a idade, eles são muito pequenos, tanto pra dizer que eles têm seu achismo formado, ela repete uma fala que ela ouve na casa dela ou no bairro dela, ou no convívio dela”. (Catia)

Dando continuidade às suas ponderações, Catia traz como ação a repreensão à atitude da criança:

“Aqui pra mim o foco vai ser a pequena, eu enquanto professora iria trabalhar, iria repreender a criança pequena: ‘ah isso é muito feio, coisa feia, blá, blá, blá. Porque pra uma criança pequena: ‘ah não é assim não, você não sabe o que tá falando’. Qualquer coisa engambela uma criança pequena”. (Catia)

Indo na contramão das considerações de Catia, Lavínia aponta que a conversa deve ser séria na busca pela discussão do fato ocorrido, pois advertir não é o suficiente:

“O que acontece geralmente é o “deixa pra lá, para de implicar com o amiguinho”, falar isso não adianta, não muda e desmerece a questão e muito menos apenas advertir. Eu acho que deve se levar com mais seriedade. Eu iria ouvir essa criança para que ela tenha segurança de falar e não deixar silenciar. Silenciando... é aí que vai construindo essa identidade do silêncio que nunca é uma coisa boa. A gente tem que desnaturalizar, então ouvir essa criança e não deixar o caso cair no esquecimento, como eu já vi vários. Já vi professor pedindo pra mamãe pentear o cabelo ‘direitinho’, quer dizer coloca a vítima como culpada da agressão que é de outro. Isso não pode, não deveria acontecer. Temos que tratar com seriedade, conversar com a turma, discutir o ocorrido”. (Lavinia)

Nilton também identifica como atitude do professor promover o debate com a turma, assim como apontou Lavinia anteriormente, mas trata de forma muito simplista a consequência do diálogo com a turma, afirmando que esta atitude basta

para a resolução do racismo. Sua fala é confusa, pois em seguida, após afirmar que a conversa daria conta do ocorrido, sugere um trabalho com outros recursos para efetivação da proposta. Esta última sim, na nossa análise é pertinente, pois se trata de uma ação permanente:

“É como eu digo educar é um ato político e é um ato político diário. Se um docente permite que isso ocorra, ele não problematiza. Só de você instigar a criança, ela vai ficando sem uma resposta e acaba não passando pra frente uma ideia, porque você acaba questionando a criança. Ela vai perceber que racismo é uma coisa idiota e ela vai chegar à conclusão de que não tem motivo para continuar. Mas para isso você tem que trabalhar com a literatura diferenciada, negra, trabalhar com imagens, tudo isso dá um trabalho, mas é algo extremamente complexo. Mas essa questão tem que ser trabalhada todos os dias, em cada professor dentro da sua concepção e perceber que é uma necessidade. Nesse caso em específico primeiro a professora poderia identificar o que foi, entender o que é e o que está acontecendo e questionar as crianças, promover debate”. (Nilton)

Karina traz à reflexão a discussão permanente sobre questão racial na escola como ação a ser posta em prática:

“A questão do cabelo, como eu falei por ser mais popularmente discutido e apesar de ser uma criança de só seis anos de idade. Isso mostra como mais uma vez como é necessário, dentro da escola, isso ser discutido todo o tempo, a questão de se respeitar as diferenças, em especial, a questão racial dentro das escolas que é onde o espaço onde a criança define a sua identidade e aí tem como referência a própria direção, os próprios professores. Então a necessidade disso ser discutido é absurda”. (Karina)

A estudante afirma que deve haver uma discussão permanente sobre questão racial e o respeito à diferença como ação para o ocorrido, mas não traz de forma explícita a alteração curricular.

A estudante Amanda afirma que é preciso ouvir a criança e a turma e assume que não é simples discutir sobre questões raciais:

“Primeiro você tem que ouvir aquela criança e o que ela tem pra me dizer, queria tentar conversar com ela e com a turma também. Que tem coisas que a gente leva pra vida inteira. Mas esclarecer essa questão do cabelo, a questão da cor. É tão complicado isso, falar sobre isso”. (Amanda)

Laura exemplifica suas ações a partir da experiência que viveu no curso de formação:

“Como professora eu teria mostrado para as crianças que todos nós somos diferentes e somos iguais ao mesmo tempo. Então existem várias atividades e eu usaria uma que aprendi durante as aulas na faculdade. Pegaria uma caixa onde tem um espelho no fundo e você abre e diz que tem a pessoa mais linda do mundo e a criança olhasse para ela própria, então no final, claro todos saberiam que elas tinham olhado para elas mesmas né? Então ali você consegue trabalhar a autoestima das crianças que se sentem diferenciadas. Mostrar fotos das pessoas mais ricas, da elite com cabelos cheios, com cabelos cacheados e nem por isso eles são pobres, então mostrar que aquilo ali não quer dizer nada, o cabelo da pessoa não quer dizer nada, é apenas algo genético que veio dos seus antepassados, dos pais, dos seus avós”. (Laura)

Pamela propõe um trabalho com a questão da identidade na busca pela transversalidade no currículo:

“Trabalhar com a questão de auto estima quanto de identidade brasileira. A gente não tem a nossa identidade reafirmada, a gente procura o olhar do outro de fora e fica reproduzindo e cria rótulo de feio, bonito, pobre, rico. Acho que seria um caso de reafirmar identidade, fazer um trabalho com a transversalidade do currículo, que pode ajudar muito, trazer histórias, fatos interessantes da África para as crianças, com a turma toda. Mudar o perfil, valorizar a identidade brasileira”. (Pamela)

A partir deste item traremos as posturas dos entrevistados no papel de gestores na escola. As falas dos estudantes apresentam três destaques na opinião como gestores: a aparente ausência da Lei na escola, a necessidade de ir além da conversa e da punição dos envolvidos e o reconhecimento da construção social do racismo. Em relação ao currículo localizamos apenas uma fala de intervenção.

Amanda, como gestora, avalia que conversaria com todos os envolvidos, inclusive com a professora da turma. Em seguida falaria com todo o corpo docente com o objetivo de não acontecer mais esse tipo de fato:

“Eu enquanto diretora teria feito uma campanha, algo diferente na escola, pra explicar, pra conversar sobre isso, pra tratar essa questão de forma diferente pra que não acontecesse mais. Conversaria com essa aluna que se sentiu ofendida, eu conversaria com as alunas que a ofendeu e eu conversaria com a professora. Eu

conversaria com todo o corpo docente, ia fazer uma reunião explicar o que estava acontecendo. Que isso é muito sério, não pode acontecer, tem que ter o respeito, independente de cor, raça, etnia. Nós somos iguais nós somos humanos, não existe a diferença”. (Amanda)

O discurso de Amanda, que afirma que somos todos iguais, necessita de aprofundamento teórico, que desenvolveremos na parte da reflexão sobre o critério. Acreditamos que esta frase não surte o efeito necessário para uma reflexão densa e futuramente uma mudança de postura em relação ao racismo.

Encontramos no relato de Catia uma fala diferenciada, pois assume que o fato é reflexo da gestão. Em sua opinião, o descaso com o ocorrido mostra o próprio descaso do diretor com a população negra e afirma que o episódio não pode ser minimizado:

“Quando eu vejo a situação eu imagino que ela reflete por parte da gestão. Ah isso é uma besteira ou tipo: isso é natural. Até essa expressão ‘preta suja’ e ‘negro fedido’ são quase que palavras ou expressões que estão no nosso vocabulário e que elas são quase como sinônimas, é quase natural você ouvir falar isso. Quando o diretor se comportou dessa forma, classificando o caso como uma besteira, remete esse descaso que se tem com a população negra mesmo. Ah deixa isso pra lá, isso não é nada, minimiza-se as ofensas ou os problemas, minimiza-se, naturaliza-se o preconceito. Pra mim isso é naturalização e uma minimização do fato do preconceito hoje. (Catia)

Como possibilidade de ação Catia afirma ser necessário trabalhar com toda a equipe pedagógica na elaboração de um projeto ou na intervenção curricular da escola:

“Eu enquanto gestora falaria com a professora, em primeiro lugar. Pra isso existe a equipe técnico pedagógica, a orientação educacional deveria montar junto com a direção fazer um projeto e até mexer no currículo pois que nesse caso aqui as crianças já estão se sentindo fortes suficientes pra poder fazer sem ter aquela ideia de que vão ser responsabilizadas. Nesse caso acho que caberia uma ação informativa de que é crime, de que não pode porque a forma como ela falou aqui demonstra que você não tem nenhum medo de ser punido ou você acha que não vai ser punido. Se você acha que não vai ser punido é porque acha que é natural”. (Catia)

Nilton avalia que a escola, na figura do diretor, negou o ocorrido e que agiria a partir da discussão com seus pares:

“Como diretor não posso considerar como uma besteira. Eu acho que o comportamento da escola em abafar é completamente inaceitável, inadmissível. A atitude da escola é simplesmente negar o ocorrido e menosprezar, mas é um comportamento que não deveria ser assumido pela escola. O diretor deve saber que seu papel de discutir com seus pares, entender o papel político da escola”. (Nilton)

O debate com a comunidade também foi presente nas considerações de Karina que acrescenta que apenas conversar não é válido. Racismo é crime e isso deve ser dito à criança:

“Eu enquanto diretora faria com que isso fosse discutido, abriria isso pra comunidade. Promoveria algum tipo de palestra ou seminário pros professores, pros pais das crianças. Não adianta lidar com essa questão na base do “olha como isso é feio, não faz mais isso”. Não, isso é crime e não é legal você agir como uma criminosa. Tem que pegar pesado porque a criança consegue discernir e se definir como mais facilidade do que como um adulto, por exemplo”. (Karina)

Já Laura, em seu relato, afirma que é preciso haver parceria entre a família e a escola para haver mudanças:

“A família também tem um papel fundamental naquilo que a gente tenta passar, porque às vezes a gente dentro da escola tenta passar que uma coisa é ‘A’ e dentro de casa um familiar pode passar e aquilo é ‘B’, que isso é normal e é natural, então é um trabalho de formiguinha, não é um trabalho que você consegue mudar o mundo de uma vez só, mas pelo menos o ambiente e as pessoas que estão envolvidas com educação daquela criança” (Laura)

A família também aparece na fala de Catia que, como gestora, declara que a atitude da família influencia as crianças:

“Outra ação que eu faria como diretora era falar com a família pois provavelmente tem esse tipo de atitude vem de lá. A criança cresce seguindo os passos da família porque também não sabe que é crime ou que não pode fazer, se ele soubesse ela não ia fazer abertamente. Então a equipe técnico pedagógica fazer um trabalho com a equipe das professores, com as criança e com as famílias”. (Catia)

Laura teria como ação conversar com as crianças envolvidas e, em seguida, com toda a turma, levantando alguns questionamentos:

“A primeira iniciativa que eu tomaria, como diretora seria, claro, chamar as crianças. E conversar com elas sobre o que é uma pessoa negra e qual é a diferença dela para outra, que na verdade não existe nenhuma diferença, todas as duas teriam olhos, boca, nariz, ouvidos. As crianças teriam a mesma capacidade pois todas estudam na mesma escola, na mesma turma e na mesma sala, então porque a diferença? Chamar a criança de preta e imunda e suja, se em algum momento ela chegou fedendo na escola, algum momento chegou mal arrumada ou mal vestida. Então depois de conversar com o caso em específico, as crianças específicas da situação, eu conversaria com a turma, porque da mesma forma como partiu daquela as outras crianças poderiam ter uma atitude como essa. Então teria primeiro que tentar tratar aquele assunto em específico que aconteceu e depois tratar com o restante da turma”. (Laura)

Pamela traz a importância da Lei 10.639/2003 na escola e aponta a realização de um trabalho com os alunos e com os professores na busca pelo estudo sobre o tema. Indica que a punição, postura muito comum nas escolas, não traz resultados por ser algo imediato.

“Acho que uma vez só seria suficiente pra o diretor tomar uma atitude e ver que a questão da lei 10.639 deveria ser aplicada além do dia 20 de novembro com ações afirmativas do tipo a realização de seminários com os alunos para que eles pudessem pesquisar sobre o assunto e verem como tá inserida a cultura diretamente relacionada com a nossa vivência. A forma como a gente se veste, os nossos gostos culturais. Eu acho que eu tomaria essa atitude também com os professores, que deveriam estudar sobre o assunto, porque não adianta também dar uma punição, que é o que geralmente a escola faz. Punir sem explicar vai fazer se repetir com a mesma colega ou com outra colega ou fora da escola. A punição eu acho, assim, muito imediatista eu não acho uma solução. Poderia fazer com que a menina que foi xingada se sentir melhor, mas não garante que isso não seria repetido até por outros colegas também. E eu acho que as pessoas tem que entender pra não estarem reproduzindo essas questões.”. (Pamela)

Pamela faz algumas ponderações que colaboram para ações futuras nas escolas: a afirmação de importância da Lei 10.639/2003 na escola e o trabalho de estudo com alunos e professores por avaliar que a pesquisa é um mecanismo de aprendizado. Na nossa análise são fontes de encaminhamentos com vistas a

progressão da situação, saindo do senso comum da conversa e da punição como propostas de intervenção.

Lavinia pondera que o ocorrido não pode ser levado como brincadeira e que a questão não tem caráter individual, mas sim social, pois é reflexo de uma construção social. Avança afirmando que a escola não pode silenciar o ocorrido:

“Em primeiro lugar levar em consideração que nem tudo é uma brincadeira sempre, então levar em consideração a fala e a queixa da aluna e depois ouvir, porque muitas vezes a criança não é ouvida. Ouvir essa criança saber o que está acontecendo e desde quando e quais são as situações que se ocorrem. E depois chamar essas crianças que estão envolvidas e ir avançando no sentido de não tratar como uma situação isolada. “Ah foi você que chamou, que ofendeu fulano”, porque nunca é uma questão individual, mas uma questão social e é construída, é construída na sociedade, então a nossa obrigação como gestão é desconstruir esse tipo de situação e ter a oportunidade de falar sobre e não silenciar. Como gestora montaria um trabalho com a equipe da escola”. (Lavinia)

A fala de Lavinia traz uma ação diferenciada como gestora para lidar com a situação de forma mais extensa, compreendendo que a ação da criança não é reflexo apenas da família e que uma conversa não dará conta da sua complexidade.

Indo na mesma direção, Paola afirma que se houve esse episódio é por que a escola não está tratando do tema e julga que a Lei não está presente.

“Na verdade tem que se fazer um trabalho nessa escola, tá faltando. Acho que a lei não está lá não, porque a partir do momento que uma criança vê a outra como um preto imundo é por que a escola também não está debatendo aquilo ali. A escola tem que falar sobre racismo sim, falar com as crianças, com os professores, com toda a equipe pedagógica”. (Paola)

No caso da opinião do ocorrido ter sido bullying, todos os entrevistados também avaliaram como racismo. Trouxemos o relato de Karina que afirma que foi um caso de opressão. Sugere a discussão do tema na escola e com a comunidade escolar:

“Realmente isso não pode ser considerado bullying, porque isso é opressão, já começa por aí e aí o fato de você não reconhecer a opressão como opressão só reafirma o tamanho da necessidade dos currículos das escolas serem alterados. Bom, primeiro eu enquanto diretora sem dúvidas faria com que o tema racial fosse discutido amplamente na escola. E a necessidade disso ser discutido com a

comunidade. Com a família das crianças, porque quando se envolve as crianças e a direção afirma que foi praticamente coisa de criança e não releva que o tom pejorativo tinha sido mesmo na intenção de agressão, isso é grave. Não se pode diminuir ou tornar mais branda nenhuma atitude, porque eram crianças, então as famílias precisavam ser envolvidas e além de discutir dentro da sala de aula com as crianças, abri isso pra comunidade”. (Karina)

Os demais estudantes e egressos trouxeram seus apontamentos sobre o fato ter sido um caso de racismo e não de bullying por conta dos “xingamentos” feitos à criança. O uso dos termos “preta, imunda e suja” foi configurado como racismo. O relato de Karina foi o que julgou o fato com outro prisma.

Reflexões sobre os relatos referentes ao Critério 6: Perspectivas e práticas de combate ao racismo na escola

A respeito do critério 6, destacamos nossas reflexões seguindo os pontos apresentados no início deste texto. Constatamos que as falas, como por exemplo, de Romária e de Gustavo da instituição A e de Catia e de Laura, da instituição B que se limitaram às ações como “conversar”, “pedir desculpas”, e ainda o discurso de que “somos todos iguais” e a importância de “respeitar o outro”, não foram aqui analisadas, visto que estes argumentos indicam incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. Como incompreensões não avançam no discurso de que o racismo é reflexo de uma sociedade desigual e excludente. Apenas “conversar” ou “pedir desculpas”, por exemplo, são perspectivas que não interpelam implicações e/ou necessidades históricas legais e educacionais de forma a abordar constantemente e de forma transversal os conteúdos relativos à perspectiva negra.

