

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Programa de Pós-Graduação em Educação

Elson Luiz Barbosa Filho

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: estudo de caso de uma
experiência em formação continuada para profissionais da Educação Básica**

Niterói - RJ

2018

Elson Luiz Barbosa Filho

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: estudo de caso de uma
experiência em formação continuada para profissionais da Educação Básica**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, como requisito parcial para o título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra Iolanda Oliveira

Niterói, RJ

2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG

B238e

Barbosa Filho, Elson Luiz

Educação e Relações Raciais: estudo de caso de uma experiência em formação continuada para profissionais da Educação Básica / Elson Luiz Barbosa Filho ; Iolanda de OLIVEIRA, orientadora. Niterói, 2018.
255 f.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2018.d.71177175991>

1. Educação. 2. Formação continuada. 3. Combate ao racismo. 4. Produção intelectual. I. Título II. OLIVEIRA, Iolanda de, orientadora. III. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD -

Bibliotecária responsável: Angela Albuquerque de Insfrán - CRB7/2318

Elson Luiz Barbosa Filho

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: estudo de caso de uma experiência em formação continuada para profissionais da educação básica

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - UFF, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª IOLANDA OLIVEIRA (presidente / orientadora) - UFF

Profª Drª MARIA ELENA VIANA SOUZA – UNIRIO (membro)

Profª Drª CLAUDIA FOGANHOLI – UFF (membro)

Profª Drª ANA CRISTINA SANTOS MATOS ROCHA – FIOCRUZ (membro)

Prof Dr JORGE LUIZ RODRIGUES DOS SANTOS – SEEC/RJ (membro)

Profª Drª MÁRCIA MARIA DE JESUS PESSANHA- UFF (suplente)

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os alunos, sobretudo aqueles da escola pública... A quem muitas vezes, o simples gesto de estudar se coloca como uma autêntica atitude revolucionária!

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente primeiramente a Deus, que me proporcionou este momento especial em minha vida, mostrando que todo sonho pode se tornar realidade!

De forma especial quero prestar meus sinceros agradecimentos a toda minha família, minhas tias, especialmente tia Terezinha... E mais detidamente à minha esposa Maria Claudeth e minha filha Maria Eduarda, que foram meus portos seguros nos momentos de dúvida e insegurança; sem eles esse sonho nunca se tornaria possível!

Presto reverência aos meus amigos e companheiros de trabalho, que compreenderam meu esforço e dedicação ao curso de Doutorado e muito me apoiaram nessa caminhada, especialmente Mário Sérgio, Celi Santana, Matheus Canedo, Arsoval, Edson Lourenço, Robert Segal, Rafael Faria, Zoelzer Poubel, Thalisson, prof Carlos Parada, profa Hustana Vargas, profa Margareth, prof Renato Emerson, prof Sérgio Aboud, Vinicius Barbosa, Fábio Mathias, Alexandre e todos os outros que nessa jornada sempre me apoiaram e incentivaram. De modo carinhoso também agradeço a todos da *família Vendoca*, pela confiança na minha perseverança e potencial!

Um abraço especial a todos os integrantes do Penesb/UFF, especialmente Gracyeli, Renata, Deise Guilhermina, Livia Vidal, Lygia, todos os professores on line dos cursos de formação continuada e demais funcionários, que fazem da luta contra o racismo e o preconceito racial sua filosofia de vida...

De maneira especial, agradeço à minha orientadora Dra Iolanda Oliveira, que durante todos esses anos nos encanta e incentiva, sempre com o brilho no olhar mesmo nos momentos mais tensos, nos mostrando que o caminho pode ser árduo, mas a perseverança, o comprometimento e a ética são as bases sobre as quais devemos construir nossos objetivos de mudança em busca de uma sociedade mais igualitária, livre do preconceito racial e todas as formas de discriminação!

Por fim agradeço a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que este trabalho se concretizasse, meus colegas de Doutorado; a senhora Zezé Vargas pelo carinho e seriedade na revisão do texto, meus colegas de trabalho no AGR; meus alunos, sobretudo da escola pública e do Pré-vestibular Comunitário Oficina do Saber; aqueles que leram criticamente meu texto; que opinaram; que criticaram; enfim, a todos, meu muito obrigado pelas valiosas contribuições!

EPÍGRAFE

*A minha alma tá armada
E apontada para a cara
Do sossego
Pois paz sem voz, Paz sem voz
Não é paz é medo*

*Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar
Para tentar ser feliz*

*(“A Minha Alma (Qual a paz que eu não quero)” Lauro Farias / Marcelo Lobato / Marcelo Yuka /
Xandão – O Rappa. Lado A e Lado B. 1999)*

RESUMO

O texto em questão tem como objetivo analisar uma experiência de formação continuada na modalidade EaD para profissionais da educação básica, em sua maioria, visando o aperfeiçoamento para a implementação da temática das relações raciais no ambiente escolar. Como aporte metodológico foi utilizada a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso. O texto é dividido em duas partes distintas e complementares. Na primeira, é feito o estudo da base epistemológica e conceitual do Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), instituição responsável pelo curso Educação e Relações Raciais (ERER), foco de nosso estudo. Em relação a este, foram analisadas suas peculiaridades, como currículo e seus componentes; as principais fases e dinâmicas empregadas no desenvolvimento da formação oferecida; a mediação realizada pelos professores on line; o perfil do público assistido, como divisão por gênero, idade, área de atuação, tempo de formação, local de atividade, engajamento em movimentos sociais e demandas ocasionais. A segunda e mais importante parte da pesquisa é em relação à análise da elaboração dos trabalhos de final de curso ou Projetos de Transformação, como foram denominados. Foram analisados os objetivos e justificativas dos temas escolhidos pelos cursistas para elaboração dos trabalhos de conclusão de curso (TCC), as fases de construção da produção, os questionamentos e tensões envolvidos no processo e os resultados finais obtidos. Em suma, os Projetos consistiam na ida ao campo por parte dos profissionais em formação, para colocarem em prática os conhecimentos adquiridos no curso, via ressignificação dos currículos escolares para inserção das temáticas raciais ao longo de um semestre letivo. Os projetos inicialmente apresentados foram discutidos em confronto com a realidade de cada ambiente de trabalho, principalmente com o perfil dos estudantes atendidos pelos cursistas em fase de especialização em educação das relações raciais. Foram realizadas experiências e a partir das mesmas, foram produzidos conhecimentos que comprovaram os efeitos positivos da educação das relações raciais, incorporada nos currículos da educação básica por meio de um trabalho realizado por profissionais em processo de uma formação ancorada na universidade.

Palavras Chave: Educação. Formação continuada. Combate ao racismo.