E, ainda mais, essas afirmações trazem de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2005, p. 146). Por fim, para complementar, no nosso entendimento estas ações não mobilizam transformações na forma de ver e de pensar a pessoa negra e o racismo.

Exploraremos cada ponto a partir dos relatos dos estudantes e egressos da Pedagogia que fizeram parte da pesquisa:

a) suas posturas mediante os desafios encontrados em relação às questões das relações raciais que demonstrem a agência mediante situações de racismo ou de preconceito racial vivenciados pelas crianças.

O relato de Talita da instituição A exibe uma proposta de ação que demonstra sua não passividade no ocorrido. Ela indica que trataria do assunto no dia seguinte para poder planejar a atividade. A questão do planejamento é primordial, pois instrumentaliza e não deixa a ação imediata ser a solução do fato ocorrido. Dando continuidade, a estudante faria uma roda de conversa com as crianças sem anunciar que a aula era sobre “racismo”. Oportunizaria os depoimentos das crianças de forma a instigar a sua participação na discussão. A atividade provocaria a construção e a reconstrução de saberes pelas crianças participantes tendo como base os seus próprios pronunciamentos e os da professora. A postura de Talita mostra que sua ação ultrapassaria a conversa e o convencimento pelo respeito ao outro, apontados em alguns relatos dos demais estudantes, provocando um momento de debate entre as próprias crianças e a professora. Com esta provocação da professora, a escola é vista como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2003, p. 170). A atividade de roda de conversa pode provocar o compartilhamento de ideias e de saberes contribuindo para a construção de novos conhecimentos. Concluímos que o que pode parecer uma simples opinião ou um mero julgamento estético como as palavras direcionadas à criança, revela a existência de uma tensão racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal do branqueamento desenvolvidos no Brasil. Essas questões deveriam ser consideradas com mais seriedade pelos educadores e pelas educadoras (GOMES, 2003, p. 177).

Em seguida trazemos o relato de Lavinia, da instituição B que diz que *“nunca é uma questão individual, mas uma questão social construída na sociedade, então a nossa obrigação como gestão é desconstruir esse tipo de situação e ter a oportunidade de falar sobre e não silenciar”*. A estudante mostra que o trato do tema do racismo não pode ser visto como algo isolado, vindo de uma determinada criança, mas sim que é um reflexo da sociedade em que estamos inseridos. Conforme vimos no capítulo introdutório, a nossa história é marcada pelo racismo.

Constatamos isso desde a chegada dos portugueses no século XVI, até o século XX, na pós-abolição, a ideia de inferioridade de algumas raças e da superioridade de outras foi propagada através de discursos “de verdades” construídas, que permeiam as diversas camadas sociais e se naturalizam no tempo. Gomes esclarece que

uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação. Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial. (GOMES, 2005, p. 148)

Consideramos que quando o caso de racismo passa a ser visto como uma fala isolada de uma criança em relação à outra, desprezamos o contexto histórico no qual elas estão inseridas. A estudante traz um olhar contrário a esse posicionamento ao fazer tal afirmação. Com este posicionamento, explorar o tema na escola pode colaborar para que as crianças sejam multiplicadoras e que levem para os outros espaços nos quais participam novas versões, pensamentos, fatos e saberes sobre a realidade na qual estamos inseridos, a partir da discussão sobre o racismo, provocando inclusive novas reflexões sobre nossa construção histórica.

b) ações práticas que trabalhem questões raciais como a realização de seminários, o uso da literatura negra, jogos, teatro, músicas e outros recursos diversificados que explorem o tema.

Em relação a este ponto identificamos os relatos de Amanda da instituição A e de Pamela e Nilton da instituição B.

O depoimento de Amanda traz como sugestão o trabalho com o teatro, mas seu posicionamento mediante a proposta demonstra que a ação pode não ter um resultado que interfira positivamente na situação de racismo. Esta foi a única fala na instituição A que trouxe um trabalho com teatro e/ou outros meios para lidar com o ocorrido.

A proposta de trabalho com teatro, segundo Amanda, pode colaborar para que as crianças comecem a pensar de forma diferente, mas sua atividade reflete uma

postura de trabalho a partir de estereótipos. A atividade envolveria os pais e as crianças da turma. A proposta seria a realização de *“uma peça de teatro, elaboraria uma troca de papéis, uma peruca talvez, étnica numa criança branca e a outra criança cometendo esse racismo, esses insultos (...)”*. A partir dessa proposta dialogamos com a reflexão de Gomes (2003) quando diz que na escola, como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003, p. 171). O uso do teatro é uma atividade que oportuniza a integração, socialização, a criatividade, dentre outros, mas na nossa análise a proposta de Amanda pode estigmatizar a criança negra envolvida no caso. Novas frentes precisam ser pensadas para o fortalecimento da criança negra, possibilitando que esteja mais propensa a contribuir consigo mesma e com seu grupo e não o inverso, gerando discriminação ou segregação. A escola deve estar atenta a essas ações.

Pamela, estudante da instituição B traz como ação de gestora, a realização de um trabalho com os alunos e com os professores na busca pelo estudo sobre o tema das relações raciais. Afirma que a punição, postura muito comum nas escolas, não traz resultados positivos por ser uma atitude imediata. Traz a tona o questionamento sobre a aplicação da Lei 10.639/2003 para além do dia 20 de novembro. Sugere a realização de seminários com os alunos e de proposta de estudo com os professores. Analisamos que seu relato dá ênfase a pesquisa. Pamela fez parte do grupo de pesquisa da instituição B e talvez, por tal envolvimento, traz em seu discurso o viés da pesquisa como mecanismo de ação no trato da questão. Entendemos, assim como Canen (2008) que a pesquisa multicultural presente na formação de professores com o objetivo de gerar discussões que vão além dos conteúdos, mas que mergulhe no contexto cultural em que são produzidos, pode ser um caminho para o trabalho com o tema do racismo. Entrelaçando respostas, julgamos que o estudo sobre o racismo a ser realizado na própria escola com as crianças e com os professores pode ser um encaminhamento para pensar o trabalho em sala de aula na educação básica focado na pesquisa, incorporando atitudes que

contribuam para o entendimento sobre o que é o racismo e o aprofundamento das discussões entre os pares.

Pamela também aponta como proposta de trabalho como professora da turma onde ocorreu o fato, a ênfase na contribuição com a auto estima quanto à identidade brasileira. Estipula como ação fazer um trabalho com a transversalidade do currículo a partir de *“histórias, fatos interessantes da África para as crianças, com a turma toda. Mudar o perfil, valorizar a identidade brasileira”*. Quando a Lei 10.639/2003 trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura da África e afro brasileira nas escolas, a proposta é trazer dados, pesquisas, leituras sobre a África, viabilizando que as crianças aprendam sobre uma história que é negligenciada no currículo escolar. A visão de Pamela demonstra que sua postura é trabalhar com estes itens na busca pela valorização da identidade afro brasileira, conforme afirma Gomes (2012, p.24) quando diz que a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos e de práticas pedagógicas.

Nilton, também da instituição B, avalia que o trato com o racismo perpassa pela problematização com as crianças. Considera que para isso é preciso o uso de uma literatura diferenciada. Concordamos com o estudante, pois os recursos devem privilegiar um novo retrato da população negra que provoque a reflexão sobre a construção da identidade, além de compreender que esta construção parte de um posicionamento político e histórico-cultural e não de uma questão estética. Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade (GOMES, 2007, p. 25). Nilton não expande seu relato revelando como faria este trabalho, deixando lacunas, mas avaliamos como positivo o reconhecimento do uso da literatura negra em sala de aula como uma estratégia para lidar com a questão.

c) o diálogo com as famílias no viés da colaboração na luta contra o racismo e o preconceito racial.

O diálogo com as famílias apareceu em quatro relatos de estudantes da instituição A e em um relato de estudante da instituição B. Indicamos a partir dos fragmentos de falas como *“Para a criança dizer isso: ‘cabelo é de pobre’ certamente ela já ouviu, é tratado desta forma em meio familiar”*; *“Eu vejo que o que tá na base disso é sempre um desconhecimento. Precisaria entender um pouco melhor como a família pensa isso”*; *“você terá pais que serão tão ou mais agressores que as crianças”*; *“provavelmente tem esse tipo de atitude vem de lá (de casa, da família)”*, *“Para mim isso é racismo e racismo a gente precisa chamar os pais da criança, vamos investigar”*, *“Eu, enquanto professora, acredito que essa criança tá refletindo a fala que escuta na casa”* e por fim pediria para que *“eles (os pais) tomassem medida, tomassem providências”*. Os fragmentos de falas mostram que não há transparência à construção colaborativa do conhecimento sobre o racismo junto às famílias, mas sim uma culpabilização da família pela fala da criança. Culpar as famílias e assumir de antemão que o “problema” está nelas pode ser um entrave para os avanços em relação ao desenvolvimento de um trabalho conjunto. Nossa discussão será a reflexão da postura indicada pelos entrevistados.

Do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 devem ter, dentre outras características, a seguinte:

Inserem-se no PPP da escola, em cumprimento ao art. 26A da Lei n.º 9.394/1996, pois tais práticas se estabelecem em colaboração com as comunidades a que a escola serve, com o apoio direto ou indireto de especialistas, de pesquisadores e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir as temáticas em questão nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas.

O estabelecimento legal do cumprimento da Lei está previsto nas DCN e as práticas de colaboração estão presentes como exigência. Identificamos que pensar a ação pedagógica com tal característica dirige para a ação e a intervenção social e seus resultados poderão contribuir para a realização de ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias, que deveriam acontecer nas escolas (GOMES, 2012, p. 32). O trabalho com os pais/responsáveis pode ser desenvolvido de forma a (re) construção de produção de saberes e a provocação da reflexão a respeito das representações construídas em

nossa sociedade sobre ser uma pessoa negra. Além disso, as formas como tais representações se misturam com situações de racismo e preconceito racial pode ser um caminho de diálogo e de colaboração entre a comunidade a qual a escola serve, conforme dita as DCN. A implementação da Lei 10.639/2003 depende também da articulação da escola com as famílias no sentido de elaborarem juntas, as propostas de ações em busca de mudanças nas práticas, nas falas e nos pensamentos, contravertendo os relatos dos estudantes.

d) ações que articulem e mobilizem a elaboração de um currículo que abarque o tema das relações raciais de acordo com as exigências legais.

Neste ponto localizamos três relatos de estudantes da instituição A e dois relatos na instituição B.

Simone, estudante da instituição A considera que é preciso ‘buscar’ o Projeto Pedagógico da escola, o que revela uma posição positiva no trato da questão já que o projeto é o documento norteador das ações escolares. A estudante continua sua fala afirmando que trataria o assunto por um mês. A reflexão que traçamos a partir destas ponderações é que o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etno cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 32), porém esse desafio não deve se limitar a um determinado período do ano ou prever a realização de propostas por um mês, mas sim serem constantes e contínuas, previstas, inclusive no PPP da escola. Simone compreendeu que o PPP precisa ser revisitado para abrigar a questão do racismo, mas não incorporou em seu discurso, a promoção de ações indo além de um período específico.

Amanda e Cristiane contribuem afirmando a necessidade de intervenção e de integração do tema ao currículo escolar. Catia considera que é necessário que a equipe técnica pedagógica faça um projeto e mexa no currículo, Pamela diz que é preciso fazer um trabalho com a transversalidade do currículo e Paola indica que a escola não está debatendo o tema. Os relatos demonstram a necessidade de interferir no currículo para que a lei não seja mais um marco normativo sem efeito prático, mas que, ao contrário, promova uma educação democrática. Em outras palavras, de

acordo com as DCN (2004) aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (BRASIL, 2004, p. 18). Finalizamos este ponto com a fala de Cristiane que faz a seguinte afirmação: “*Se você não trabalhar o tema de forma a mexer no currículo, você vai só apagar um incêndio de cada vez*”. A superação de ações pontuais demonstrada nas falas citadas busca a conexão da exigência legal com a realidade escolar.

Identificamos que os relatos dos entrevistados de ambas as instituições não transpareceram ações efetivas no trato da alteração do currículo, conforme exige a Lei 10.639/2003, sendo esta apontada por apenas 5 estudantes no total dos 16 entrevistados.

A educação das relações raciais e o estudo de história e cultura afro-brasileira e história e cultura africana deve desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p. 32). O trabalho não é simples e necessita de uma orquestra entre os envolvidos ao acesso e debate sobre como elaborar e definir as práticas pedagógicas a partir dos documentos norteadores que visam a implementação da Lei.

As perspectivas e práticas de combate ao racismo na escola devem provocar condições de ensino e de debate sobre o tema de forma a não reforçar estereótipos construídos historicamente. Estereótipos estes que contribuem para excluir, discriminar e segregar crianças negras. É fato que as experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam

guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. (GOMES, 2003, p. 176). Mediante essa afirmação, os professores devem estar atentos, preparados e confiantes de seu papel no combate ao racismo e ter a clareza que este é um caminho a ser construído a muitas mãos e com colaboração, entendendo que a escola é um dos lugares de construção de identidade.

6.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, nossa pesquisa teve como principal objetivo compreender o que os egressos e os futuros professores formados na Pedagogia de duas instituições públicas, localizadas no Estado do Rio de Janeiro, dizem sobre questões raciais e educação envolvendo a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos. A pesquisa aponta como resposta a nossa pergunta (Quais diferenças e semelhanças há no discurso dos estudantes que cursaram uma disciplina obrigatória sobre questões raciais e educação e os que não cursaram?) que há mais semelhanças do que diferenças nos discursos dos estudantes que participaram da pesquisa. Os depoimentos vão de encontro à nossa hipótese, pois a obrigatoriedade dos estudantes da instituição B em matricularem-se em uma disciplina que trata das questões raciais e educação, não proporcionou discursos que revelaram concepções teórico-práticas mais elaboradas em relação a saberes e aprendizagens que envolvem a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos se comparados aos estudantes da instituição A, no qual não tiveram essa obrigatoriedade.

Estas concepções tiveram como base de interpretação os critérios elaborados, mas é necessário relativizar nossa hipótese na medida em que identificamos que alguns relatos demonstram concepções teórico-práticas elaboradas apuradas e que são importantes para o desenvolvimento de um trabalho na escola que busque alterar a forma de tratar o tema das relações raciais, embora ainda não seja o desejável. Houve avanços nas aprendizagens adquiridas como, por exemplo, as discussões que ocorreram nas mais diversas disciplinas, pois é fato que nem sempre o que está previsto em ementa, é cumprido pelo professor.

As respostas dadas nas entrevistas realizadas com os dezesseis estudantes que se prontificaram a colaborar com o debate, indicam outras variáveis, além da oferta de uma disciplina. A realização de eventos, a presença de um grupo de pesquisa que trata das relações raciais e a participação em espaços diversificados como congressos, feiras e palestras que focam no tema das relações raciais foi analisada como meios de acesso a aprendizagens sobre o tema e que na nossa avaliação, podem e devem ser ampliadas.

Identificamos também que além destas atividades acadêmicas, há outras variáveis que podem contribuir nas concepções dos entrevistados. Outros espaços frequentados pelos estudantes como igrejas, sindicatos, filiação partidária, dentre outros, também podem colaborar na formulação de ideias/opiniões/discursos sobre a questão das relações raciais, podendo somar aos conhecimentos adquiridos no curso de formação inicial. Estes espaços são muito diversificados e o questionário e a entrevista não foram capazes de captar onde os conhecimentos e os saberes foram adquiridos e (re) elaborados.

Identificamos que há um desconhecimento generalizado entre os entrevistados sobre o PNDCN, como documento que tem como um de seus objetivos a institucionalização da implementação da educação das relações raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Lei 10639/2003.

A realidade de discriminação racial presente nas escolas e a dificuldade que os estudantes e egressos da Pedagogia têm em lidar com ela, a partir de um trabalho efetivo de alteração de currículo, mostra o quanto a formação de professores deve avançar. Identificamos, mediante os relatos sobre as posturas a serem tomadas como futuros professores ou gestores em situações de racismo vivenciadas nas escolas pelas crianças, ainda são resolvidas na base da conversa e da culpabilização da família pelo ocorrido. A revisitação de ações da própria escola como o debate sobre o PPP e a mudança curricular, ainda são respostas pouco apresentadas.

Como possível caminho para alteração desta realidade, apontamos o foco no ensino da história e da cultura da África e afro brasileira no curso de formação inicial, visto que a Lei exige que sejam conteúdos trabalhados na escola de educação básica. A Lei obriga o ensino a respeito da 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. Isto significa apreensão de conteúdos históricos que instrumentalize os futuros professores para sua atuação nas salas de aula. O estudo e o acesso a documentos como as DCNERR e o PNDCN também viabilizam a compreensão de como trabalhar na prática a implementação da Lei 10.639/2003 e estes devem estar presentes na formação inicial.

Como encaminhamentos, sugerimos, ainda, a promoção de atividades que instrumentalizem os futuros professores e gestores a respeito do reconhecimento da valorização das raízes africanas na nação brasileira ao lado das indígenas, europeias

e asiáticas. O acesso a materiais bibliográficos e recursos didáticos necessários para o estudo sobre racismo, discriminação e preconceito racial com dados estatísticos, fatos históricos e pesquisas sobre o tema também é uma indicação. Certamente, há diversas possibilidades de análises a partir das respostas dadas nas entrevistas, mas acreditamos que as constatações feitas revelam que ainda temos um longo trabalho a ser desenvolvido nos cursos de formação, para ampliar o debate e o fortalecimento da questão frente aos futuros professores. Os encaminhamentos nesta pesquisa sugeridos vão ao encontro dos resultados de outras pesquisas que tiveram a mesma preocupação. Podemos citar como exemplo os estudos de Souza (2011), Teixeira (2011) e Paula e Guimarães (2014).

Apontamos também a necessidade da ênfase em um trabalho desenvolvido nos cursos de formação inicial que divulgue a produção de conhecimentos elaborados por pesquisadores e intelectuais negros viabilizando outras vertentes históricas. O trabalho com estudos e pesquisas de intelectuais negros também age como incentivo, aos estudantes, à busca por outras fontes bibliográficas, orientando a produção de novos saberes e valorizando produções teóricas e ideológicas do povo negro.

O entrelace entre o curso de formação inicial de professores com a escola de educação básica, lado a lado a partir dos estágios, também é uma diretriz para pensar as relações raciais de forma prática. As vivências nos estágios foram apontadas por alguns estudantes e com base nisso reforçamos que este tem como meta a prática pedagógica e pode promover discussões sobre fatos ocorridos de racismo e/ou preconceitos raciais e, a partir deles, a elaboração de encaminhamentos e atitudes a serem tomadas na promoção do cumprimento da Lei. Este trabalho pode ser desenvolvido com professores, estagiários, gestores, estudantes e a comunidade na qual a escola está inserida, de forma articulada.

As falas dos estudantes e egressos possibilitaram o questionamento sobre algumas disciplinas. Foram citadas a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia como exemplos de disciplinas que trabalharam conteúdos que versam sobre relações raciais. Para futuros estudos se torna relevante conhecer como a temática é desenvolvida nas aulas visto que esta não é explicitada nas ementas do curso de Pedagogia.

Não estamos afirmando que estes encaminhamentos por si só, garantem que os discursos de tornem mais elaborados, mas são possibilidades de avanços nos

debates e nas ações sobre o tema das relações raciais e educação nos cursos de Pedagogia. É fato que a questão racial é algo que vai além dos muros escolares. São séculos de história de exclusão e de racismo que precisam ser trabalhados na sociedade como um todo e que as instituições de ensino superior, onde é ofertada a formação inicial, é um dos locais de discussão, assim como a escola. Reforçamos que a escola é um espaço de fundamental importância, e para isso é preciso um comprometimento de todos na questão, na busca por práticas pedagógicas que não promovam a exclusão ou a segregação. É necessário ter a clareza que para isso os professores devem estar instrumentalizados, inclusive, para realizarem um efetivo trabalho em colaboração com a comunidade local, a partir da mudança curricular.

Concluimos que debater e estudar relações raciais e educação na formação inicial de professores requer debruçar sobre questões que são latentes na sociedade, mas que precisam ser evidenciadas, problematizadas, requeridas para que haja mais discussões, aprendizagens e novos encaminhamentos de ações teóricas e práticas. Ampliar o conhecimento sobre os demais espaços de construção sobre relações raciais, além do acadêmico, também é um aprofundamento necessário. Esperamos que esta pesquisa inspire novos estudos e que possa dialogar com outros cursos e instituições que ofertam formação inicial de professores.

7.

Referências bibliográficas

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo** (1888-1988). Trad. Magda Lopes. Bauru: EDUSC, 1998.

AQUINO, M. A.; WANDERLEY, A. C. C. . **Identidades e (des)igualdades étnico-raciais no ensino de História**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 3, p. 141-155, 2012.

BAPTISTA, Rachel Rua. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

BARBOSA, Joaquim Benedito Gomes. SILVA, Fernanda Duarte Lucas. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Revista Direito Federal – Revista da Associação dos Juízes Federais do Brasil. Série cadernos do CEJ. nº 64. 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2001.

BARRETO e SISS. Maria Aparecida santos Corrêa. **Formação de professores com foco na educação para as relações étnico-raciais**. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. RIBEIRO, Ana Paula Alves (org.). **A lei 10639/2003 e a formação de professores. História e a cultura africana e afro brasileira na escola. Volume 1. 2ª Ed.** Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

BARROS, Zelinda. **“Refletindo sobre o ensino de história e cultura afro brasileiras à distância”**. Revista da ABPN • v. 3, n. 7 • mar. –jun. 2012.

BAUER, M. W.; AARTS, B. **A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos**. In M.W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. (Pedrinho A. Guareschi, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Ed. Hucitec. 1993.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - **Características da investigação qualitativa**. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BORGES, Roberto. **Filmes documentários: uma proposta de aplicação da Lei 10.639/03**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 3, p. p.69 nº 7-84, 2012

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**.

_____. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006**.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial Mec/mj/seppir No 605 de 20 de Maio de 2008.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –Inep-Diretoria de Avaliação da Educação Superior –Daes. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação-presencial e a distância. 2015.

BRITO, Quezia Marinho de Oliveira. **Diversidade étnico racial no ensino fundamental: um estudo de caso no Colégio Municipal Honorino Coutinho / Quezia Marinho de Oliveira Brito**, 2009.

BUENO, Cynthia Lacerda. **A formação continuada à distância: o perfil dos professores-cursistas do Centro de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. **Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 95, ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 out. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000200008>.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, set. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01044036200500300004&lng=pt&nrm=iso acessos em 04 out. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362005000300004>.

CANEN, Ana. **A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 out. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200008>.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **LUTA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO: O MOVIMENTO DE PESQUISADORES NEGROS E PESQUISADORAS NEGRAS - ANOTAÇÕES DE VIAGEM**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 5, n. 11, p. 119-130, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/192>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CONCEIÇÃO, Deise Guilhermina Da. **Formação docente para a educação antirracista no município de Duque de Caxias 2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

COSTA, Warley da. **As imagens da escravidão nos livros de história do ensino fundamental: representações e identidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

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

_____. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. **HISTÓRIAS DOS QUILOMBOS E MEMÓRIAS DOS QUILOMBOLAS NO BRASIL: REVISITANDO UM DIÁLOGO AUSENTE NA LEI 10.639/031**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 5, n. 11, p. 05-28, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/187>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

_____. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acessado em 23/7/2016.

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**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

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**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – São Paulo, 2009.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: identidade em construção**. Rio de Janeiro, Pallas, 2004.

FERREIRA Verônica Moraes. **A questão étnico racial e o currículo do curso de Pedagogia da UFRRJ**. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 35, Porto de Galinhas-PE, 2012. Programa e Resumos.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, Sandra Ramos de. **Formação continuada de professores de rede estadual do Paraná para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educ. rev., Curitiba, n. 47, mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 04 out. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>.

GOMES, Nilma Lino (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília : MEC ; Unesco, 2012. 421 p., il. - (Educação para todos ; 36)

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set. 2012.

_____. **Diversidade e Currículo**. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

_____. **Indagações sobre currículo : diversidade e currículo** / [Nilma Lino Gomes] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Ação Educativa. 2012. disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate->

sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf. Acessado em 30/10/2016.

_____. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação..** In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SOLIGO, Ângela Fátima. **Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente.** Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 29, Caxambu-MG, 2006. Programa e Resumos.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações Sociais sobre a educação étnico racial de professores de Ituiutaba – MG e suas contribuições para a formação docente.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.15, pp. 134-158. ISSN 1413-2478.

Antônio S. A. Guimarães. **Classes, raças e democracia,** São Paulo, Editora 34, 2002.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves.**Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009

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.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

JONOÁRIO, Ricardo de Souza; OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Desigualdade racial e formação de professores: desafios a enfrentar.** Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 33, Caxambu-MG, 2010. Programa e Resumos.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, André Luiz Sena. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil:tendências e desafios.** 2009.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MATTOS, Wilson Roberto de; MACEDO, Kize Aparecida Silva de; MATTOS, Ivanilde Guedes de. **10 ANOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNEB: DESEMPENHO COMPARATIVO ENTRE COTISTAS E NÃO COTISTAS DE 2003 A 2009**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 5, n. 11, p. 83-99, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/190>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Projeto de Estudo sobre Ações discriminatórias no ambiente escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas: étnico racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo, 2009.

MIRANDA, Claudia. **CURRÍCULOS DECOLONIAIS E OUTRAS CARTOGRAFIAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS FRENTE A LEI nº 10.639/2003**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 5, n. 11, p. 100-118, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/191>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

MELO, Margareth Maria de. **Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de Pedagogia**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo, SP: Hucitec-Abrasco, 1996.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

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**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOZZATO, Anelise Rebelato. GRZYBOVSKI, Denize. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

MULLER, Tânia Mara. COELHO, Wilma de N. Baía. **A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) – ABPN, Florianópolis, v. 5, n. 11, p. 29-54, jul.-out. 2013.

MUNANGA, Kalengele. **A Difícil Tarefa de Definir Quem é negro no Brasil**. Estud. av. , São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, abril de 2004. Disponível a partir <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 de julho de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>.

MUNANGA, Kalengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kalengele. (org). **Superando o racismo na escola. 2ª edição**, SECAD, 2008.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

_____. **CADERNOS PENESB Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Faculdade de Educação – UFF n. 10, janeiro de 2008/junho de 2010.

OLIVEIRA, Elânia de. **A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores**. Educ. rev., Curitiba , n. 47, mar. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 out. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100007>.

OLIVEIRA, Luiz Claudio. **Dos limites ideológicos à aplicação da Lei 10639/03: Representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

_____. **Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

PAHIN, Regina Pinto. **Formação do professor e diferenças raciais e culturais: a visão das revistas da área de educação**. Educação em Revista. n. 41, p. 59-90, 2005.

_____. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor**. Cad. Pesquisa. [online]. 1999, n.108, pp.199-231. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000300009>.

PAULA, Benjamim Xavier; GUIMARÃES, Selva. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. Revista Educação e Pesquisa., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira: formação, saberes e práticas educativas**. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

PEREIRA, N. D. **A lei 10639 e o Combate ao Racismo No Espaço Escolar: A trajetória do Negro na História do Brasil**, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducação> Cadernos Imbondeiro. João Pessoa, v.2, n.1, 2012. 12 .pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2040-8.pdf. Acesso em 12 jan. 2017.

PEREIRA, Vinicius Oliveira. **A capoeira no cotidiano escolar: tecendo caminhos para implementação da Lei 10639/2003**. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. RIBEIRO, Ana Paula Alves (org.). A lei 10639/2003 e a formação de professores. História e a cultura africana e afro brasileira na escola. Volume 2. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

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. 2009. Dissertação (Mestrado em Química). Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2009.

PINHEIRO, Marcia Leitão. **Educação, religião e pertencimento étnico racial: experiências de católicos e protestantes.** In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. RIBEIRO, Ana Paula Alves (org.). A lei 10639/2003 e a formação de professores. História e a cultura africana e afro brasileira na escola. Volume 1. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRRJ. Instituto Multidisciplinar. Nova Iguaçu, 2009.

RÉGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasil (1987-2006).** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

_____. **Relações raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas curriculares.** Revista da ABPN • v. 2, n. 5 • jul.-out. 2011 • p. 139-154

ROCHA, Maria José. PANTOJA, Selma (orgs). **Rompendo silêncios: história da África nos currículos escolares.** Brasília: DP Comunicações, 2004.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo.** Ed. Brasiliense. São Paulo, 1988.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antônio Novaes da. **À LUZ DA LEI 10.639/03, AVANÇOS E DESAFIOS: MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS, LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 5, n. 11, p. 55-82, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/189>>. Acesso em: 24 mar. 2016.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed.** São Paulo: Artmed, 2000.

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. **Dilemas e aporias subjacentes aos processos de**

implementação da Lei 10.639/2003. Educ. rev., Curitiba, n. 47, mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 out. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100008>.

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.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

SANTOS, Fernanda. **Práticas pedagógicas nas relações étnico-raciais: identidade e memória.**v. 1, n. 3 – nov. 2010 – fev. 2011, p. 211-230

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. **Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras autora.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2010.

SANTOS, Raquel Amorin. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade?** Revista da ABPN • v. 3, n. 7 • mar. –jun. 2012.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e. **População negra, relações inter-raciais e formação de educadoras/es: PENESB (1995-2007) / Sônia Querino dos Santos e Santos.** - Campinas: PUC-Campinas, 2007.

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.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009

SILVA. Ana Célia. **A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático.** In: **Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada /** Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Carla Andréia Lima. **Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Douglas Verrangia Correia Da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, Francisco Thiago Silva. **Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores Periódico Científico Projeção e Docência**, vol. 5, nº 1. 2014

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011

SILVA, Glênio Oliveira da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Rebeca de Alcantara e. **A menina e o erê nas viagens ao ser negro/ser negra: uma pesquisa sócio poética com educadores em formação**. 2007. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 117, nov., 2002.

SIMON, Roger e GIROUX, Henry. **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In: Currículo, Cultura e Sociedade. Antonio Flávio Barbosa e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). São Paulo: Cortez, 1994.

SISS, Ahyas. **Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores: verdade ou ilusão**. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 28., Caxambu-MG, 2005. Programa e Resumos.

_____. **Educação, Cidadania e Multiculturalismo**. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 26. Caxambu-MG, 2003. Programa e Resumos.

SOARES, José Francisco (Coord.). **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas públicas de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002.

SOUZA, Alessandra Genro de. **Currículo de Pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade.** Dissertação (Mestrado em educação) Universidade do Passo Fundo. Rio Grande do Sul, 2011.

SOUZA, Fabiola Beatriz Franco de. **A construção de uma proposta de educação para diversidade étnico racial: um desafio na formação de professores.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

TEIXEIRA, Almira Célia de Cristo. **Polifonias Curriculares: possibilidades para uma construção afrodescendente no currículo da Universidade Federal do Pará.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2011.

TEIXEIRA, Maria Aparecida Silva Bento. **Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992, 135 p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social).

TEIXEIRA, Rosana da Câmara; ANDRADE, Everardo Paiva; MAGALHAES, Danielle Henriques. **Do ponto que vê aos passos de quem caminha. Perspectivas teórico-práticas em uma experiência com a educação das relações étnico-raciais entre licenciandos de História.** Revista da ABPN (COPIR), v.3, n.7, p. 53-68, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WILSON, Tania Cristina Pereira. **Representações sociais da diversidade cultural na formação inicial de professores.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

8.

ANEXOS

ANEXO 1:

Levantamento de pesquisas e estudos referentes ao tema da pesquisa.

Para mapear os estudos desenvolvidos a partir da implementação da Lei 10.639/03 e sua discussão sobre as relações raciais nos cursos de formação de professores, especificamente nos cursos de Pedagogia, faremos o levantamento na base de dados de trabalhos e pôsteres apresentados na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no Banco de Teses e Dissertações do Portal CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no banco de artigos científicos constantes na base da SCIELO (Scientific Electronic Library Online). Além destas fontes de informação, elencamos, também, a Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) negros (as).

A escolha pela ANPED deve-se pela relevância da Associação ser reconhecida acadêmica e cientificamente na contribuição e fomento à investigação e por fortalecer a formação pós-graduada em educação. O mapeamento no sítio da ANPED foi demarcado a partir do ano de 2003 por ser o ano de implementação da Lei em questão. Foi possível mapear os trabalhos até o ano de 2013, considerando os resumos disponíveis. A escolha pelo banco de teses e dissertações do Portal CAPES foi feita por ser uma referência para pesquisas bibliográficas em diferentes campos. O sítio do banco de teses e dissertações da CAPES dispõe, até o momento, de pesquisas desenvolvidas a partir do ano de 2010. Por fim, foi feito o mapeamento no banco de artigos científicos constantes na base da SCIELO que abarca diversas revistas que tem, entre outras temáticas, a educação como objeto de pesquisa. A escolha feita para este levantamento foi a “Coleção da Biblioteca”. Por fim e não menos importante, os artigos que compõem a Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN) foram visitados por serem mais uma importante fonte de pesquisa, contribuindo ao debate ora apresentado. A revista é composta por pesquisas e estudos específicos da área, enriquecendo os dados obtidos sobre nossa problemática, ampliando, desta forma, o campo de investigação

e possibilitando o acesso as produções que estão sendo desenvolvidas sobre relações raciais.