ABSTRACT

The text presented refers to the case study of an experience of continuing education in the Distance Learning (DL) modality for professionals of basic education, in order to enable them to implement the theme of racial relations in the school environment. As a methodological contribution, the bibliographical research, the case study and the research-action were used. The text is divided into two distinct and complementary parts. In the first, the study of the epistemological and conceptual basis of the Black Education Program in the Brazilian Society, institution responsible for the Education and Racial Relations course, is the focus of our study. In relation to this, were analyzed its peculiarities, as curriculum and offered disciplines; the main phases and dynamics employed in its activities; mediation played by on line teachers; profile of the assisted public, such as division by gender, age, area of activity and time of formation, place of activity; engagement in social movements; and more urgent demands. Crossing the data collected with those available on teaching was done in a macro perspective, analyzing if the profile of the teachers in an expanded vision was verified in the participants of the course. All this with the objective to discuss the reasons that led certain public to look for the Education and Racial Relations course and what its demands. The second and most important part of the research is in relation to the analysis of the making of the end-of-course works or Transformation Projects, as they were called. The purposes of choosing a particular form of Completion of Course Work, its objectives; the step-by-step construction of them, the questions and tensions involved in the process and the final results obtained were investigated. In summary, the Projects consisted of the students going to the field to put into practice the knowledge acquired in the course, through the re-signification of the school curricula for insertion of the racial themes throughout a semester. Several projects were discussed, presenting them in a real way, to present the various possibilities of implementation of the theme in the various fields of knowledge. The dialogue made it possible to get to know the experiences and knowledge that emerged in the didactic and pedagogical aspect capable of transforming the school curricula for the effectiveness of the Racial Relations theme, in order to fight against racism and all forms of prejudice.

Keywords: Education. Continuing education. Fight against racism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O PENESB: Informações gerais	14
3 A DIDÁTICA EM INTERFACE COM A QUESTÃO RACIAL	19
3.1 Precursores da Didática	21
3.2 Novos modelos de Didática no Brasil a partir de meados do século XX: uma didática ainda sem relevância para a diversidade racial brasileira, dividida em classes; permanecendo sem raça	34
3.3 A Didática em sua fase crítica: incorporação do elemento raça	40
4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS (CURSO ERER). PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ESPECIFICIDADES DO CURSO	49
4.1 Cursos de formação continuada à distância: uma realidade e novos desafios.....	54
4.2 O Curso e suas especificidades	64
4.3 Perfil dos Professores da Educação Básica e sua relação com os dados do Curso ERER	81
4.4 Realidade Cor / Raça - Sexo verificada no curso	92
4.5 Discutindo o perfil dos alunos do curso.....	100
5 DINÂMICA DOS COMPONENTES CURRICULARES: O CURSO EM AÇÃO ...	111
5.1 O papel desempenhado pelos professores <i>on line</i> do curso.....	115
6 ELABORAÇÃO E DISCUSSÃO DOS PROJETOS DE TRANSFORMAÇÃO	123
6.1 Surgimento da proposta do formato dos TCCs ou Projetos de Intervenção	124
6.2 A Dinâmica Construção dos Projetos de Transformação / Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	128
6.3 Dialogando com os trabalhos (TCCs) produzidos	146
6.4 Reflexões a partir dos Projetos de Transformação / Considerações finais	235
REFERÊNCIAS	243

1 INTRODUÇÃO

A proposta da presente pesquisa é fazer a análise de uma experiência em formação continuada, para a implementação da temática das Relações Raciais no ambiente escolar, a qual propõe alternativas didáticas/pedagógicas para uma educação que promova os educandos de modo paralelo à eliminação do racismo. Tal proposta é evidenciada ao longo do Curso de Pós-Graduação lato sensu, em Educação e Relações Raciais (ERER), ministrado pelo Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb) no período entre o ano de 2013 e 2015. Essa observação ficou mais perceptível na fase da produção/apresentação dos trabalhos de final de curso ou Projetos de Transformação, pelos cursistas, uma vez que foi possível compreender as transformações ocorridas nos locais onde os projetos foram desenvolvidos.

Os Projetos de Transformação consistiram na elaboração de planos de ensino que tiveram como objetivo a reelaboração dos currículos, a partir da caracterização das realidades, com ênfase nas relações raciais, quer seja no ambiente escolar, quer seja no contexto em que a instituição se insere, tendo como destinatários os estudantes de pelo menos uma turma, na qual o então cursista realizava as suas atividades profissionais. O autor e/ou autora do Projeto deveria ter o domínio dos conhecimentos básicos sobre o negro, em diferentes áreas de conhecimento, bem como, de conhecimentos e práticas didáticas e pedagógicas específicas que conseguissem, não apenas levar o tema para a sala de aula, mas introduzi-lo a partir de uma nova forma didática que rompesse com as práticas convencionais, as quais se pautam em pressupostos teóricos eurocêntricos que apresentam o negro sob a perspectiva subalterna.

Com o propósito de alcançar o objetivo geral da pesquisa, que é discutir proposições alternativas para a formação continuada em “Educação das Relações Raciais”, a proposta em questão consiste em debater as contribuições que emergem dos Projetos de Transformação¹ e também das dinâmicas pedagógicas do referido curso. Ressaltamos que nossa preocupação na discussão dessas experiências, como as do curso ERER, é refletir como as mesmas são capazes de transformar as práticas didático-pedagógicas dos professores para uma “educação anti-racista”, ou seja, a proposta é buscar as convergências entre o binômio “educação anti-racista” x “transformações didático-pedagógicas”, porque, percebe-se que o conhecimento

1 Ao longo de todo o texto utilizaremos o termo Projeto de Transformação Local como sinônimo de Trabalho de Final de Curso e/ou Monografia de Final de curso. Em capítulo específico será feita uma abordagem sobre as especificidades dos Projetos de Transformação.

adquirido pelos cursistas só será, de fato, importante a partir do momento que tiverem condições de alterar as suas práticas pedagógicas cotidianas, tornando-se capazes de criticar, planejar e executar formas diferenciadas de atuação junto às suas escolas, o que representa autonomia no ofício de professor.