Para a definição do corpus de análise dos sítios selecionados, foram lidos os resumos que tinham as seguintes palavras-chave no refinamento das pesquisas: “formação de professores”, “formação docente”, “formação inicial” ou “Pedagogia” unidas à “Relações raciais”, “Multiculturalismo” e/ou “Lei 10.639/03”. A partir da identificação dos títulos dos trabalhos e da leitura dos resumos foi possível constatar temas convergentes nas pesquisas e indicar possíveis leituras, ao final desta revisão.

Para complementar o dados aqui colhidos, o trabalho intitulado “10 anos da lei federal 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas”, de Paula e Guimarães (2014) colaborará na informação das pesquisas realizadas entre os anos de 2003 e 2013, quando a referida lei completa uma década de implementação. Este trabalho resgata pesquisas desenvolvidas, nas quais no levantamento feito na presente Tese, não foram localizadas devido a limitação do site da CAPES, que à época, só disponibilizava a partir do ano de 2010

O quadro abaixo revela o número total de trabalhos e de pôsteres aprovados nos GTs “Formação de professores” e “Educação e relações Étnico Racial” na ANPED e o número dos trabalhos que apresentaram as palavras-chave anteriormente destacadas.

GT08 ANPED – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ano	Trabalhos totais	Pôsteres totais	Palavra chave “formação de professores/Pedagogia” unida a “Relações raciais”, “Multiculturalismo” e/ou “Lei 10.639/03” (Trabalhos)	Palavra chave “formação de professores/Pedagogia” unida a “Relações raciais”, “Multiculturalismo” e/ou “Lei 10.639/03” (Pôsteres)
2003	12	06	0	0
2004	21	06	0	0
2005	43	10	0	0
2006	29	14	0	0

2007	31	08	0	0
2008	16	08	0	0
2009	21	03	0	0
2010	21	03	0	0
2011	22	07	0	0
2012	22	12	0	0
2013	18	09	0	0
Total	256	86	0	0

O quadro mostra que não houve trabalhos que tratassem do tema das “Relações raciais”, “Multiculturalismo” ou “Lei 10.639/03” no GT de Formação de Professores por terem aprovação em GT específico, exposto abaixo.

GT 21 ANPED – EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Ano	Trabalho totais	Pôsteres totais	Palavra chave “formação de professores/Pedagogia” unida a “Relações raciais”, “Multiculturalismo” e/ou “Lei 10.639/03” (Trabalhos)	Palavra chave “formação de professores/Pedagogia” unida a “Relações raciais”, “Multiculturalismo” e/ou “Lei 10.639/03” (Pôsteres)
2003	9	2	0	0
2004	9	7	0	0
2005	24	9	1	0
2006	11	3	1	0
2007	6	5	0	0
2008	11	6	0	0
2009	9	0	0	0
2010	13	7	0	1
2011	30	3	0	0
2012	20	3	0	1
2013	18	4	0	0
Total	160	49	2	2

O quadro acima mostra que cerca de 1,91% dos 209 trabalhos apresentados nos últimos 10 anos teve em seus resumos a palavra-chave “Formação de professores” unida a uma das palavras chave destacadas “Relações raciais”, “Multiculturalismo” e/ou “Lei 10.639/03”. Dentre os trabalhos envolvendo a formação inicial, com exceção da Pedagogia, foram encontrados apenas 1 no curso

de licenciatura em História, 1 no curso de Licenciatura em Educação Física, 1 na Licenciatura em Matemática, 1 no curso de Artes. Especificamente tratando do curso de Pedagogia, foi encontrado 1 trabalho desenvolvido na UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro).

Embora em uma primeira leitura salte aos nossos olhos o número ínfimo de trabalhos e pôsteres selecionados pela ANPED para apresentação, a partir das palavras chave da pesquisa, é importante ressaltar que foram encontrados diversos trabalhos que tratam da temática das relações raciais com lócus na escola de educação básica. Salientamos ainda que as pesquisas, realizadas na escola de educação básica, tiveram como foco de discussão as relações raciais em diálogo com diferentes vertentes: o currículo; os livros didáticos; o perfil de professores da escola de educação básica; as cotas raciais; as questões históricas que explicam a realidade atual dos alunos; as práticas pedagógicas na escola; o contexto histórico deste debate; a formação continuada dos professores da educação básica, etc. Também foram localizados resumos de trabalhos que tratam o tema a partir de reflexões sobre sua importância e seus desafios postos na sociedade atual no que tange as relações raciais nas escolas.

Portanto, a partir deste levantamento identificamos que as questões relacionadas às relações raciais apareceram em poucas pesquisas nos cursos de formação inicial dos professores, porém é presente, exaustivamente, nos estudos desenvolvidos na escola de educação básica. Na leitura dos resumos encontramos a presença de trabalhos que argumentam em suas conclusões que a discussão sobre as relações raciais precisa estar presente efetivamente na formação inicial e continuada dos professores. Os resultados também trazem como ponto de reflexão que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de educação básica com a temática das “Relações raciais”, “Multiculturalismo” ou “Lei 10.639/03” muitas vezes restringe-se a eventos isolados, feiras temáticas, projetos pedagógicos, etc. e sem alteração efetiva do currículo escolar.

Embora nosso foco de pesquisa não seja a implementação da referida Lei na escola de educação básica, julgamos pertinente conhecer, numericamente, os estudos desenvolvidos neste lócus. Vejamos, no quadro a seguir, o número de trabalhos e pôsteres apresentados na ANPED nos últimos 10 anos:

GT 21 ANPED – EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Ano	Total de trabalhos e pôsteres apresentados na ANPED	Total de Trabalhos e pôsteres com o tema das “Relações raciais”, “Multiculturalismo” ou “Lei 10.639/03” com o locus de pesquisa a “escola de educação básica”
2003	11	2
2004	16	5
2005	33	10
2006	14	6
2007	11	8
2008	17	6
2009	9	5
2010	20	5
2011	33	7
2012	23	7
2013	22	8
Total	209	69

O quadro acima refina os números apresentados do quadro anterior e mostra que cerca de 33% dos trabalhos desenvolvidos e apresentados na ANPED no GT “Educação e Relações étnico raciais” tiveram como locus de pesquisa a escola de educação básica no debate sobre as “Relações raciais”, “Multiculturalismo” ou “Lei 10.639/03” envolvendo as temáticas anteriormente descritas.

É possível, concluir, preliminarmente, a partir dos quadros apresentados, que as discussões travadas na ANPED tiveram ao longo da última década a atenção voltada para a escola de educação básica. Isto é legítimo visto que é na educação básica que a Lei deve ser implementada. Os resultados nos leva a questionar qual será a razão de haver poucas pesquisas envolvendo a formação inicial dos professores que, de acordo com as exigências legais, devem estar preparados para esta nova demanda.

CAPES

O levantamento no sítio eletrônico da CAPES encontrou a restrição de período dos anos anteriores a 2010. Estabelecemos o filtro da pesquisa a partir de 5 blocos de palavras chaves: “Formação de professores”, “Pedagogia”, “Lei 10.639/03”, “Relações raciais” e “Multiculturalismo”. As palavras foram inseridas na busca individualmente visto que o mecanismo de acesso é limitado. O

refinamento buscou como área de conhecimento “Educação”, assim como foram levantados os estudos somente nos programas de “Educação” no Brasil. A pesquisa foi realizada a partir dos títulos e dos resumos das Dissertações e Teses concluídas.

Verificamos que a maioria das pesquisas tem como objeto de análise os livros didáticos, os currículos da escola de educação básica, com foco em diversas redes públicas de ensino ou escolas brasileiras, sistema de cotas, políticas afirmativas, projetos, subjetividades dos professores e dos alunos e formação continuada dos professores da educação básica. Reafirmando os resultados encontrados na pesquisa realizada no site da ANPED, o índice de Dissertações e Teses que tratam da questão das relações raciais e/ou multiculturalismo tem como lócus a escola de educação básica.

Esta informação é relevante na medida em que a ANPED tem como critério de ‘aceite’ para apresentação de trabalhos, pesquisas de mestrandos e doutorandos em fase final ou já concluídas.

O quadro abaixo mostra de forma mais objetiva os trabalhos localizados:

Palavras encontradas nos títulos e/ou resumos	Número de pesquisas encontradas	Foco na formação inicial de professores (Pedagogia)
“Multiculturalismo”	24	2
“Lei 10.639/03”	10	0
“Relações raciais”	95	2
Total	129	4

O levantamento traz um número relativamente pequeno quando a temática é a formação inicial de professores, se comparado com outras pesquisas que também demandam reflexões e estudos no campo das relações raciais na educação. Temáticas como a formação continuada de professores, práticas pedagógicas na escola de educação básica, a identidade do professor, os saberes, a religiosidade, os currículos e o arcabouço legal aparecem na maioria das pesquisas concluídas.

Devido ao fato da restrição de período de pesquisa, podemos arriscar em afirmar que é possível haver mais estudos sobre a temática em questão, a partir da implementação da Lei 10.639/03, como foco na formação inicial de professores.

SCIELO (Coleção da Biblioteca)

A partir do refinamento da pesquisa pelas palavras chave “Formação de professores” no site do Scielo na Coleção da Biblioteca, foram encontrados 139 artigos científicos e dentro deste montante, apenas 3 artigos tratavam do tema do “Multiculturalismo” e 1 teve como foco da discussão, a “Lei 10.639/03”. Vejamos o quadro abaixo:

Palavras chave	Artigos publicados com abordagens diversas	Artigos publicados com abordagem na formação de professores e as palavras-chave
Lei 10.639/2003	04	1
Multiculturalismo	81	3
Relações raciais	54	0
Total	139	4

O quadro elaborado a partir dos resumos encontrados mais uma vez reforça que as pesquisas que tratam da formação inicial de professores unido a questão das “Relações raciais”, “Multiculturalismo” ou “Lei 10.639/03” ainda é incipiente se forem comparadas aos demais enfoques desenvolvidos. Os resumos dos artigos, em grande parte, traziam a escola de educação básica como lócus de pesquisa. Fica claro reafirmar que a pesquisa na escola de educação básica se sobrepõe aos demais estudos. Para exemplificar esta afirmativa, destacamos, por exemplo, que foram encontrados artigos nos últimos dois anos cujas pesquisas foram desenvolvidas na escola de educação básica com os seguintes títulos: “A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores” (Oliveira, 2013); “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa” (Gomes, 2013); “Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia” (Oliveira, 2014) e “Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003” (Santana e Luz, 2013).

Mediante os números e os quadros apresentados anteriormente, é perceptível que há uma lacuna deixada pelos pesquisadores com o foco nos cursos de formação inicial de professores, no que diz respeito à prática docente no seio de uma sociedade multicultural. Arriscamos afirmar que a formação de professores sem esta discussão pode contribuir para dar continuidade a superficialidade da problemática, conforme apontam as pesquisas desenvolvidas nas escolas de educação básica. Indo ao encontro desta afirmativa, segundo Siss este desenho de uma formação superficial “obstaculizará o professor no processo de identificação de práticas discriminatórias em sala de aula dificultando ainda a criação de estratégias e mecanismos de combate às mesmas por esses profissionais, a quem cabe nas salas de aula” (SISS, 2003).

Por acreditarmos que o olhar crítico a respeito das questões raciais do professor que atuará na escola de educação básica precisa ser trabalhado na sua formação inicial, ressaltamos que é urgente nos debruçarmos sobre esta formação. Faremos uma breve análise das pesquisas encontradas nos sítios destacados que trouxeram como objeto de pesquisa, a formação inicial de professores unida às palavras-chave “Relações raciais”; “Lei 10.639/03” ou “Multiculturalismo” para que, a partir desta leitura, possamos encaminhar nossa pesquisa.

Análise dos resumos encontrados na revisão de literatura

Os trabalhos aqui descritos trazem como ponto de discussão e de análise pesquisas sobre as “Relações raciais”, “Multiculturalismo” ou “Lei 10.639/03” nos cursos de formação inicial de professores. De forma sucinta é possível conhecer o que se tem pesquisado sobre o tema, desde o ano de 2003 até 2013.

Dividimos a revisão de literatura nas três fontes pesquisadas: trabalhos e pôsteres apresentados na ANPED, Dissertações e Teses defendidas e disponíveis no site da CAPES e artigos científicos disponíveis no Scielo (Coleção da Biblioteca).

Trabalhos apresentados na ANPED

No levantamento feito no Grupo de Trabalho 21 (Educação e relações étnico raciais) foram destacados um total de 04 estudos que entrelaçaram a formação inicial de professores e uma das palavras-chave “Relações raciais”, “Multiculturalismo” ou “Lei 10.639/03”.

Siss (2005) apresentou o trabalho intitulado *Multiculturalismos, educação brasileira e formação de professores*. Trouxe em sua pesquisa a problemática de que a Instituição escola é racial e culturalmente seletiva, vale dizer, discriminatória e excludente. Afirma que essas pesquisas vêm ressaltando ainda o importante papel que o professor, devidamente instrumentalizado, estará apto a desempenhar no âmbito de sociedades tão diversificadas, seja por gênero, classe, cultura, raça ou etnia, como o caso de nossa sociedade (SISS, 2005). Considera, ainda, que não se pode negar o caráter multicultural da sociedade brasileira, que os currículos dos cursos de formação de futuros docentes, com honrosas exceções, vêm, sistematicamente, ignorando as contribuições que as pesquisas elaboradas em perspectiva multicultural oferecem ao processo de formação de professores.

No trabalho *Educação das relações étnico raciais: o desafio da formação docente*, Gonçalves e Soligo (2006) afirmam que, durante vários anos, os educadores (as) foram formados através de uma visão homogeneizadora e linear. Retoma a reflexão de que “a valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou a cultura branca, masculina e cristã menosprezou as demais culturas dentro de sua composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar. As culturas não brancas foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola, concomitantemente, esses povos foram determinados à classes sociais inferiores da sociedade” (GONÇALVES e SOLIGO, 2006). Ao discutir a formação de professores, destaca a necessidade de se formar educadores (as) preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula, mas, acima de tudo, preparados para criticar o currículo e suas práticas. Sua formação passa pela inicial e pela continuada.

Jonoário, Oliveira e Silva (2010), desenvolveram um estudo intitulado *Desigualdade racial e formação de professores: desafios a enfrentar* e em suas pesquisas fizeram um levantamento inicial sobre o tema “Questão racial e Formação de Professores”, atentando para o debate sobre a desigualdade racial e o multiculturalismo. Destacamos duas das questões levantadas e que dialogam diretamente com nosso interesse: O campo da formação de professores tem se direcionado para debater a questão racial? O tema da desigualdade racial têm tido relevância, no processo de formação de professores? Como conclusão preliminar a pesquisa apontou que cabe investigar discursos que evidenciem a iniciativa de aprofundamento teórico a fim de melhor compreender e transformar a prática

pedagógica tendo como fundamento a questão étnico racial, o que coloca em evidência a formação continuada de professores.

Por fim, encontramos no GT 21 o trabalho em andamento de Ferreira (2012) intitulado *A questão étnico racial e o currículo do curso de Pedagogia da UFRRJ* que busca avaliar a contribuição da questão étnico racial no currículo do curso de Pedagogia do Instituto Multicultural da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, verificando como a temática vem sendo tratada no currículo a partir da Lei 10.639/03 e analisando os resultados da introdução desse componente. Por estar em andamento, as conclusões ainda não estão disponíveis.

PORTAL CAPES

Pesquisas defendidas em programas de pós-graduação *scripto sensu*

No portal CAPES também foram localizados 04 pesquisas que tratam da formação inicial de professores e uma das palavras chave “Relações raciais”, “Multiculturalismo” ou “Lei 10.639/03”.

Wilson (2011) na Tese intitulada *Representações sociais da diversidade cultural na formação inicial de professores*, desenvolvida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, teve como objeto as representações sociais da diversidade cultural na formação inicial de professores. O autor buscou identificar as representações sociais sobre a diversidade cultural dos alunos ingressantes e concluintes de sete licenciaturas e em que medida houve modificação no núcleo central das suas representações. Buscou, ainda, perceber como a formação inicial poderia articular multiculturalismo e representações sociais numa perspectiva de sensibilização a diversidade cultural. A pesquisa concluiu que houve modificação no núcleo central das representações sociais de ingressantes e concluintes sobre diversidade cultural. Em linhas gerais esse estudo representa a possibilidade de tornar mais claro o que se pensa, o que se diz e faz em relação à diversidade cultural na formação inicial de professores em nível superior.

Souza (2011), na Dissertação intitulada *Currículo de Pedagogia: discursos e implicações na formação de professores para a diversidade cultural* realizada e defendida no programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade de Passo Fundo analisou os discursos sobre a formação de professores para a diversidade cultural que se estampam no cotidiano do fazer docente e na política

educacional. Para tanto, foram contextualizadas as formas de prever, conceber e perceber o currículo, em suas diferentes nuances, enfatizando-se a diversidade curricular conforme entendida nas políticas educacionais. O pesquisador adotou a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação e outros documentos. Os estudos demonstraram que as DCN evidenciam um discurso de cunho generalista a respeito da diversidade cultural que se expressa nos textos da política curricular e ponderou as possíveis implicações da formação de professores, embasada em diferentes pontos que divergem das concepções hegemônicas de sociedade, de cultura e de currículo, e como essas ideias entravam o processo de ensino e de aprendizagem que transita do ensino superior para os anos iniciais em que o professor atuará.

A Dissertação de Teixeira (2011), intitulada *Polifonias curriculares: possibilidades para uma construção identitária afrodescendente no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará*, defendida no programa de pós graduação em educação da Universidade Federal da Bahia, aborda a temática da educação e relações raciais, tendo como objeto de investigação o currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará, frente às possibilidades da construção de uma identidade afrodescendente. Analisa o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia buscando, nesse, evidências que influenciem a composição curricular do curso, relativas às perspectivas de uma construção identitária afrodescendente. Para tal, o pesquisador analisa algumas disciplinas (Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia Cultural e Teoria do Currículo). O estudo aponta propositivamente para a participação, a interação e a implicação da academia nas questões afrodescendentes em toda a complexidade que a envolve, como possibilidade curricular para uma construção identitária afrodescendente.

A Tese de Doutorado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro por Melo (2012), intitulada *Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de Pedagogia*, traz uma interessante reflexão a respeito da compreensão de como a temática afro brasileira era abordada nos cotidianos do Curso de Pedagogia, campus I, da Universidade Estadual da Paraíba. O estudo buscou ouvir as professoras e estudantes negras para compreender suas trajetórias de vida. A questão norteadora da pesquisa foi descobrir de que forma estes sujeitos se sentem e enfocam essa

temática nas suas redes de conhecimentos, práticas e relações. Suas narrativas evidenciaram indícios de racismo e discriminação que marcaram suas trajetórias, desde o seio familiar, fortalecendo-se na escola, na academia e, para algumas, chegando até o ambiente de trabalho. Um interessante estudo para pensarmos na forma de tratar as relações raciais na formação a partir do olhar e da vivência dos professores e alunos negros.

SCIELO

Em relação aos artigos científicos pesquisados na base de dados da SCIELO (Coleção da Biblioteca) foram encontrados 04 trabalhos que tratam da formação inicial de professores e uma das palavras chave “Relações raciais”, “Multiculturalismo” ou “Lei 10.639/03”.

Começamos por Canen e Xavier que, em 2005, escrevem um artigo intitulado *Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a formação Docente*. A discussão apresentada traz as possibilidades de articulação de uma perspectiva multicultural ao componente de pesquisa na formação docente, analisando implicações de tal articulação e discutindo a extensão em que está presente no discurso das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores. As pesquisadoras concluem, indicando a necessidade de se concretizar estratégias multiculturais na formação docente que permitam superar binômios tais como o que separa pesquisa acadêmica de pesquisa prática nessa formação.

Canen (2008), em seu artigo intitulado *A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças*, argumenta que a compreensão da pesquisa como fenômeno multicultural pode tornar a articulação ensino-pesquisa mais impactante na formação de professores. A partir deste argumento propõe quatro dimensões centrais: a compreensão dos futuros professores e professores formadores sobre identidades culturais plurais de pesquisadores em ação; o incentivo às discussões dos temas educacionais em termos de vozes silenciadas e representadas, analisando tensões entre universalismo e valorização da diversidade; a apresentação dos professores em formação a metodologias plurais de pesquisa; a análise das identidades institucionais ou organizacionais onde se processa a formação docente e sua articulação à perspectiva

de pesquisa, problematizando relações desiguais de poder e lutando para que essas instituições se constituam em instituições ou organizações multiculturais.

Candau (2006) escreve um interessante artigo, intitulado *Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural*, que situa no contexto da pesquisa Ressignificando a Didática na Perspectiva Multi/Intercultural. O objetivo foi construir e desenvolver, em caráter exploratório, um curso de Didática dirigido à licenciatura em Pedagogia, na perspectiva multi/intercultural, com abordagem metodológica inspirada na pesquisa-ação. A autora finaliza seu trabalho reafirmando a relevância da temática abordada e a complexidade da proposta em discussão.

O artigo de Santana e Luz (2013), com o título *Dilemas e aporias subjacentes os processos de implementação da Lei 10.639/2003*, apontou para a necessidade de o Estado desenvolver programas estruturadores que articulem os processos de formação inicial e continuada de professoras/es com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os Grupos de Trabalho das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Por fim, localizamos no site da *SciELO* o artigo de Paula e Guimarães (2014), intitulado *10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas*. Este artigo traz o estado da arte do tema e possibilita a visão ampla das pesquisas elaboradas em programas de pós graduação *stricto sensu*. O artigo aborda a formação de professores com vistas à implementação do estudo da história e cultura da África e afro-brasileira, conforme dispõe a legislação e as disposições correlatas. Este trabalho possibilitou abarcar um número maior de pesquisas, localizadas no site da CAPES a partir do ano de 2003, visto que o sítio do banco de teses e dissertações da CAPES dispõe, à época do levantamento, de pesquisas desenvolvidas a partir do ano de 2010.

O trabalho discorre a respeito do entendimento sobre multiculturalismo como um conceito e prática estruturante na pesquisa científica em educação e na formação de professores, bem como na pluralidade paradigmática como eixo teórico-metodológico para essas pesquisas. A pesquisa evidencia a invisibilidade do tema investigado antes do ano 2000 e a crescente demanda pelos estudos desta natureza nos anos posteriores.

A análise foi feita em 12 teses de doutorado e 15 dissertações de mestrado. Um artigo científico também foi analisado. Aqui daremos foco as pesquisas que

tratam da formação inicial de professores, mas elencaremos a seguir os autores, os títulos, o ano e a instituição na qual a pesquisa foi defendida com o intuito de termos um cenário dos estudos encontrados, mas sem entrar em detalhes.

O levantamento de teses foi dividido pelas autoras em quatro grupos: formação de professores; formação continuada; temas afins e formação inicial. Pesquisas que tratam do tema “formação de professores”, de forma genérica, foram 3 teses localizadas. A primeira foi defendida em 2005 por Coelho com o título *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. A pesquisa foi desenvolvida no programa de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A segunda pesquisa intitulada *A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios*, foi defendida por Mariano (2009) na Universidade Federal de São Carlos. Por fim Gonçalves (2011) fez seu estudo e deu o título de *Representações sociais sobre a educação étnico racial de professores de Ituitaba – MG e suas contribuições para a formação docente*. A pesquisa foi defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Trabalhos que tiveram como foco de pesquisa a formação continuada somam em 5 teses. Destes 4 são da área da educação e 1 localizado na área de ciências sociais.

As teses defendidas foram desenvolvidas por Oliveira (2010), *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; Silva (2009), *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; Baptista (2011), *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639*, realizada e defendida no programa de pós-graduação em antropologia social da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; Silva (2011), *O Estudo da História e Cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente*, realizado e defendido no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia e Paula (2013), *A educação para as relações étnico-raciais e o estudo da História e Cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e*

práticas educativas, realizada e defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia .

Também fizeram parte da análise outras duas pesquisas pelas suas contribuições específicas: Holanda (2009) e Régis (2009). Ambas não trabalharam de forma específica a formação dos professores com foco na temática, mas enfatizam a dimensão étnico racial. Holanda (2009), na tese de doutorado *Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará*, realizada e defendida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Ceará e a tese de doutorado de Régis (2009), *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.

Por fim, destacamos as pesquisas que trazem o tema da formação inicial de professores. Foram localizadas neste levantamento e resumem-se em dois trabalhos no formato tese. 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*, desenvolvida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Bahia, buscou, por meio da história de vida dos professores, estudar a formação inicial oferecida em duas universidades federais da Bahia com vistas à inserção da questão racial negra.

A segunda pesquisa, também em nível de doutorado, defendida por Monteiro (2010) com o título *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*, desenvolvida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, investigou a formação inicial de professores, analisando 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 as práticas educativas no contexto das relações desenvolvidas na escola.

O levantamento de Dissertações foi dividido pelas autoras em três grupos: formação inicial; formação continuada e temas relacionados e afins. Se tratando de formação inicial foram identificados cinco trabalhos.

Pinheiro (2009) defende sua dissertação no Programa de pós-graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia. Elabora sua pesquisa a partir de uma análise onde identificou quais (e de que natureza) foram as aprendizagens de um grupo de quatro alunos, estudantes de um curso de licenciatura em química da Universidade Federal em Minas Gerais, envolvidos na produção de conteúdos digitais (objetos de aprendizagem), do projeto Rived (Rede Interativa Virtual de Educação). Sua pesquisa teve como título *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*.

Oliveira (2010) a partir do trabalho intitulado *Dos limites ideológicos à aplicação da Lei 10639/03: representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores*, investigou 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 pesquisa foi realizada e defendida no programa de pós-graduação em educação, cultura e comunicação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Silva (2013), em dissertação intitulada *Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal nº 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites*, defendida no programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, estudou 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.

A menina e o erê nas viagens ao ser negro/ser negra: uma pesquisa sociopolítica com educadores em formação foi desenvolvido na Universidade Federal do Ceará por Silva (2007). A pesquisa foi realizada a partir de duas oficinas

de produção de dados. A primeira oficina teve como metáfora uma viagem ao lugar do ser negro e a segunda a metamorfose do grupo pesquisado.

A pesquisa de Santos (2003) apresentada na Universidade Metodista de Piracicaba analisou a compreensão que alunas formandas em 2003 na UNIMEP tinham sobre as relações raciais no Brasil e a pertinência dessas questões na formação dos profissionais da educação. A dissertação recebeu o nome de *Percepção das formandas e dos formandos do ano de 2003 do curso de Pedagogia d UNIMEP sobre questões referentes às relações raciais na prática docente*.

Com o tema da formação continuada foram identificados 9 trabalhos. As dissertações foram desenvolvidas por Souza (2000); Santos (2007), Felipe (2009), Ferreira (2009), Saraiva (2009), Bueno (2009), Silva (2010), Freitas (2010) e Conceição (2010). Os títulos foram respectivamente, *População Negra, relações inter-raciais e formação de educadoras: PENESB (1995-2007)*; pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; *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*, defendido no programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá; *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; *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; *A formação continuada à 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; *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; *Formação continuada de professores de rede estadual do Paraná para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana*, realizado e defendido no programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e *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.

Como tema afim, as autoras incluíram a pesquisa de mestrado *Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras autoras de Santos* (2000) considerando a contribuição específica para os estudos da formação de professores.

Por fim, Paula e Guimarães (2014) trazem o trabalho de Pahin (1999) como único estudo em formato de artigo, encontrado na base de dados do SCIELO. Com o título *Diferenças étnico-raciais e formação do professor*, foi publicado na revista *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*.

A análise das pesquisas percorridas traz como conclusões iniciais, de acordo com as autoras que

a lei federal 10.639/2003 tornou-se um marco periodizador, legal e histórico. A formação continuada, que até então era considerada uma panacéia para resolver os problemas do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica de modo geral, torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da cultura africana e afro brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo. (PAULA, GUIMARÃES, 2014, p. 445)

Com esta pesquisa, que trouxe o estado da arte do tema das relações raciais, a implementação da lei em questão, e as análises das autoras, reforçamos a urgência na necessidade de um trabalho pontual na formação inicial de professores, ampliando a investigação e o debate dos diversos vieses que o tema demanda.

Com o objetivo de ampliarmos o campo de investigação e conhecermos as produções que estão sendo desenvolvidas sobre relações raciais, buscamos mais uma fonte de informações. A partir do levantamento feito no sítio eletrônico da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) (ABPN) destacamos os artigos publicados que tratam da nossa problemática.

O levantamento foi feito a partir da 1ª edição, lançada no ano de 2010. A revista tem publicação trimestral e é possível acessá-la virtualmente⁶⁸. A revista da ABPN é classificada pela CAPES como B2 na área de História, Educação e Interdisciplinar. Recebe artigos, ensaios, entrevistas e resenhas inéditas em

⁶⁸ Endereço eletrônico: <http://www.abpn.org.br/>

português. Neste levantamento, trabalhamos com a modalidade “artigo”. A escolha desta modalidade partiu do entendimento de que o artigo possibilita o acesso a estudos e pesquisas realizados, ou em andamento, com apresentação de suas conclusões, mesmo que parciais.

O sítio eletrônico afirma que o objetivo da revista é dar visibilidade às discussões sobre relações raciais e experiências de populações negras, a partir da produção de pesquisadores e intelectuais negros, bem como de outros atores comprometidos com a promoção da equidade e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas, em escalas nacional e internacional.

Dentre as 15 (quinze) revistas publicadas ao longo dos últimos 5 anos, foram encontrados 170 artigos escritos por pesquisadores(as) negros (as) com diversas temáticas. Deste total, encontramos 29 que apresentaram discussões a respeito da Lei 10.639/2003 ou de questões referentes às relações raciais e educação, sendo que foram identificados 04 com temas que problematizam ou apresentam debates sobre questões raciais e a formação inicial de professores.

Apresentaremos a seguir, uma breve síntese dos artigos que tratam da Lei em questão ou da educação como campo de estudo, mas daremos prioridade aos comentários quando os artigos se vincularem com o tema da formação inicial de professores e as questões étnico raciais.

O Volume 1 da revista, em seu primeiro número, publicado em 2010 trouxe como foco central dos textos, a mulher negra. Foram publicados 10 artigos sobre o tema. O 2º número da revista apresentou 12 artigos, e foi localizado apenas um artigo que tratou das questões raciais e a formação continuada de professores, mais especificamente, na pós-graduação. O número 3 apresentou um interessante artigo que teve como foco a educação. Com o título “*Práticas Pedagógicas nas Relações Étnico-raciais: Identidade e Memória*”, Santos (2010) apresenta os resultados de sua pesquisa-ação numa turma de Educação de Jovens e Adultos, em Niterói, tendo como objetivo desenvolver e compartilhar práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003. A pesquisa traz como *lócus* a escola de educação básica.

O Volume 2 da revista traz o primeiro número dedicado ao jornalista Abdias Nascimento e os 13 artigos publicados tratam de temas sobre mídia e imprensa. Ainda neste volume, mas no número seguinte, a revista dá ênfase às questões de

religiosidade e dedica os seus 9 artigos a este tema. Foram identificados, ainda neste número, alguns artigos que tratam da Lei 10.639/2003.

O primeiro deles se remete a referida legislação enquanto instrumento contra hegemônico e de resistência às manipulações da cultura dominante nas tentativas de materializar a omissão e invisibilização da importância da cultura negra africana e sua contribuição para a formação do povo brasileiro constantes em pesquisas contextualizadas depois de 2003. Este estudo constatou a invisibilização do Continente Africano na educação formal e ainda destacou alguns estudos que evidenciam a sutileza da interdição cultural que ocorre tanto pela via do recurso didático utilizado pelo professor, quanto através de suas práticas. Um segundo artigo traz a discussão sobre as contribuições da literatura para a aplicação da Lei no ensino médio. O terceiro artigo da revista tem como título “*Relações étnico raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em educação (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas curriculares*”. O texto escrito por Regis (2011) analisa os principais temas discutidos em teses e dissertações sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, realizadas em programas de pós-graduação em Educação. Neste estudo foram identificadas 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais e educação. Como um dos achados de pesquisa, a autora afirma que é preciso a efetivação de uma formação inicial e continuada dos educadores que discuta as especificidades e a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil e como as desigualdades entre negros e brancos foram construídas historicamente, que problematize a naturalização dos currículos escolares que, geralmente, omitem e/ou distorcem a história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros, dentre outros. Esta pesquisa, embora não tenha como foco a formação inicial de professores, traz como resultado a importância desta formação como mecanismo de desenvolvimento de novas práticas curriculares e metodológicas.

O volume 3 da revista da ABPN, traz em seu número 6 do ano de 2012, a investigação a respeito das concepções e ações de professores quanto ao preconceito racial, no ensino fundamental I. Um segundo artigo, publicado provoca um interessante debate sobre a cultura no samba na prática educativa no ensino de Geografia, tendo em vista uma proposta para a implementação da Lei 10.639/2003. Esta revista portanto, não apresentou nenhum artigo que tratasse da formação inicial de professores. Mais uma vez, constatamos a presença da pesquisa na escola de educação básica.

O volume 3, número 7 da revista é composto por 13 artigos e 5 deles apresentam reflexões sobre questões raciais e educação. Em um artigo encontramos como achado de pesquisa, a importância da formação inicial de professores trabalhar a temática e outros dois artigos trazem a formação inicial de professores como objeto de pesquisa.