Para situar o leitor quanto à dimensão do trabalho realizado, serão apresentados, a seguir, alguns aspectos considerados nesta investigação:

- A proposta do curso, a partir da compreensão dos objetivos e pressupostos políticos e educacionais do Penesb;

- A recuperação do espaço da didática na formação e atuação docente como parte da pedagogia progressista, no sentido de garantir a relação de unidade teoria/prática de modo paralelo ao lugar que as teorias de currículo ocupam na formação ministrada;

- A análise do perfil dos profissionais da Educação que compõem a demanda dos cursos de formação promovidos pelo Programa. Sobre este aspecto, faço um cruzamento com o perfil do magistério a nível nacional, para verificar se o público que busca o Penesb corresponde ao perfil do magistério de uma forma geral, ou se os professores que buscam a formação continuada sobre o tema Educação e Relações Raciais são caracterizados por um perfil diferenciado, em consequência das particularidades do tema; e

- Como parte principal e mais importante da pesquisa, a análise do processo de produção dos trabalhos de final de curso, ou Projetos de Transformação, desenvolvidos pelos cursistas, evidenciando as contribuições deste tipo de formação para alterar o ambiente escolar em busca de relações raciais livres de toda forma de preconceito e discriminação e do sucesso escolar das crianças e jovens, independente do pertencimento racial dos grupos em interação na sala de aula.

Como pressupostos metodológicos utilizamos a pesquisa bibliográfica e, prioritariamente, o *Estudo de Caso* a partir do referencial teórico da pesquisadora Marli André (2005), porque tratou-se de uma experiência específica, com particularidades, destacando-se a exigência do estabelecimento da relação de unidade teoria/prática por meio da elaboração paralela do trabalho final, em concomitância à assimilação gradativa dos conhecimentos pertinentes ao tema pelos cursistas.

Entendemos que a grande questão que nos aproximou da escolha do aporte metodológico Estudo de caso, tenha se dado, devido ao fato do curso ERER consistir em uma experiência de formação continuada completamente nova, com objetivos articulados a

pressupostos teóricos que articulam a produção acadêmica do campo das Relações Raciais e da Educação em uma proposição teoria-prática em diálogo permanente com o cotidiano escolar vivido pelos cursistas, tornando concomitantes a formação teórica e o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, atentando-se para os saberes produzidos pelas práticas realizadas. Entendemos que tenha sido esse o grande avanço do curso em questão. Por isso, tomando Marli André (2013), compreendemos que tratou-se de uma modalidade de Estudo de Caso, tido como *intrínseco*, pois teve-se como objetivo o estudo de um específico caso, por ter sido uma experiência inovadora, que nos despertou interesse em ser investigado para identificar quais os elementos que o constituem, o que o faz tão distintivo, que recursos foram necessários para atingir os objetivos propostos, que valores e filosofia o orientam e que resultados foram obtidos, entre outros aspectos. Tudo isso exigiu que a análise se desse em diversas perspectivas.

A despeito das particularidades evidenciadas, os trabalhos realizados também poderão ser tomados como referência para outros contextos, uma vez que nos mostram diversos campos de atuação e diferentes realidades. Entendemos que a decisão do colegiado do curso sobre o referencial metodológico *pesquisa-ação*, segundo Renné Barbier (2002), para fundamentar o curso, foi extremamente adequada por estabelecer a relação entre os projetos de transformação e a produção de conhecimentos. Assim, ao mesmo tempo que os cursistas são orientados a reelaborar seus projetos de trabalho visando a transformação das suas práticas em busca de uma educação anti-racista, com um conteúdo anti-racista, são orientados a observar, descrever e analisar os conhecimentos que são produzidos por meio de suas práticas transformadoras. O planejamento e execução dos projetos de transformação, tendo entre os referenciais teóricos, selecionados para o desenvolvimento do curso, a pesquisa-ação, segundo o autor mencionado, culminou com trabalhos finais, entre os quais foram selecionados os que compõem o universo desta pesquisa. Atuando no curso do qual selecionei parte dos trabalhos finais para a realização deste estudo, a princípio como professor on line e posteriormente como supervisor dos demais professores, pude acompanhar todas as fases do curso, com particular atenção ao planejamento, execução e desenvolvimento dos projetos dos cursistas, orientá-los, acompanhar os seus avanços e desconfortos provocados pelas descobertas que os conhecimentos adquiridos, interferindo para além do seu intelecto, não raro, atingiu também o aspecto emocional de cada sujeito em processo de formação continuada. O acompanhamento dos professores e orientadores on line, também me fizeram

ocupar um lugar privilegiado como pesquisador, por acompanhar todo o processo atuando em diferentes funções.

Esta investigação é um trabalho comprometido com a ética e com a fidelidade aos fatos e aos documentos analisados. Buscou-se discuti-los à luz de referenciais teóricos produzidos pelos autores a seguir: Kabengele Munanga (1999, 2004, 2005, 2010), Antônio Sérgio Guimarães (1999), Iolanda Oliveira (2006, 2013, 2015, 2016), Marcelo Paixão (2010), Clóvis de Moura (1998), Oracy Nogueira (1985, 1998), dentre outros, fazendo os diálogos possíveis com os referenciais de outros campos do saber, sobretudo os da Educação, como Vera Candau (1993, 1997), Selma Garrido (1993, 1997, 1999, 2000, 2002), Ilma Passos Veiga (1998), José Carlos Libâneo (1994), Paulo Freire (1986, 1987, 1992, 1996, 2000), Gaudêncio Frigotto (2000) e também os estudiosos da decolonialidade, sobretudo Catherine Walsh, Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo.

2 O PENESB: Informações gerais

A presente pesquisa não é o primeiro trabalho acadêmico que tem o Penesb/UFF como foco de sua análise, entretanto é importante que frisemos que nossa perspectiva de investigação se dá no sentido de apontar as vicissitudes do Programa e como este planeja, executa e reflete sobre as formações continuadas que são oferecidas anualmente aos diversos atores sociais envolvidos direta ou indiretamente com a Educação. É importante que esse aspecto seja frisado para que o leitor possa se situar frente ao presente texto e para que tenha oportunidade de conhecer mais detalhadamente o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), especificamente a partir de uma experiência concreta de Formação Continuada para professores, percebendo a filosofia do curso, suas demandas, obstáculos, êxitos, entre outros aspectos.

O Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb) teve início em 1995, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, aprovado pela Resolução número 151 do Conselho de Ensino e Pesquisa, com o objetivo de “produzir conhecimentos sobre a dimensão racial do fenômeno educativo e disseminar tais saberes junto à população em geral e, particularmente, junto aos profissionais da Educação em sua formação inicial e continuada”.

Sobre as atividades formativas do Penesb, constata-se que desde sua criação este vem desenvolvendo, de modo paralelo às atividades de Pesquisa e de Extensão Universitária, formação continuada em diversas modalidades, destinadas aos profissionais da escola básica e a todos aqueles que desejam aprofundar-se na temática das Relações Raciais. Especificamente sobre o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e Relações Raciais (ERER), de acordo com os arquivos da instituição, constatamos que este foi ofertado somente na modalidade presencial no período de 1995/2009, contribuindo para a formação de um número considerável de profissionais; após essa data, o curso em estudo, passa a ser oferecido, também, na modalidade à distância, promovendo encontros presenciais no início de cada componente curricular, com a presença de pesquisadores e intelectuais que têm produções sobre o negro nas diferentes áreas de conhecimento.

A mudança de modalidade visou principalmente atender às condições dos profissionais do magistério em exercício na educação básica, no sentido de reduzir o tempo e

os gastos com deslocamentos semanais, que são fatores determinantes dos elevados percentuais de desistência, além da falta de apoio institucional para a formação considerada.

São perceptíveis os obstáculos impostos pelo ofício do magistério para a participação exitosa em cursos de formação continuada na modalidade presencial; acrescentam-se a essas características inerentes à profissão docente, as dificuldades de locomoção dos profissionais que atuam na região metropolitana do Rio de Janeiro, que têm que enfrentar um trajeto extremamente demorado, no percurso até a universidade. Acrescem-se a tudo isso os custos com transportes, o que para muitos é um obstáculo considerável. Outro fator que se agrava nos últimos anos, é a questão da segurança pública, que provoca o aumento da violência no percurso para a universidade, principalmente no horário noturno.

Os cursos à distância a cargo do Programa, com a realização de atividades semanais e encontros mensais, ofertados para um público residente na região metropolitana, do Rio de Janeiro em sua grande maioria, tiveram até o ano de 2016, uma considerável redução dos percentuais de desistência. Os objetivos dos cursos de formação continuada ministrados pelo Programa, são apresentados a seguir:

- 1 – Oferecer aos profissionais em exercício na Escola Básica, oportunidade de:
 - adquirir conhecimentos que lhes possibilitem compreender e interferir na situação da população negra no sistema nacional da educação, por meio da revisão da sua prática pedagógica, com vistas a uma pedagogia que promova a real democratização das oportunidades educacionais;
 - desenvolver a habilidade de incluir os referidos conhecimentos no seu planejamento pedagógico e, conseqüentemente, garantir o domínio desses conhecimentos pelos alunos, afim de tornar as relações raciais entre os estudantes, respeitadas e dialógicas, com vistas à incorporação de tais comportamentos nas relações raciais em todos os espaços sociais;
- 2 – Despertar nos professores/cursistas a confiança no potencial dos estudantes pretos e pardos, com o propósito de tornar as relações professor-aluno negro capazes de promover a equidade racial;
- 3 – Contribuir para alterar o quadro de desigualdades raciais na educação brasileira.

Os objetivos apresentados anunciam a relação de unidade teoria-prática com o propósito de garantir, a todos os cursistas, o domínio dos conhecimentos selecionados para cada componente curricular, ao mesmo tempo são orientados a fazer a mediação entre os conhecimentos adquiridos e os estudantes da educação básica sob sua responsabilidade, transformando as suas práticas pedagógicas ao torná-las instrumentos de desestabilização do racismo na instituição escolar.

Tomando os objetivos propostos, os quais nos conduzem ao espaço escolar, reiteramos que uma questão que deverá ser objeto de uma política mais intensa das entidades mantenedoras da educação básica é a inclusão das equipes que dirigem as diversas escolas, formadas pelos diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros que exerçam função de liderança junto aos estabelecimentos de ensino, em cursos de formação continuada, como os do Penesb e/ou assemelhados, a fim de que, de fato, promovam a incorporação do tema, Relações Raciais na escola como um todo. Entretanto, percebe-se a ausência quase completa desses atores sociais em cursos dessa natureza. Desprovidas de tais conhecimentos, as lideranças escolares ficam impedidas de incluir a educação das relações raciais no planejamento da unidade de ensino e conseqüentemente, de promover a igualdade racial na escola como espaço sob sua administração político/pedagógica. Uma formação continuada sólida, poderá proporcionar, a esses profissionais, o conhecimento e a possibilidade da implementação da práxis necessária ao trabalho pretendido, o que possibilitará a implementação das alterações nas práticas didáticas e curriculares determinadas pelas teorias pedagógicas e de currículo produzidas no interior das instituições de educação superior que precederam a Lei 10.639/03, o Parecer 03/2004 e Resolução 01 do mesmo ano, ambos do CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), legislação esta que reafirma a legitimidade de uma educação inclusiva e conseqüentemente, de uma educação que promova a igualdade racial.

Reiteramos que a escola deverá ser mobilizada como um todo. Sobre esta questão, nos advertem Munanga (1999; 2005), Vasconcellos (2007, 2008) e Banks (2016) que toda transformação na escola tem que ter como elemento basilar o professor, porém é notório que as direções escolares, equipes pedagógicas e todos os profissionais direta ou indiretamente envolvidos no processo pedagógico também desempenham papel de extrema importância no que se refere à interface entre os objetivos da escola, seus encaminhamentos e o trabalho de professor.

A necessidade da referida formação se estende também aos profissionais da Educação atuantes nos órgãos gestores do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, porque em muitas situações as mudanças de rumos na condução das diretrizes federais, municipais e estaduais são da responsabilidade desses profissionais que só excepcionalmente têm o preparo intelectual para realizar um trabalho efetivo de desconstrução das desigualdades raciais em educação.

O objetivo número um, em seus desdobramentos, destaca a importância do domínio dos conhecimentos pertinentes ao tema e a necessária formação pedagógica, sobretudo em novas propostas didáticas gestadas a partir das realidades vivenciadas em cada escola, assim como a autonomia profissional para colocar esses conhecimentos a serviço da promoção humana no âmbito das relações raciais. Se por um lado disponibilizar a produção científica sobre o(s) negro(s) e a(s) negra(a) para aprimoramento da formação dos cursistas é da responsabilidade do Penesb, por outro, o domínio de conhecimentos didáticos e curriculares diferenciados que garantam aos mesmos a autonomia para incorporar os conhecimentos adquiridos a seus projetos pedagógicos deveria ser de responsabilidade dos cursos de formação inicial. A ausência dessa formação didático/curricular, não raro, atropela os objetivos do curso, tendo-se que retomar tal formação, em uma espécie de recuperação de conteúdos que já deveriam ser do domínio dos cursistas que buscam o Penesb para formação continuada.

No objetivo dois salienta-se a necessidade da modificação da postura dos profissionais da Educação, no sentido de viabilizar o mesmo tratamento a estudantes negros e brancos, sem que haja o que notoriamente se percebe no cotidiano institucional, que é a seletividade intelectual de cada segmento racial, quando o profissional atribui previamente maior capacidade a determinado grupo como, por exemplo, aqueles compostos por crianças brancas em detrimento daqueles compostos por crianças negras dentro de um mesmo espaço escolar; tal mudança de comportamento torna possível romper um dos aspectos mais aviltantes da Educação brasileira.