O primeiro artigo com o título “*História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade?*” fruto de estudos de Santos e Coelho (2012), analisa as representações sociais de professores acerca da Lei Nº 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais (DCNERER) no currículo do Ensino Fundamental. Os pesquisadores apresentam como um dos resultados do estudo a afirmativa de que muitos professores desconhecem o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Afirma também que este resultado perpassa pela “deficiência” na formação inicial e continuada de professores. Damos ênfase a este resultado visto que mais uma vez a formação inicial é apontada nas pesquisas como um importante caminho para o desenvolvimento de novas práticas curriculares e metodológicas, tendo em vista, suas futuras ações na escola de educação básica.

O segundo artigo de Andrade, Teixeira e Magalhães (2012) cujo título é “*Do ponto que vê aos passos de quem caminha – Perspectivas teórico-práticas em uma experiência com a educação das relações étnico-raciais entre licenciandos de História*” discutem questões relativas à educação das relações étnico-raciais na perspectiva da formação inicial de professores, em especial da área de História, tomando a prática de ensino como eixo principal de investigação. O estudo repercute um conjunto de atividades acadêmicas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, desenvolvidas em uma universidade pública, considerando a importância da formação docente de qualidade para o ensino da temática história e cultura afro-brasileira e Africana, conforme orientações contidas em diversos documentos produzidos a partir do contexto da Lei nº 10.639/2003. O estudo é bastante interessante, pois explora um conjunto de relatos de licenciandos e argumenta que o diálogo efetivo com a cultura escolar e seu currículo é um dos elementos cruciais da luta pela garantia de permanência de uma perspectiva antirracista na escola brasileira de educação básica, fator que interfere diretamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para brancos e negros.

O terceiro artigo, escrito por Borges (2012) traz uma síntese de filmes documentários que buscam provocar uma reflexão a respeito do preconceito racial e a representação de pessoas negras em filmes. Com o título *“Filmes Documentários: Uma Possibilidade de Aplicação da Lei 10.639/03”* o pesquisador argumenta as possibilidades de se propiciar o debate sobre a temática étnico racial no Brasil.

O artigo *“Refletindo sobre o ensino de história e cultura afro brasileiras à distância”* traz a tona um debate, elaborado por Barros (2012) que considera que a organização dos elementos que tratam do ensino da história e cultura afro brasileira de um curso à distância não é o único aspecto que garante a qualidade ou sucesso do mesmo. Por se tratar da formação inicial, consideramos a pesquisa pertinente por concluir que a história e cultura afro brasileira, como um dos elementos da estrutura do curso, é condicionado por fatores históricos e ideológicos que interferem na formatação, no desenvolvimento e nos resultados de cursos a distância que tratam de temas transversais.

A disciplina “História” também aparece com o foco de pesquisa de Aquino e Wanderley (2012) no artigo intitulado *“Identidades e (dês) igualdades étnico-raciais no ensino de História”*. As autoras discutem as relações étnico-raciais e apontam alguns elementos relacionados à igualdade e (des) igualdade, especialmente, inerentes às condições em que vive a população negra, retratadas no ensino de história.

O volume 4, número 8 da revista traz diversos artigos que tratam da educação. Um deles faz uma relação entre desigualdades e diversidade. Busca refletir sobre as desigualdades sociais e culturais no sistema educacional brasileiro. Outro artigo traz uma análise sobre iniciativas que evidenciam mais do que a visão que os agentes escolares cultivam sobre as temáticas propostas. O pesquisador demonstra que o imprevisto e a “boa intenção” superam, em muito, o investimento em pesquisa e formação continuada, para o enfrentamento da questão étnico racial. Completa, ainda afirmando que os resultados positivos, importantíssimos para os alunos, não escondem a fragilidade das iniciativas.

O terceiro artigo com título *“Identidades negras entrelaçadas no Curso de Pedagogia”* escrito a partir de algumas reflexões da Tese de Doutorado de Melo (2012) buscou compreender como a temática afro brasileira é tratada no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, em Campina

Grande/PB. Os resultados apontam para a necessidade do aprofundamento da temática no âmbito do curso e a ressonância de mais professores envolvidos, pois a sensibilização de docentes comprometidos neste aspecto permitirá um trabalho contínuo e sistemático, garantindo uma melhor formação. A partir de narrativas de estudantes do curso de Pedagogia, a autora buscou compreender as redes tecidas na formação docente a respeito das relações raciais. Aponta, em seus resultados que é necessário conhecer a história da África e dos afro-brasileiros para desvelar a lógica racista gestada no dia a dia. Afirma que não se combate o racismo ignorando sua existência, pelo contrário, enxergá-lo para que novas relações, antirracistas, sejam tecidas é um caminho necessário. Igualmente, será essencial perceber o movimento dos estudantes praticantes que não ficaram no lugar “designado” a pessoas negras pela sociedade excludente: o/a subalterno/a, o/a oprimido/a, a vítima, com suas astúcias inventaram táticas ou fabricaram meios para conquistar novos lugares em diversos espaços/tempos na busca pela visibilidade de suas realizações.

O 4º artigo trata de experiências de um curso de aperfeiçoamento para professores a partir de vivências no curso de história da África e das culturas afro brasileiras.

O volume 4, número 9 também é composto por diversos artigos, porém apenas um trata da Lei 10.639/2003. O referido artigo tem como lócus de pesquisa um museu e o autor percebe este lugar como espaço educativo e como possibilidade de implementação da Lei.

O volume 5 número 10 é composto com 13 artigos com temáticas diversas, como cotas raciais, religiosidade e memória coletiva. Sobre educação apresenta um artigo que trata da história da educação do negro no Brasil.

O volume 5, número 11 é composto por um Dossiê “Educação para a diversidade: a Lei 10.639/2003, avanços e recuos”. Este volume é a 11ª edição da revista, lançada em julho de 2013, ano no qual a referida Lei completa 10 anos. São apresentados 6 artigos com o tema que buscam a reflexão sobre diversos enfoques de pesquisa. No mesmo número da revista são apresentados outros 5 artigos com temáticas diversas.

Especificamente a respeito do Dossiê, são apresentados os seguintes artigos: “*Histórias dos Quilombos e memórias dos Quilombos no Brasil: revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/2003*”, escrito por Domingues e Gomes (2013); “*Á luz da lei 10.639/2003, avanços e desafios: movimentos negros, legislação*

educacional e experiências pedagógicas” escrito por Rocha e Silva (2013); “*10 anos de ações afirmativas na UNEB: desempenho comparativo entre cotistas e não cotistas de 2003 a 2009*” escrito por Matos, Macedo e Mattos (2013); “*Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei 10.639/2003*” escrito por Miranda (2013); “*Luta antirracista na educação: o movimento de pesquisadores negros e pesquisadoras negras – anotações de viagem*” escrito por Cardoso (2013) e por fim, “*A lei 10.639/2003 na formação de professores: trajetória e perspectivas*” escrito por Müller e Coelho (2013).

Este último, no qual daremos ênfase, por tratar de nosso interesse de pesquisa, promove uma reflexão sobre princípios, avanços e perspectivas nas políticas públicas governamentais que visam à melhoria da qualidade na educação e o cumprimento de sua legislação. As pesquisadoras abordaram as políticas públicas de Ações Afirmativas que se concretizam pela implantação e implementação de seu aporte legal, no caso a Lei n.º. 10.639/03, e suas implicações, relações e propostas específicas para a formação docente. Encontram como resultado de pesquisa algumas ações que merecem destaque: repensar os objetos de estudos nas pós-graduações, especialmente aqueles realizados por professores da Educação Básica para que esses reflitam a realidade na qual atuam; inclusão de itens expressivos nos instrumentos de avaliações das Instituições de Ensino Superior (IES) e de cursos que levam em consideração a admissão desta temática nas matrizes curriculares; interlocução das IES com as demandas da Educação Básica no tocante ao tema como aspecto relevante das avaliações das IES pelo Inep; ampliação na oferta de cursos de Especializações aos professores da rede pública de ensino voltados para a temática, sobretudo com garantia de participação, sem prejuízos financeiros para os docentes, e dentro de sua carga horária de trabalho; acréscimo na oferta de vagas aos professores da rede pública de ensino nos mestrados e doutorados dos programas de pós graduações e inclusão da temática em suas linhas de pesquisas; aumento na oferta de Cursos de formação pedagógica aos docentes do Ensino Superior para a discussão do enfrentamento pedagógico nos cursos superiores, especialmente nas licenciaturas nas IES; utilização de livros, material didático ou qualquer outra forma de expressão que contenha expressões de prática de racismo cultural, institucional ou individual na Educação Básica e no Ensino Superior; e ampliação de editais nas agências de financiamento para

investigação dessa temática, entre outros. A pesquisa possibilita pensarmos em ações concretas para alterar a realidade atual a respeito das relações raciais e educação no Brasil, sobretudo na formação de professores.

O volume 6, número 12 apresenta 10 artigos. Um deles traz ao debate a formação curricular, numa perspectiva antirracista na formação continuada de professores no Distrito Federal. Teve por objetivo identificar os percalços e avanços que esta formação resultou aos professores.

O número 13 é composto por 13 artigos do Dossiê “Branquitude”, bem como 12 artigos de temáticas diversas de interesse das populações negras no Brasil. Localizamos um artigo que analisou entrevistas realizadas com cinco professores dos municípios de Niterói e Rio de Janeiro. O foco da pesquisa foi a escola de educação básica, trabalhando com professores em sala de aula. Outra produção teve como objeto de pesquisa materiais didáticos e a construção de um novo imaginário sobre as culturas afro brasileiras e indígenas. Neste conjunto, nenhum artigo sobre formação de professores.

O volume 6, número 14 da revista é composto pelo Dossiê “Raça, gênero e ciência” com 11 textos e 4 artigos com temas variados. Sobre educação há apenas um artigo que tem como título *“Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contra narrativas de identidade racial de professores de línguas”* escrito por Ferreira (2014) que teve como objetivo, a análise de narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça de professores de línguas.

O volume 7, número 15 apresenta 2 artigos que tratam da Lei 10.639/2003. O primeiro com título *“Educação, diferença cultural e descolonização epistêmica do trabalho docente: as contribuições trazidas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008”* apresenta pressupostos, perspectivas e desafios encontrados para inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no trabalho docente. O lócus da pesquisa de Marques e Calderoni (2015) foi a escola de educação básica, construída a partir de entrevistas com professores. Traz como resultado que os docentes identificam o objetivo da Lei, mas não reconhecem ou ignoram a presença do preconceito e da discriminação racial no espaço escolar e a colonialidade dos saberes.

Outro trabalho, escrito por Barros (2015) intitulado *“Ensino de História e cultura afro-brasileiras nas escolas: rumo ao desvinculamento epistêmico”* faz um panorama histórico do acesso da população negra à educação e por isso visa

reconstruir o processo de incorporação de conteúdos relacionados às áreas de história e cultura afro-brasileiras aos currículos escolares. Conclui que a garantia do direito ao conhecimento da nossa própria história é um passo importante rumo ao necessário desvinculamento epistêmico.

Trouxemos, neste levantamento, diversos artigos que não tratavam diretamente da Lei 10.639/2003 e a formação inicial de professores, mas que possibilitaram pensarmos nas produções atuais sobre outras questões da educação. Os artigos que tiveram como objeto de pesquisa a Lei, unidos à formação inicial de professores foram tratados com comentários mais amplos por ser o nosso foco de estudo. Mais uma vez foi possível identificar que as produções com esse entrelaçamento ainda é pouco encontrada, mesmo em revistas específicas como a da ABPN. A escola de educação básica ainda é o lócus privilegiado de estudo. Temáticas sobre a Lei é debatida, mas com vertentes diversas. O objetivo foi conhecer o que se tem debatido e escrito sobre a formação inicial de professores e reafirmar a validade desta pesquisa por ser mais um aporte teórico para pensarmos e estimularmos novas questões, especificamente nos cursos de Pedagogia. Sabemos que a Universidade não é o único espaço e/ou responsável para alterar as desigualdades étnico-raciais vigentes, mas ela pode contribuir, enquanto espaço formativo legitimado socialmente, na provocação de reflexões aos futuros professores que atuarão na escola de educação básica e também instigar questionamentos a respeito das relações étnico-raciais na sociedade de forma mais ampla.

ANEXO 2:

Relação de Disciplinas que tratam das questões raciais e educação das Instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro que ofertam Curso de Pedagogia.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Tabela 1: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *Campus Rio de Janeiro*

Obrigatória	Eletiva
A questão multicultural e as relações interculturais no espaço escolar. Os diferentes contextos interativos e a	O campo de investigação científica da “Questão Racial” e suas relações com a educação. Os

configuração de novos significados, sentidos e identidades socioculturais, ambientados nos espaços educativos. Os novos referenciais epistemológicos no estudo das minorias étnicas e das questões de gênero. As novas perspectivas em relação à educação no campo, à educação quilombola e à educação indígena. As propostas de inclusão e as dimensões dos direitos humanos no campo da educação.	conceitos de “raça”, “etnia”, “etnicidade”, “negritude” e “branquitude”. A cultura nacional, nação e identidade nacional. A cultura afro-brasileira e a Educação. As desigualdades sociais, “raciais” e a Educação. História dos afro-brasileiros: diáspora, e as relações Brasil & África. As identidades nacionais e as desigualdades “raciais” no Sistema de Ensino Brasileiro. Cidadania, legislação antirracista e ações afirmativas. As bases de uma Educação Antirracista.
Carga horária: 60h	Carga horária: 60h
Período de oferta: 2º	Período de oferta: -

Tabela 2: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *Campus Duque de Caxias - FEBF*

Obrigatória 1	Obrigatória 2
A construção do conceito Cultura. A evolução humana. O social e o biológico. As noções de natureza e cultura. As concepções de sociedade e cultura. Cultura, Processo civilizatório e História. A discussão acerca da alteridade. O problema do etnocentrismo	Contatos Culturais e Diversidade Cultural. Oralidade e Escrita. Os conceitos de etnia e etnicidade. A questão do multiculturalismo. Cultura e Ideologia. Indústria Cultural e Globalização. Cultura e Identidade.
Carga horária: 90h	Carga horária: 90h
Período de oferta: 1º	Período de oferta: 2º
Obrigatória 3	Obrigatória 4

Escolarização, Cultura e Distinção Social. Cultura Escolar, Conhecimento e Seleção Cultural. Escolas de pensamento e cultura de classe. Reprodução cultural e reprodução social. Currículo, Práticas Pedagógicas e Cotidiano Escolar.	A “cultura brasileira” e a nacionalidade brasileira. Identidades étnicas e culturais no Brasil. Escolarização e construção da identidade cultural brasileira. Identidades Culturais Brasileiras: regional, nacional e global
Carga horária: 90h	Carga horária: 90h
Período de oferta: 3º	Período de oferta: 4º

Tabela 3: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *Campus São Gonçalo – FFP*

Obrigatória
Cultura e seus códigos: um complexo sistema comunicativo. Misturas, caos e ocidentalização: a cultura no Brasil. A pedagogia como uma tecnologia cultural.
Carga horária: 45h
Período de oferta: 2º

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Tabela 1: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *Campus Praia Vermelha*

Obrigatória	Eletiva 1
Epistemologia da construção do conhecimento nas Ciências Sociais de Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a História e a Geografia e os temas transversais: ética e pluralidade cultural. Globalização, cidadania, ética e racismo. Discriminação no livro didático. A lei nº 10.639. Habilidades específicas: métodos e técnicas de ensino das Ciências Sociais. Planejamento do ensino nas Ciências Sociais. Projeto político pedagógico.	A disciplina não oferece ementa fechada. É apresentada com o seguinte texto “Disciplina de cunho teórico, com ementa aberta, visando o aprofundamento de tema selecionado pelo professor ministrante”. Recebe o nome de “Tópicos especiais em sociedade, cultura e política”.