A formação proposta, além de necessariamente incorporar conhecimentos sobre o negro, de diferentes áreas, exige também, o domínio de conhecimentos pedagógicos do campo da didática e do currículo em uma articulação entre produções específicas e pedagógicas para garantir uma efetiva educação anti-racista no ambiente escolar.

Trata-se, em nosso ponto de vista, de um dos mais importantes aspectos que tornam os cursos do Penesb diferentes de vários outros, pois não se trata apenas de apresentar a importância da temática negra em sua interface com a escola, mas sim propiciar ao professor e ao profissional da Educação instrumentos e estratégias variadas de atuação, especificamente no aspecto didático e curricular, sem que sua ação se torne dogmática ou sectária, ou seja, é o diálogo em torno da autonomia necessária ao professor, a partir de sólidos referenciais teóricos do campo da didática, currículo, práxis pedagógica e diversos outros sobre a temática

racial, que farão com que o professor tenha condições necessárias para romper com o senso comum de seguir planos de cursos e prescrições curriculares, elaborados a partir de instâncias superiores, que muitas vezes não possuem o mínimo contato com a realidade das diversas escolas. Esse é o grande diferencial no aspecto pedagógico, adequando-se a propostas como a apresentada por Candau (1997), quando defende uma didática que concilie o aspecto instrumental, sem abrir mão da perspectiva social, mostrando que o professor deve propor estratégias didáticas e pedagógicas, mas que estas deverão ser gestadas a partir da realidade verificada em cada instituição escolar.

No terceiro objetivo percebe-se que o curso visa ter uma projeção sobre a sociedade de modo geral ao propor interferir na redução das desigualdades raciais no âmbito da sociedade a partir da Educação/escola, uma vez que estas são entendidas como elementos possíveis e privilegiados para a formação e aquisição da cidadania. Em outros termos, entendemos que cidadania completa se conquista a partir do momento em que todos podem gozar dos mesmos direitos, das mesmas possibilidades de acesso e permanência, quer seja nos níveis escolares, quer seja nos postos de trabalho, ao mesmo tempo que prepara os educandos para interferir, isto é, participar das decisões que lhes afetam. Essas possibilidades são asseguradas a partir de uma educação que consiga, de fato formar a todos de forma igualitária e livre do preconceito e de todas as formas de discriminação e tornar a todos capazes de perceber-se como cidadãos participantes da sociedade em que vivem.

Esses objetivos serviram de parâmetros para as publicações, determinação de conteúdos programáticos, materiais didáticos, documentos, palestras, seminários e posturas de todos os envolvidos direta ou indiretamente com o curso Educação e Relações Raciais, que visa a transformação das práticas pedagógicas dos profissionais da educação, levando os conhecimentos produzidos em diferentes áreas de conhecimento até as salas de aulas.

3 A DIDÁTICA EM INTERFACE COM A QUESTÃO RACIAL

A presente seção busca articular uma discussão crítica envolvendo um histórico sucinto da Didática a partir do olhar de alguns dos principais teóricos sobre o tema, Selma Garrido Pimenta (1997), Vera Candau (1982), Ilma Passos Veiga Alencastro (1991), José Carlos Libâneo (1994), entre outros, e as correlações possíveis com a questão racial para a promoção do negro e da negra via Educação, sobretudo, a partir de um diálogo acadêmico com o Curso de Pós-Graduação ERER, que é nosso universo de pesquisa. Entendemos o binômio: didática/currículo e promoção do negro e da negra como uma interface possível e extremamente necessária, uma vez que historicamente a parcela negra da sociedade brasileira esteve e ainda se encontra alijada, quando não de direito, mas quase sempre de fato, dos bancos escolares em relação ao branco. Em nosso entendimento a presença de currículos e práticas didáticas que não representam e nem dialogam com os negros de uma forma respeitosa e que promovam a todos, são as principais causas desse processo de exclusão, historicamente perpetrado contra o negro de uma forma geral.

De acordo com vários autores, dentre eles Moura (1988), Guimarães (1999), Henriques (2001), Paixão (2013) e outros, ao longo da história brasileira² o negro foi colocado em situação sócio-econômico-cultural aquém da verificada pelo segmento branco; isso ocorreu, e ocorre, segundo os principais institutos de pesquisas³, até mesmo em estratos sociais em que os dois se equivalem, fato esse que se evidencia quando a comparação se dá em relação às oportunidades escolares, verificadas no acesso, porém muito mais na permanência com sucesso. Entendemos que um currículo progressista que necessariamente

2 Principalmente as pesquisas desenvolvidas pelo teórico Ricardo Henriques acerca da perpetuação das condições de pobreza e discriminação social do negro ao longo do século XX: **DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL: EVOLUÇÃO DAS CONDIÇÕES DE VIDA NA DÉCADA DE 90**. Ipea 2001. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf. Último acesso em 10 de junho de 2017. Marcelo Paixão, que se a Estudo da evolução dos indicadores demográficos e sociais dos grupos de raça/cor e sexo da população brasileira através das bases de microdados de pesquisas e cadastros administrativos gerados pelo poder público (PNAD, Censo Demográfico, SIM, SAEB, entre outras), destacando duas obras desse autor: "500 anos de solidão: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil". 1ª ed. Curitiba-PR: Ed. Apris, 2013. v. 1. e "A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação". 1ª edição. Curitiba-PR: Ed. CRV, 2013. v. 1. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4727933P4>. Último acesso em 10 de junho de 2017.

3 Para maiores detalhes das pesquisas dos principais institutos, ver em PETRUCCELLI, J. L. **A declaração de cor/raça no censo 2000. Um estudo Comparativo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Pesquisas mais recentes corroboram a situação negra como mais vulnerável em relação ao branco, ver em Mapa da Violência 2016: **HOMICÍDIOS POR ARMAS DE FOGO NO BRASIL**. Autor: Julio Jacobo Waiselfisz. Disponível em <http://www.mapadaviolencia.org.br/>. Último acesso em 9 de junho de 2017.

incorpora a didática em uma perspectiva *fundamental*, de acordo com Candau (1993; 1997) tem maiores condições de contribuir para a promoção do negro e da negra via Educação.