Avaliação da aprendizagem nas Ciências Sociais.	
Carga horária: 90h	Carga horária: 60h
Período de oferta: 6º	Período de oferta: --

Eletiva 2	Eletiva 3
Diversidade Étnico racial na Escola de Ensino Fundamental. Diáspora Negra. Civilizações africanas. Africanos no Brasil: origem e contribuições. Movimento negro. Quilombos: história, organização e cultura. Lei 10639/2003: texto e contexto. Africanidade e Religiosidade. Culturas Afro-brasileiras Contemporâneas. Dimensões do Ensino da Cultura Afro-Brasileira.	Ideologia e contra ideologia. Ideologia racista. Conceitos-de raça, de racismo, de preconceito, de discriminação, de etnia e de estereótipo. Pensamento racial após Abolição Raça e classe. Racismo no Brasil. Identidade Autoestima positiva do educando negro, Discriminação racial nas escolas. Desconstrução da discriminação no livro didático. Racismo e formação de professores.
Carga horária: 30h	Carga horária: 30h
Período de oferta:-	Período de oferta: -

Eletiva 4
Estudo dos pressupostos teóricos e das práticas pedagógicas de projetos de ensino escolar abertos à diversidade. Discussão e análise das ações propostas por redes de ensino público e por escolas particulares brasileiras, que caminham no sentido de concretizar urna educação para todos, que respeita as diferenças entre os alunos e as considera essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e aprimoramento da formação dos professores.
Carga horária: 30h
Período de oferta:-

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Tabela 1: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *campus Nova Iguaçu*

Obrigatória 1	Obrigatória 2
<p>Conceito e construção do campo de estudos culturais. Estudos Culturais na Educação. Cultura, a produção de linguagens e de significados. Modernidade tardia e diversidade: o problema da identidade no capitalismo avançado. Políticas identitárias para a educação. Universalidade e Diferença.</p>	<p>A Lei 10639/2003: texto e contexto. Africanos no Brasil: Origens e Contribuições. Diáspora Negra. Quilombos: história, organização e Cultura. Africanidade e Religiosidade. A Cultura no Pós-Abolição. Culturas Afro-brasileiras Contemporâneas. A realidade indígena brasileira.</p>
Carga horária: 30 h	Carga horária: 30h
Período de oferta: 7º	Período de oferta: 8º

Eletiva 1	Eletiva 2
<p>Processos de Formação de Identidades. O Debate Clássico Raça X Classe. Cidadania e Ação Afirmativa. O currículo como arena política onde digladiam diferentes propostas de construção do social</p>	<p>Abordagens antropológicas da cultura brasileira. Pensamento social no Brasil. Interpretações e modelos da brasilidade. Análise crítica da noção de cultura brasileira no pensamento social. Nacionalidade ou identidade cultural: discursos produzidos na dialética entre os saberes “erudito” e “popular”.</p>
Carga horária: 30 h	Carga horária: 30h
Período de oferta: -	Período de oferta: 8º

Eletiva 3

Conceitos de Sociedade. As Sociedades Como Comunidades Imaginadas. Sociedade e Estratificação Social. Conceitos de Multiculturalismo. Homogeneidade e Diversidade Cultural. Multiculturalismo e Cidadania.
Carga horária: 30 h
Período de oferta: -

Tabela 2: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *Campus Seropédica*

Obrigatória 1	Eletiva 1
Diretrizes propostas na Lei 10.639/2003. A educação na perspectiva da superação do racismo e do respeito à diversidade, ensino da história e cultura afro brasileira, contextualizando-as, a partir do desenvolvimento sócio histórico e cultural brasileiro. Desenvolver atividades teóricas práticas visando possibilidades de diversificação curricular, formação e atuação dos profissionais da educação.	Fundamentos da cultura brasileira: conceituação, fatores, características e manifestações. Periodização e contextualização histórica da cultura brasileira. Autonomia e dependência cultural. O caráter nacional. Cultura e educação: questões atuais.
Carga horária: 30h	Carga horária: 30h
Período de oferta: 8º	Período de oferta: -

Universidade Federal Fluminense

Tabela 1: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *campus Santo Antônio de Pádua*

Currículo 65.01.001

Obrigatória 1
Diversidade cultural e escola: problemas, desafios e questões. Relações de gênero na escola. Escola, orientação e opção sexual. A cultura indígena na sociedade brasileira e na escola. A cultura afro-brasileira na escola. A Lei 10 639/200 e suas implicações no trabalho escolar. Relações entre escola e cultura e entre cultura e

currículo. A diversidade cultural na escola: desafios contemporâneos. Multiculturalismo e pluralismo. Cultura e interdisciplinaridade.
Carga horária: 60h
Período de oferta: 6º

Tabela 2: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *campus Santo Antônio de Pádua*

Currículos 65.01.002 e 65.01.003

Obrigatória 1	Eletiva 1
Diversidade cultural e escola: problemas, desafios e questões. Relações de gênero na escola. Escola, orientação e opção sexual. A cultura indígena na sociedade brasileira e na escola. A cultura afro-brasileira na escola. A Lei 10.639/2003 e suas implicações no trabalho escolar. Relações entre escola e cultura e entre cultura e currículo. A diversidade cultural na escola: desafios contemporâneos. Multiculturalismo e pluralismo. Cultura e interdisciplinaridade.	Relações raciais e a educação no Brasil. Os estudos afro brasileiros como campo de reflexão e produção de conhecimento sobre as relações raciais no Brasil. Referências teórico metodológicas para a formação de professores (as) da educação básica na perspectiva da diversidade étnico racial. Cultura e subjetividades afro brasileiras.
Carga horária: 60h	Carga horária: 60h
Período de oferta: 6º	Período de oferta: -

Tabela 3: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *campus Niterói*

Eletiva 1	Eletiva 2
As desigualdades escolares e suas relações com as desigualdades sociais. A sociologia da educação, articulada à perspectiva histórica. O desenvolvimento da problemática das desigualdades escolares	A Lei 10.639/03 e as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais. A Lei 11.645/08 e a bases e fundamentos para a inclusão da

nos estudos sociológicos da segunda metade do século XX. Os processos constituidores da democratização do acesso à escola. A perspectiva das desigualdades frente à cultura e os enfoques face aos saberes escolares.	história e cultura africana afro brasileiras e indígenas nas práticas escolares e na formação docente. Educação escolar diferenciada. Educação escolar indígena e quilombola: fundamentos, práticas, desafios e possibilidades. Relações De gênero e sexualidade na educação escolar.
Carga horária: 60 h	Carga horária: 60h
Período de oferta: --	Período de oferta: -

Eletiva 3	Eletiva 4
Relações raciais e a educação no Brasil. Os estudos afro brasileiros como campo de reflexão e produção de conhecimento sobre as relações raciais no Brasil. Referências teórico metodológicas para a formação de professores (as) da educação básica na perspectiva da diversidade étnico racial. Cultura e subjetividades afro brasileiras.	Preconceito, indivíduo e cultura. Deficiência, família, escola e sociedade. Educação, formação e a manifestação do preconceito na escola pública. Educação inclusiva na sociedade contemporânea. Segregação, estereótipos, estigma e as atitudes docentes que permitem a segregação na escola pública.
Carga horária: 60 h	Carga horária: 60h
Período de oferta: --	Período de oferta: -

Eletiva 5	Obrigatória 1
Raça, currículo e práxis – conceituação. Relações raciais na educação brasileira: questões históricas e contemporâneas. A elaboração de projetos de transformação	Racionalismo e racismo e suas repercussões no pensamento social brasileiro. Ideal de branqueamento. Relações raciais e

com vistas a eliminação das desigualdades raciais no sistema educacional.	construção da identidade. Diversidade étnico racial, LDB, teorias de currículo e educação escolar. A pesquisa educacional e relações étnico raciais. A questão étnico racial no projeto político pedagógico e nos planos de ensino.
Carga horária: 50 h	Carga horária: 60h
Período de oferta: --	Período de oferta: 8º

Tabela 4: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *campus Angra dos Reis*

Obrigatória 1
O trabalho na sociedade capitalista. Natureza e cultura. Cultura e ideologia. A revolução científica tecnológica e o trabalho. A escola e a qualificação profissional.
Carga horária: 30 h
Período de oferta: 4º

Tabela 5: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *campus Angra dos Reis*

Obrigatória 1	Obrigatória 2
Historia da África, da população afro brasileira e população indígena. Relações raciais e educação no Brasil. Os estudos afro brasileiros e indígenas como campo de reflexão e produção de conhecimento sobre as relações raciais no Brasil. Referências teórico metodológicas para a formação de professores da educação básica na perspectiva da diversidade étnico racial. Cultura e subjetividades afro brasileiras e	O trabalho na sociedade capitalista. Natureza e cultura. Cultura e ideologia. A revolução científica tecnológica e o trabalho. A escola e a qualificação profissional.

indígenas. Educação indígena e a escola autônoma, intercultural, bilíngue e diferenciada. Currículos e práticas pedagógicas em escolas indígenas.	
Carga horária: 60 h	Carga horária: 30h
Período de oferta: 3º	Período de oferta: 4º

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Tabela 1: Ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia na modalidade presencial do *campus Praia Vermelha*

Optativa 1	Optativa 2
Raça e etnicidade segundo as perspectivas antropológicas. Racismo e etnocentrismo. A superação do conceito de raça também pelas recentes contribuições da biologia molecular. Políticas de Ação Afirmativa e educação inclusiva. Cultura(s) indígena(s) e cultura(s) afro-descendente(s) na educação brasileira.	Reflexão sobre a questão da cultura, na história das propostas curriculares, com ênfase na discussão da política de identidade. Discussão do impacto destas propostas no trabalho docente.
Carga horária: 45 h	Carga horária: 30h
Período de oferta: -	Período de oferta: -

Optativa 3
O desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão no campo da educação, em nível institucional, de sistemas e de prática pedagógica.
Carga horária: 45 h
Período de oferta: -

Optativa 4
Conhecimentos orais e escritos de mulheres negras. História, práticas e nuances dos feminismos negros (cis e transgêneros) e seus sujeitos no Brasil na América Latina e no continente Africano. Práticas educativas emancipatórias, relações de gênero e antirracismo. Pensamento feminista negro e reeducação das relações

<p>étnico-raciais em contextos escolares. Pesquisa ativista e a construção de narrativas na primeira pessoa ("escritas de si"). Diálogos horizontais entre produção escolar, acadêmica e militante. As relações entre subjetividade (saberes localizados) e conhecimento científico. O trabalho com gêneros literários diferenciados em sala de aula (livros e artigos, entrevistas, romances, poesias, letras de músicas, documentários). Os conceitos de intelectual negra e interseccionalidade. - relações entre subjetividade (saberes localizados) e conhecimento científico. O trabalho com gêneros literários diferenciados em sala de aula (livros e artigos, entrevistas, romances, poesias, letras de músicas, documentários). Os conceitos de intelectual negra e interseccionalidade.</p>
Carga horária: 45h
Período de oferta: -

Optativa 5
<p>O conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação. Origens, sentidos e abordagens do multiculturalismo. O impacto do multiculturalismo nas políticas e práticas educacionais e avaliativas. Desafios e potencialidades da educação multicultural. Experiências pedagógicas em educação e formação de professores na perspectiva multicultural.</p>
Carga horária: 45 h
Período de oferta: -

Identificamos a partir deste levantamento uma intensa variedade de conteúdos nos currículos ofertados nos mais diversos cursos de Pedagogia, no Estado do Rio de Janeiro. Como resultado de pesquisa, reconhecemos que mesmo quando o curso é ofertado na mesma universidade, mas em *campi* diferentes, as ementas, também não são idênticas. Outro resultado, que nos saltou os olhos, foi o fato de que não há oferta obrigatória de disciplinas que tratam das relações raciais e educação em todos os currículos de Pedagogia. Este achado de pesquisa traz a tona que nem todos os futuros professores têm em sua formação, discussões que possibilitam um (re) pensar o currículo atual da educação básica. Esta realidade é presente em um curso cuja oferta de disciplinas, que tratam das questões das

relações raciais e educação, se limita às optativas, sendo, portanto cursadas a partir do interesse do estudante.

Arroyo (2007) quando discute a formação de professores, afirma a necessidade de obrigar os centros de formação a incorporar nos currículos de Pedagogia e Licenciaturas o conhecimento da nossa realidade multirracial. Indicamos que, neste caso, já houve avanço na referida incorporação.

O resultado apresentado também mostra que alguns conteúdos como “cultura/culturas”; “relações interculturais”; “identidade”, “etnia/etnicidade”, “desigualdades sociais”, estão presentes nas disciplinas ofertadas e revelam pistas que podem contribuir para pensarmos nos temas abordados nos currículos. Estes elementos podem favorecer a construção de conhecimento por parte dos futuros professores e provocar um novo olhar histórico da nossa sociedade, a partir dos conceitos e dos debates travados em sala de aula. Os conteúdos trabalhados nas disciplinas trazem elementos que possibilitam a reflexão a respeito do mecanismo de visibilidade de questões anteriormente desvalorizadas e negadas nas salas de aula da formação de professores.

É possível analisar que os cursos apresentam currículos diferentes e esta riqueza de dados promove importantes reflexões sobre os elementos que são debatidos, estudados e trabalhados na formação de professores. Sacristan (2008) aponta que a escola, em geral, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente a cultura, que se concretiza no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Com base neste autor, afirmamos que não apenas a escola, mas qualquer instituição educativa elabora seus currículos a partir de escolhas sociais conscientes e inconscientes, elencando os conteúdos que consideram pertinentes a serem ensinados.

Como resultado preliminar, constatamos que escolhas foram feitas na elaboração dos currículos, privilegiando determinados conteúdos. As cargas horárias, os temas abordados e a seleção de conteúdos são elementos que podem trazer a tona, a forma como a Universidade pensa as questões raciais na formação de professores. Ser a mesma IES, com um histórico de luta pelo ingresso de estudantes não brancos nos bancos universitários não indica que todos os currículos revelam esta identidade de forma idêntica. Os currículos mostram estas diferenças.

ANEXO 3

Conteúdos trabalhados nas disciplinas de oferta (obrigatórias e eletivas) nos cursos de Pedagogia das IES públicas no Estado do Rio de Janeiro no que tange as relações raciais e/ou Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.

Conteúdos
Questão multicultural Multiculturalismo Multiculturalismo e pluralismo Conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação Educação multicultural
Relações interculturais
Identidades sócio culturais Identidades étnico e culturais no Brasil Construção da identidade cultural brasileira Identidade, auto estima positiva do educando negro O problema da identidade no capitalismo avançado Políticas identitárias para a educação Processos de formação de identidades Nacionalidade ou identidade cultural: discursos produzidos Relações raciais e construção de identidade
Minorias étnicas
Educação quilombola Quilombos: história, organização e cultura
Conceito de raça, etnia, etnicidade, negritude e branquitude Conceito de etnia e etnicidade Conceito de raça, racismo, étnica e de estereótipo Questão racial Conceitos de Globalização, cidadania, ética e racismo
Desigualdades raciais Desigualdades escolares e suas relações com as desigualdades sociais
Diáspora Diáspora negra Africanos no Brasil História dos afrobrasileiros Relações Brasil e África
Ações afirmativas Cidadania e ação afirmativa
Cultura Cultura e identidade Cultura brasileira Cultura e seus códigos Culturas afro brasileiras contemporâneas Cultura, produção de linguagens e de significados Análise crítica da noção de cultura brasileira no pensamento social Fundamentos da cultura brasileira Autonomia e dependência cultural Cultura e educação Relações entre escola e cultura e entre cultura e currículo Cultura e interdisciplinaridade

<p>Cultura e subjetividades afro brasileiras Cultura e ideologia Cultura e subjetividades afro brasileiras Cultura nacional Nacionalidade brasileira Cultura afro brasileira Abordagens antropológicas da cultura brasileira</p>
Etnocentrismo
<p>Diversidade cultural Respeito a diversidade Diversidade étnico cultural na escola Diversidade cultural e escola Diversidade étnico racial A questão étnico racial no PPP e planos de ensino</p>
<p>Lei 10.639/2003 Lei 10.639/2003: texto e contexto Diretrizes da Lei 10.639/2003 Dimensões do ensino da cultura afro brasileira Diversificação curricular Lei 10.639/2003 e suas implicações no trabalho escolar Legislação antirracista Lei 10.639/2003 e as DCN para a educação das relações étnico raciais História da África</p>
<p>Questões de gênero Gênero e sexualidade Gênero</p>
Civilizações africanas
Movimento negro
Africanidade e religiosidade
Estudos culturais e educação
<p>Racismo no Brasil Racismo e formação de professores Ideologia racista Educação antirracista Raça e classe Debate clássico Raça X classe Raça, currículo e práxis Racionalismo e racismo A superação do conceito de raça pelas recentes contribuições da biologia molecular</p>
<p>Discriminação racial na escola Desconstrução da discriminação no livro didático</p>
Universalidade e diferença
Interpretações e modelos de brasilidade
<p>A elaboração de projetos de transformação com vistas a eliminação das desigualdades raciais no sistema educacional Segregação, estereótipos, estigma e as atitudes docentes que permitem a segregação na escola pública Referências teórico metodológicas para a formação de professores da educação básica na perspectiva da diversidade étnico racial</p>

Ideal de branqueamento

Conhecimentos orais e escritos de mulheres negras

ANEXO 4

Quadro de Unidades e Critérios de Análise:

Unidades de análise	Critérios de análise	Fragmentos da fala do entrevistado que demonstram concepções teórico-práticas elaboradas sobre o tema das questões raciais e educação	Referenciais teóricos
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conhecimentos sobre a Lei 10639/2003 no currículo da Pedagogia</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ relatos que afirmam que reconhecem a existência da Lei ✓ relatos que afirmam que a Lei 10.639/2003 tem como mecanismo trazer a tona a discussão a respeito da luta dos negros no Brasil e a valorização da cultura negra brasileira e do negro na formação da nossa sociedade. ✓ relatos que afirmam que a Lei 10.639/2003 tem como mecanismo trazer a tona a discussão a respeito da luta dos negros no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ O texto da própria Lei.

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conhecimentos sobre a História e a cultura africana e afro brasileira e/ou saberes que envolvem relações raciais no currículo da Pedagogia (oficial e/ou oculto)</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ relatos de aprendizagens sobre a História e cultura da África e/ou saberes relações raciais em atividades em sala de aula ou na universidade (relato do aprendizado de fatos históricos sobre África e sua cultura, assim como a afro brasileira). 	<p>Definição de Currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Tomaz Tadeu da Silva (2013)</u> -critérios de seleção de saberes que devem ser ensinados e por que estes, e não outros conhecimentos são definidos como os adequados à aprendizagem. - relação direta com o poder. ❖ <u>Sacristan (2000)</u> - projeto seletivo, seja cultural, social, político e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como se acha configurada. <p>A partir destas perspectivas, questionar, considerando nosso objeto de estudo, quais conhecimentos, a respeito das questões raciais são desvalorizados e desconsiderados e quais outros são preservados historicamente na formação inicial de professores.</p>
<p>Formação de professores e relações raciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conhecimentos sobre os possíveis impactos da Lei na escola de educação básica</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ relatos que afirmam a existência do racismo e do preconceito racial nas escolas. ✓ relatos que afirmam que a Lei pode ser ou é um mecanismo de mudança no 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Silva (2014) e Munanga (2008)</u> -reconhecimento das práticas racistas como mecanismo estruturante das relações sociais, na escola e fora dela. -entendimento que a nossa sociedade foi construída por

		<p>interior da escola na forma de tratar o racismo e/ou preconceitos nela vivenciados.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ relatos que tratem sobre aprendizagens positivas que demonstram que é possível replicá-las nas escolas quando estiver atuando como professor (aprendizagens adquiridas sobre a História e cultura da África em atividades de sala de aula, estágio, pibid ou na escola de educação básica como regente (egressos) ✓ relatos que mostram a valorização no interior das escolas de vestimentas, cabelos, palavras, literatura, alimentação e outros itens que possam colaborar para a divulgação da cultura africana e afro brasileira 	<p>ideias estereotipadas sobre brancos e negros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Munanga e Gomes (2006) <ul style="list-style-type: none"> -“racismo”: comportamento ou ação resultante de uma aversão em relação a pessoas que, em seus traços, trazem elementos que indica seu pertencimento racial. Neste conceito, a pessoa que pratica o racismo acredita que há raças ou tipos humanos superiores a outros. -“Preconceito racial”: um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo do indivíduo constroem em relação ao outro. ❖ Canen e Xavier (2005) <ul style="list-style-type: none"> - valorização da pluralidade cultural e o desafio de romper com estereótipos e preconceitos a ela relacionadas. -“professor-pesquisador multiculturalmente comprometido”: representa um
--	--	--	--

			possível caminho de transformação da desigualdade educacional que atinge, justamente, grupos culturais e étnicos cujos padrões não estão contemplados nos discursos curriculares avançados pela escola.
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Reconhecimentos do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ relatos que afirmam que reconhecem a existência do Plano ✓ relatos que afirmam que reconhecem os objetivos do Plano. ✓ relatos que mostram tiveram contato/estudaram o Plano (nas aulas ou em outros espaços frequentados) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. ❖ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Participação em grupos de pesquisa e/ou eventos que tratem sobre relações raciais</u> 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ relatos que mostram a participação em grupos de pesquisa e/ou eventos sobre relações raciais (encontros, congressos, 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Canen (2008) - a análise das identidades institucionais ou

		<p>mesas redondas, rodas de conversa, feiras, etc.) e as reflexões elaboradas</p> <p>✓ relatos que identifiquem aprendizagens sobre as relações raciais adquiridas nestes espaços que contribuem na formação inicial de professores.</p>	<p>organizacionais onde se processa a formação docente e sua articulação à perspectiva de pesquisa;</p> <p>- o incentivo às discussões dos temas educacionais em termos de vozes silenciadas e representadas, analisando tensões entre universalismo e valorização da diversidade;</p> <p>- importância dos futuros professores estarem aptos a fazer análises e críticas do impacto de seus valores e paradigmas sobre diversos temas presentes na educação, gerando tensão entre as visões.</p>
Questões raciais	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Perspectivas e práticas de combate ao racismo na escola</u> 	<p>✓ relatos sobre sua própria postura mediante desafios encontrados em relação as questões das relações raciais na escola que demonstram a agência mediante situações de racismo ou de preconceito racial vivenciados pelas crianças.</p> <p>✓ relatos que demonstram ações práticas que trabalhem questões raciais como a realização de seminários, o uso da literatura negra, jogos, teatro, músicas e</p>	<p>❖ Gomes (2003, 2005 e 2007):</p> <p>-a função da escola não é a de transmissão de conteúdos, mas também de compartilhamentos de valores, crenças e hábitos, etc.</p> <p>-escola como local de incorporação de novos conhecimentos</p> <p>❖ Gomes (2012):</p> <p>-atenção para o fato da imagem de vivermos em um “paraíso racial”, é algo forjado ideologicamente, e que foi reforçada das formas mais variadas e</p>

		<p>outros recursos diversificados que explorem o tema;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ relatos que demonstram a presença do diálogo com as famílias no viés da colaboração na luta contra o racismo e o preconceito racial; ✓ relatos que demonstram a importância do gestor articular ações que mobilizem a elaboração e aplicação de um currículo que abarque o tema das relações raciais de acordo com as exigências legais. 	<p>tornou-se muito aceita pela população brasileira.</p> <p>-através de vários mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, ela foi introjetada (e ainda é) pelos negros, índios, brancos e outros grupos étnico-raciais brasileiros.</p> <p style="text-align: center;">❖ Canen (2008)</p> <p>-a pesquisa multicultural presente na formação de professores com o objetivo de gerar discussões que vão além de conteúdos, mas que mergulhe no contexto cultural em que são produzidos,</p> <p>-a pesquisa multicultural na formação de professores visa incorporar o papel do futuro professor como um pesquisador em ação. Esta formação passa pela sensibilização à diversidade cultural dos próprios professores-formadores-autores-pesquisadores, que, segundo a autora, constroem/transmitem o conhecimento na área educacional, assim como os</p>
--	--	--	---

			<p>futuros professores dos estudantes com que vão interagir.</p> <p>–professor pesquisador como portador de uma identidade cultural, étnica, religiosa, de gênero, etc. e que sua pesquisa sofre a influência de sua história de vida.</p> <p>❖ Documentos norteadores:</p> <p>-DCN para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana</p> <p>- Parecer CNE/CP 01/2004</p>
--	--	--	--

ANEXO 5**Questionário:****Informações de Pesquisa**

- 1) Leia as afirmativas abaixo e marque apenas a opção que melhor responder a seguinte questão:

Em relação a uma pessoa negra, você:

Aceitaria que meu(minha) filho(a) se casasse com ele(a). / Casaria com ele(a).

Aceitaria que meu(minha) filho(a) namorasse com ele(a). / Namoraria com ele(a).

Convidaria/aceitaria que estudasse em minha casa.

Aceitaria como colega de trabalho na escola. / Teria como colega para fazer trabalhos em grupo.

Aceitaria como aluno(a)/colega na sala de aula.

Aceitaria como aluno(a) da escola.

Sem resposta.

- 2) Marque **sim** ou **não** de acordo com as frases que você concordar ou discordar:

Os brancos, em geral, são mais estudiosos que os negros.

sim não

Crianças brancas aprendem mais rápido que crianças negras.

sim não

Os negros são mais violentos que os brancos.

sim não

Negro tem corpo bom para trabalho braçal.

sim não

Os estudantes negros costumam fazer baderna na escola.

sim não

Os brancos merecem trabalhos mais valorizados do que os negros.

sim não

Brancos gostam mais de estudar do que os negros.

sim não

Os negros costumam se exhibir mais do que os brancos em ocasiões sociais.

sim não

As negras têm mais jeito para domésticas do que as brancas.

sim não

Os brancos são mais evoluídos que os negros.

sim não

Os estudantes brancos são mais comportados em sala de aula.

sim não

Os brancos são superiores aos negros.

sim não

Os negros têm conseguido mais do que merecem.

sim não

Os negros não devem se queixar, eles estão onde devem estar.

sim não

Os negros deveriam tentar ser como os brancos.

sim não

Atualmente os negros têm mais influência política do que merecem.

sim não

Os negros sabem cozinhar melhor.

sim não

Os negros têm mais habilidade em trabalhos manuais.

sim não

Informações sobre a Universidade/Curso:

3) O que mais lhe influenciou na escolha da Universidade?

proximidade da residência

currículo

duração do curso

proximidade do trabalho

outros

4) Além da opção anterior, quais outras influencias você marcaria?

proximidade da residência

currículo

duração do curso

proximidade do trabalho

outros

5) O que menos influenciou na escolha da Universidade?

proximidade da residência

currículo

duração do curso

- proximidade do trabalho
- outros

6) Além da opção anterior, quais outras influencias você marcaria?

- proximidade da residência
- currículo
- duração do curso
- proximidade do trabalho
- outros

7) Nesta Universidade há disciplina (s) que trata (m) de questões raciais e educação?

- sim
- não
- não sei informar

Em caso afirmativo, qual é a disciplina: _____

8) Na Universidade você participa de algum grupo que desenvolve pesquisa sobre relações raciais?

- sim
- não

Se a resposta for positiva, qual é o grupo? _____

9) A Universidade tem desenvolvido trabalhos e/ou atividades sobre a cultura africana e/ou afro-brasileira?

- sim
- não
- não sei informar

10) Você já participou ou participa destes trabalhos ou atividades desenvolvidas pela Universidade?

- sim
- não

11) Em caso de resposta positiva, como você participa ou participou destes trabalhos ou atividades?

- como ouvinte
- como organizador
- como participante (comunicador/palestrante)
- outros

12) Em alguma disciplina ofertada em seu curso você já estudou a Lei que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira na escola de educação básica (Lei 10.639-2003) ?

- sim
- não
- não sei informar

13) Em sua opinião é relevante a Universidade ofertar discussões sobre relações raciais no curso de Pedagogia?

- sim Por que? _____
 não
 não tenho opinião

Informações sobre Participação Social

14) Você participa de alguma Associação?

- sim não
Em resposta positiva, escreva qual é a sua atuação: _____

15) Você participa de algum Movimento Social?

- sim não
Em resposta positiva, escreva qual é a sua atuação: _____

16) Você é filiado a algum Partido Político ou Sindicato?

- sim não
Em resposta positiva, escreva qual é a sua atuação: _____

17) Você participa de alguma Igreja ou denominação religiosa?

- sim não
Em resposta positiva, escreva qual é a denominação: _____

Informações sócio econômicas

18) Qual a sua renda mensal domiciliar per capita (considerando o valor do salário mínimo de R\$ 788,00):

- Até meio salário mínimo
 Entre meio e um salário
 Entre um e dois salários
 Entre dois e três salários
 Entre três e cinco salários
 Acima de cinco salários

19) Qual tipo de domicílio você mora?

- casa
 apartamento
 cômodo

20) Condição de ocupação do domicílio:

- Próprio
 Alugado
 Cedido
 Outra condição

Informações gerais

21) Data de nascimento: ____/____/____

22) Idade: _____

23) Gênero:

Masculino Feminino Outros

24) Como você se declara:

branco preto pardo amarelo indígena sem declaração

ANEXO 6:

Questões da entrevista:Questões iniciais:

- Como você está em reta final do curso, pode falar sobre sua escolha em relação ao curso de Pedagogia e a universidade? (Instituição A)
- Como você está em reta final ou já finalizou o curso. Pode falar sobre sua escolha em relação ao curso de Pedagogia e a universidade? (Instituição B)
- Do que acha que irá sentir falta no curso ou na instituição, quando terminar a graduação? (Instituição A)
- Do que acha que sente ou que irá sentir falta no curso ou na instituição, quando terminou/terminar a graduação? (Instituição B)

Questões que envolvem a unidade de registro definida “Currículo”:

- Em relação ao currículo do curso de Pedagogia, o que você gostaria de falar sobre ele? Você acha que o currículo do curso de Pedagogia desta instituição tem algo que o diferencia das demais universidades?
- Em sua opinião, em que o currículo do curso de Pedagogia desta instituição contribuiu na sua formação ?
- No currículo do curso de Pedagogia, não tem nenhuma disciplina obrigatória, que trata das relações raciais. O que você pensa sobre isso? (Instituição A)
- No currículo do curso de Pedagogia, há uma disciplina de caráter obrigatório que trata da Lei 10.639/2003, intitulada “As Culturas Afro Brasileira e Africana”. Pode falar sobre suas aprendizagens na disciplina? (Instituição B)
- No questionário você assinalou que não cursou nenhuma disciplina eletiva com a temática das relações raciais. Por quais motivos?

Questões que envolvem a unidade de registro definida “Formação de professores e relações raciais”:

- A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a LDB para incluir no currículo oficial da Redes de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. Esta lei busca remodelar a construção/reconstrução da valorização das identidades marginalizadas, reconhecendo as múltiplas culturas existentes, sobretudo a negra. O que você pensa sobre esta Lei?
- O curso de Pedagogia trabalha com a Lei 10.639/2003 no seu currículo?

Quais impactos você acredita que esta Lei pode/poderia causar na escola a partir de sua efetiva implementação?

- Você já teve a oportunidade de conhecer o Plano Nacional de Implementação da Diretrizes Curriculares para a educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana? Eu trouxe o documento e gostaria que você desse uma olhada e discorresse sobre o mesmo.

- A Universidade tem proporcionado atividades/eventos sobre o tema das relações raciais e educação em outros espaços?

- Você participa de outros espaços como igreja, sindicato, clubes, partidos, associações, etc.?

Questões que envolvem concepções de temas que envolvem as questões raciais.

- No curso de Pedagogia os temas raça, racismo, etnia, preconceito racial e/ou discriminação racial foram abordados?

- Você lembra de algum autor trabalhado em seu curso que trata das questões raciais e educação?

- Você pode falar sobre uma atividade que participou e que avalia como positiva para sua formação enquanto futuro professor em relação as questões raciais e educação. (na universidade ou fora dela).

- Você pode falar sobre uma atividade que participou e que avalia como positiva para sua formação enquanto futuro professor em relação as questões raciais e educação. (na universidade ou fora dela).

- Como você reagiria como gestora e como professora da escola de educação básica nestas situações:

Situação 1)

Uma menina, de 10 anos, perdeu a vontade de ir à escola, após supostamente sofrer ofensas racistas feitas pelas colegas de classe, em Rio Branco (Acre). Segundo a tia da criança, Cristina Caetano, ela teria sido chamada de 'preta imunda e suja' por várias vezes, e a direção da unidade teria tratado o caso como "besteira".

Tia cobra posição da escola

"Pedi que fosse feita alguma coisa. Esperei até esta sexta-feira (20) e nada. Minha sobrinha disse que ela e as colegas foram para a direção para contar o que tinha ocorrido, mas que o diretor disse que era uma besteira aquilo tudo e que para ser

configurado bullying a situação teria que ter ocorrido repetidas vezes e não uma ou duas vezes só", reclama.

Segundo o diretor, as duas alunas confirmaram que estavam brincando quando chamaram Eduarda de "preta e imunda". "Ela não nos procurou antes de falar para a tia o ocorrido. Se me procurasse, tinha imediatamente informado aos pais", afirma.

Notícia editada da reportagem publicada no G1 de 23/11/2015.

Situação 2)

O desabafo de uma mãe que acredita que sua filha de 6 anos foi vítima de racismo, em uma escola do Rio.

Neste domingo, a carioca Andressa Cabral, de 35 anos, contou na rede social que uma colega de turma de sua filha “disse-lhe que seu cabelo ‘é de pobre’, claramente se referindo ao cabelo afro como algo menor”.

“Ela relata que chorou muito, tentou falar com a professora, que não teria lhe dado muita atenção e visivelmente não tratou o assunto com a relevância devida. Já as amigas a impediram de contar a sua versão, interrompendo-a, alegando ser mentira”, escreveu Andressa, contando, ainda, que, depois disso, a menina passou a demonstrar muita insegurança ao falar sobre o incidente: “Ela evita falar do assunto de uma maneira linear, prefere abordar a questão de forma embaralhada, embaralho este que parece refletir o seu quebra-cabeças emocional”.

Notícia editada da reportagem publicada no O Globo on line de 05/10/2015.

Finalizamos a entrevista com o momento livre para possíveis considerações finais por parte dos participantes.