Em verdade, essa almejada emancipação dos negros de modo geral quase sempre não se materializa no que concerne à Educação, de fato. Trabalhos como o da pesquisadora Eliane Cavaleiro (2003) nos apontam diversos indícios que vão contribuir para o insucesso da equidade racial em Educação. Um aspecto vital que contribui para esse cenário é a questão da já mencionada diferenciação do tratamento dispensado aos negros e brancos no ambiente escolar. Segundo a referida autora, isso se manifesta desde os momentos iniciais das experiências escolares na dinâmica pedagógica desenvolvida pela grande maioria dos professores. Ou seja, desde cedo as primeiras lições de racismo são passadas no lar e também no ambiente escolar, instituições estas que deveriam promover, justamente, um tratamento sem diferenciações e preconceitos; entretanto, é nestes espaços, que muitas crianças terão o primeiro contato com a discriminação racial que se manifesta, não raro, nas relações familiares caracterizadas pela mestiçagem e ultrapassando os limites desta primeira instituição educativa, adentra na dinâmica didático/curricular com frequência perpassadas por estereótipos depreciativos. É importante salientar, que tais práticas acontecem, de modo paralelo a praticas pedagógicas anti-racistas exitosas de parte, tanto de instituições familiares quanto, das instituições escolares, mas em caráter excepcional e não de forma generalizada.

O que apontamos nesse momento é que, desde as primeiras experiências escolares, precedidas não raro das familiares, ao negro(a) já é apresentado o seu pretense lugar social, e isso é transmitido a partir de práticas curriculares e didáticas não progressistas, com currículos que não representam positivamente os negros e em contra partida retratam a figura do branco como superior; tudo isso a partir de experiências didáticas questionáveis em que o professor reproduz práticas discriminadoras. Em outro aspecto, essa didática controversa é aquela que muitas vezes amplifica o aspecto técnico em detrimento de práticas que promovem a todos, independente do seu pertencimento racial, onde o lado técnico e as dimensões humanas e sociais não dialogam em busca de uma educação capaz de formar para transformar em vez de ratificar o estabelecido. Tudo isso contribui para a manutenção de paradigmas, como, por exemplo, aquele que reafirma a figura do branco como padrão de cultura e beleza, fazendo com que o negro(a) tenha no branco o ideal a perseguir, pois como nos mostram vários autores, a destacar Silva (2007), Sovik (2004), Bento (2002), a discussão em torno do racismo deverá ter o elemento branco como participante ativo, pois é um tema que sem a presença

deste não poderá ter uma resolução completa. Logo, a discussão em torno da Educação, sobretudo na Didática em suas diversas interfaces com a temática racial com vistas à promoção dos estudantes, é uma temática cuja discussão tem importância vital para que os diversos segmentos deserdados da sociedade, secularmente em condição de subalternidade, como os(as) negros(as), homossexuais, índios etc, consigam superar tal condição, a despeito de colocar em questão os privilégios dos grupos historicamente controladores do poder político e econômico. No curso ERER esse foi um dos aspectos perseguidos de forma contínua.

Quando se pensa em discussão sobre Educação, qual o papel e para que serve a Didática e as produções sobre os currículos? Tal questão vem sendo discutida e debatida pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb) desde seu surgimento no início da segunda metade da década de 1990, com vistas à produção de instrumentos didáticos e curriculares em suas formações continuadas, que viabilizem estratégias de real inclusão do negro, via Educação. Remonta das origens do Programa tal inquietação no que esse refere às contribuições que a Didática em uma perspectiva progressista pode agregar no combate ao racismo e ao preconceito racial, percebendo-se que, esta importante dimensão da pedagogia, tem sido em geral não considerada não somente nos documentos legais, mas também em muitas produções acadêmicas que minimizam e mesmo descartam as possíveis contribuições, também da didática para a promoção da igualdade racial em educação. Qual sua importância na promoção da igualdade racial e na promoção do(a) negro(a)? Parte dessas indagações, cujas respostas são extremamente complexas e atravessadas por um sem número de fatores, são alguns dos objetivos de nossa pesquisa, que tem o curso ERER como foco principal de análise.

Recuperando a didática como parte da pedagogia que dá sustentação à ação docente, de modo concomitante às teorias contemporâneas de currículo, consideramos oportuno discutir, ainda que sinteticamente, o histórico da didática enquanto campo de estudos relacionado ao ensino aprendido e seus diversos atravessamentos sociais e, conseqüentemente, raciais.

3.1 Precusores da Didática

Tomando como referência Libâneo (1994) e Alencastro (1991), é importante notar que a *Didática* como conhecimento sistematizado, toma corpo efetivamente no século XVII, com o pastor protestante e educador João Amós Comênio (1592 – 1670), a partir da chamada *Didática Magna*, que aborda a pretensão de: *ensinar tudo a todos!* Esta posição é um marco inovador para a época, uma vez que vislumbrava a educação em uma perspectiva de acesso a todas as pessoas, anunciando, pela primeira vez, um conjunto de práticas sistematizadas, a fim de assegurar a aprendizagem de fato; tudo isso sob bases bastante aproximadas ao universo religioso, que era uma marca da época.

Comênio, mesmo a despeito de sua rígida formação religiosa (protestante), trazia inovações para seu tempo, devendo-se destacar a proposta de maior democratização do ensino⁴, respeitando-se os limites e características daquele momento histórico no que diz respeito ao conceito de democratização; destaca a adequação da educação às características de desenvolvimento de cada fase da vida humana, todavia, sem que houvesse a polemização referente à necessidade de romper com o caráter transmissor dos conhecimentos; a admissão de um método único e o ensino simultâneo, ou tampouco tomando a discussão entre as condicionantes externas no plano político e social e suas interferências e/ou contribuições para o processo pedagógico uma vez que discussões como essas não estavam nas agendas daquele momento.

Nesse aspecto reiteramos, tomando os referenciais citados, que o propósito daquele teórico não era romper radicalmente com as práticas tidas como conservadoras da época. Reafirmamos que a proposta era, antes de tudo, apresentar um conjunto de projetos para uma educação sistematizada que inovasse em termos de maior alcance relativo ao número de pessoas atendidas e possibilidade de êxito no processo ensino-aprendizagem, porém assegurando que a proposição de fundo era uma formação educacional que mantivesse estreita ligação com a formação religiosa daquele momento histórico. Entendemos que o currículo praticado no contexto da época era profundamente influenciado pelas teologias cristãs, que visavam a formação do homem dentro de uma proposta conformista e de aceitação, bastante peculiar à moral dos seguidores do cristianismo.

4 Sobre essa questão da democratização do ensino, é importante que tenhamos em mente os limites do termo democratização para a época apontada. Para tanto, entendemos o referido conceito como possibilidade de acesso a um maior número de pessoas.

Retornando ao presente objeto de discussão, temos uma indagação: mas em que avança realmente a teoria desenvolvida por Comênio⁵? Diferentemente do que se tinha até aquele momento, seu objetivo era ser:

Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e fadiga, com agrado e com solidez. Onde os fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas (...). A proa e a popa da nossa *Didáctica* será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais *atractivo* e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade. (COMÊNIO, 2001, p 11; 12)

Ainda na análise do histórico sobre a didática, tomando como referencial teórico Libâneo (1994), trazemos outros importantes pensadores como Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778), Henrique Pestalozzi (1746 – 1827) e Friedrich Herbart (1766 – 1841), autores que, de certa forma, seguindo e desenvolvendo as ideias de Comênio, contribuíram para a criação dos alicerces da didática como a conhecemos atualmente, mesmo que essa gênese esteja relacionada a um perfil conservador de didática. Ressalvemos que esse caráter reflete o contexto cultural da época; entretanto vemos que entre os nomes apresentados, já se podem observar alguns aspectos mais avançados que outros, se atentarmos para a didática contemporânea na qual a proposta em estudo busca ancoragem entre as mais progressistas que dão sustentação à formação continuada ministrada pelo Penesb.

Tomemos outro teórico dos primórdios da pedagogia/didática. De acordo com nosso referencial teórico, podemos ver que Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778), embora não tenha elaborado, de forma detalhada, uma teoria sistematizada de ensino; deixou uma contribuição marcante, qual seja, pensar um novo conceito de Educação que tinha como foco as aspirações e interesses da criança (aluno). O momento histórico, social e político em que viviam, era de

5 **Didactica Magna** (1621-1657) Iohannis Amos Comenius (1592-1670) Versão para eBook eBooksBrasil.com Fonte Digital Digitalização de Didáctica Magna Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. COMÊNIO, João Amós. Didáctica Magna: tratado da arte de ensinar tudo a todos. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. 525 p. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Último acesso 15 de junho de 2017.

profundas transformações marcadas pelo chamado Iluminismo⁶ que em linhas gerais se alinhavam com uma nova conceituação de cultura que começava a experimentar outros temas e discussões, tais como a ciência em perspectivas realmente científicas, expandindo seu olhar para além das amarras da ideologia religiosa. Isso se fez notar de maneira sistemática nas propostas relativas à Educação, e Rousseau é um dos signatários de destaque desse novo modo de ver o mundo, a política e a cultura a sua volta. Exemplo da ruptura entre a visão de Rousseau e a de Comênio pode ser vista na mudança do eixo interpretativo, segundo o qual o foco da educação estaria agora na criança e não mais nos processos únicos que deveriam abarcar a todos; além do mais, busca dar mais protagonismo à criança ao pensar uma educação capaz de se desenvolver levando em conta os anseios desse novo ator social. Não pensava a formação educacional estritamente voltada para a moral cristã.

A sistematização das ideias acima mencionadas viria de forma mais apurada com as teorizações de Henrique Pestalozzi (1746 – 1827), pedagogo suíço, a partir de suas investigações e estudos da educação voltada para crianças pobres em instituições dirigidas por ele mesmo. Segundo nosso referencial, sua grande contribuição consiste em:

(...) deu grande importância ao ensino como meio de educação e desenvolvimento das capacidades humanas, como cultivo do sentimento, da mente e do caráter. Atribuía grande importância ao método intuitivo, levando os alunos a desenvolverem o senso de observação, análise dos objetos e fenômenos da natureza e a capacidade da linguagem, através da qual se expressa em palavras o resultado das observações. Nisto consistia a educação intelectual. Também atribuía importância fundamental à psicologia da criança como fonte do desenvolvimento do ensino. (LIBÂNEO, 1994. p 60)

Esses pensadores dos primórdios da pedagogia europeia influenciaram diversos outros estudiosos, dentre eles um dos mais importantes, sobretudo, devido a sua influência para a pedagogia brasileira: o alemão Friedrich Herbart (1766 – 1841), o qual teve destacada participação no pensamento pedagógico dos finais do século XIX e começo do XX, muito ligado à chamada escola conservadora. Entendemos como principais contribuições desse autor o desenvolvimento de análises acerca do processo psicológico-didático de aquisição de conhecimentos, sob a direção do professor, conforme nos mostra Libâneo (1994), mesmo que no cerne do seu pensamento sobre educação as finalidades últimas da prática pedagógica

6 Para aprofundamento maior sobre a temática do Iluminismo, pesquisar em CASSIRER, E. A filosofia do Iluminismo. Campinas: Unicamp, 1997. COSTA, E. V. A invenção do Iluminismo. In: COGGIOLA, O. (org.). **A Revolução Francesa e seu impacto na América Latina**. São Paulo: Nova Stella Editorial, 1990.

consistissem em educar com o intuito de se conseguir a moralidade do aluno através da instrução educativa, para que este estivesse apto a comandar a si próprio, sempre com vistas a alcançar o bem. Em outros termos, segundo o autor, a tarefa da educação seria inserir idéias corretas nas mentes e espírito dos alunos, tendo no professor o grande responsável por desenvolver esse desafio, a partir da formulação de um método único de ensino em consonância com bases psicológicas do pensamento. Vejamos então as palavras do referencial teórico sobre o papel do professor, segundo as ideias de Herbart:

O professor é um arquiteto da mente. Ele deve trazer à atenção dos alunos aquelas ideias que deseja que dominem suas mentes. Controlando o interesse dos alunos, o professor vai construindo uma massa de ideias na mente, que por sua vez vão favorecer a assimilação das ideias novas (...). (LIBÂNEO. Op cit. p 60-61)

Importante pontuar que o pensamento de Friedrich Herbart teve enorme aceitação na pedagogia brasileira, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, somente sendo confrontado, de fato, mas não totalmente superado, naquele período, com o surgimento do chamado Escolanovismo. A Escola Nova, como também era chamada, seria uma leitura crítica do pensamento conservador encarnado na obra de Herbart, muito embora muitos críticos em torno das ideias defendidas pelos teóricos da Escola Nova apontarem para o fato de este pensamento pedagógico operar ainda dentro do arcabouço teórico liberal, ou seja, não ter feito um ataque mais contundente e direto à educação tradicional que inviabilizava propostas educacionais que tivessem uma abrangência mais ampliada, tanto no seu aspecto quantitativo, quanto no seu aspecto político e ideológico⁷.

Importante destacar a discussão desenvolvida por Jorge Nagle (2004), ao fazer uma espécie de contraste entre os dois modelos de educação, o tradicional e o escolanovista, o qual representava era tido como vanguarda: vanguarda para a época: “São novos valores e

⁷Sobre a questão das críticas e apontamentos desenvolvidos pelos diversos teóricos do pensamento educacional brasileiro, podemos destacar a contribuição dos trabalhos como a dissertação de mestrado de Andrey Fernando Klodzinski apresentada em 2008 ao Programa de Pós-Graduação da PUCPR e artigo escrito por este e pela professora do referido Programa Rosa Lydia Teixeira Corrêa. Nesses trabalhos os autores desenvolvem as continuidades e rupturas entre as percepções dos teóricos Jorge Nagle, Dermeval Saviani e Maria Lucia Spedo Hilsdorf acerca do pensamento, ideário e contextualização cultural e política de atuação do chamado Escolanovismo. A **escola nova em perspectiva historiográfica: Primeiras aproximações**. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-112-04.pdf>. Último acesso em 13 de junho de 2017. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, A Escola Nova na historiografia e sua concepção na formação e prática de professores (1950 – 1970): aproximações e distanciamento. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1164. Último acesso em 13 de junho de 2017.

princípios a fundamentar a organização escolar, novos modos de relacionamento entre professor e alunos, novo significado das matérias ou disciplinas, novos métodos. Enfim, novo modelo” (NAGLE, 2004, p. 265). Percebe-se dessa forma como os vários signatários do escolanovismo, a destacar Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, tinham pensamentos extremamente avançados para a educação da época, propondo uma ruptura com o paradigma anterior. Entre essas novas propostas estavam a educação laica, livre de toda e qualquer interferência da igreja, escola gratuita e obrigatória para todos, sem distinção. Porém, mesmo a despeito do avanço representado pelo pensamento desses teóricos, percebemos que temas como a questão racial eram colocados de forma a ratificar a falsa idéia de inferioridade do negro, tal como o conteúdo sobre eugenia evidenciando uma didática excludente que desconsiderara pelo seu silenciamento sobre os excluídos, a diversidade ou seja: raça, classe, geração, gênero e sexualidade, etnias, cujas abordagens positivas são recentes.

Percebemos, ao discutir os principais teóricos europeus dos primórdios da pedagogia/didática que atuaram entre o século XVII e o XIX, que muitos dos seus pensamentos em relação à didática guardavam enorme pertinência com o currículo. Em nossa análise, eram autores que vislumbravam um determinado conjunto de procedimentos metodológicos no processo ensino-aprendizagem muito influenciados por práticas tidas como curriculares bastante engessadas em formas específicas de pensar a Educação, muito por conta do contexto histórico de época.

Apresentando o argumento de outra forma, temos o seguinte: muito embora seja um tanto empobrecedor fazer uma articulação mecânica entre o contexto histórico e determinada forma de ação dos atores sociais, é importante que saibamos que, de acordo com teóricos como Tomaz Tadeu da Silva (2005) e Ivor Goodson (1999), o currículo pode ser visto como o “*documento de identidade*” de determinada instituição ou sistema escolar, construído a partir da articulação daqueles que estão no poder em um dado momento histórico. Este é impregnado a todo o momento pelas condicionantes político-histórico-sociais de determinado contexto, podendo e sendo confrontado por críticas que se façam a partir da construção de novos conhecimentos capazes de ultrapassar os paradigmas existentes até então. Críticas basicamente formuladas por grupos que almejem ser ouvidos e ter suas demandas incluídas nas discussões da época, demonstrando, dessa forma, a constante disputa de poder evidenciada na construção dos currículos.

Em suma, segundo esses autores, o currículo representa conhecimentos necessários, considerados válidos para a formação do aluno a fim de que se atinjam os objetivos educacionais para o desempenho das suas funções na sociedade. Isso nos remete a discussões profundas quanto ao caráter social de formação que as instâncias políticas vislumbram para seus cidadãos, ou seja, é a confirmação de que currículo é transpassado por clivagens sociais, não é um mero documento formal com prescrições a serem seguidas sem que haja confluências com o contexto sociopolítico de uma sociedade, sendo permeado por diversos paradigmas norteadores dos objetivos apontados. Importante lembrar que a todo momento ocorre a disputa entre os diversos grupos em torno do poder dentro da sociedade, essas disputas em torno da implementação de seus objetivos de nação, entre os paradigmas apresentados, ora como verdadeiros e partilhados pela sociedade (paradigmas dominantes), ora como superadores (paradigmas emergentes), como nos mostra Santos (1988) em sua abordagem sobre o embate entre os paradigmas dominantes e emergentes.

Entretanto, pudemos ver como a desconstrução de determinados paradigmas no tocante à Educação, tomando como referência a didática e o currículo, encontraram enormes resistências, ou seja, das ideias de Comênios no século XVII até a crítica mais forte e sistematizada à forma tida como tradicional de currículo e didática a partir do chamado escolanovismo, já no século XX. A partir daí aparecem diversos autores, alimentados por condicionantes econômico-sociais, outros olhares passam a criar fissuras nos alicerces até então bastante sólidos da pedagogia tradicional; dentre eles podemos destacar as propostas oriundas do materialismo histórico e suas teorias. Mesmo que as primeiras críticas, aquelas gestadas no seio do escolanovismo, não confrontassem e apontassem caminhos diametralmente opostos aos apontados pelo olhar conservador da pedagogia tida então como paradigmática.

Tentando uma aproximação com o nosso objeto mais aproximado de pesquisa, que é a questão racial em sua convergência com a educação, é inegável que até o início do século XX essa questão não era incorporada pelas políticas educacionais de época, conseqüentemente não se fazia presente em nenhuma agenda de discussões que objetivasse a escolarização sistematizada, de fato, para os negros enquanto política pública. Tomando Schwarcz (1993) e Wedderburn (2007), podemos perceber que a figura do negro até grande parte do século XX era tida como extremamente estigmatizada, e a imagem que se fazia do mesmo, de sua cultura e suas aptidões intelectuais e morais era quase sempre inferiorizada se comparada ao branco.

Além do mais, a questão da banalização da escravidão, que no Brasil se arrastou por mais de três séculos, amplificou ainda mais o pensamento pejorativo que se tinha em relação a esse ator social, favorecendo para que o mesmo ficasse, de fato, historicamente à margem de políticas públicas, quer seja no campo social, quer seja no campo educacional em particular, ainda que o movimento negro da época, ou seja, associações, irmandades, a frente negra brasileira, organizações não oficiais para a educação de negros conforme a de Cosme Bento das Chagas, Preto Cosme, quilombola, ex-escravizado que segundo Gondra e Schueler (2008), que, sendo alfabetizado, abriu uma escola de primeiras letras na primeira metade do século XIX, localizada na fazenda Lagoa Amarela, para alfabetizar cerca de três mil negros fugidos das fazendas ou aquilombados na região de Codó, Maranhão.

Muito por conta dessas questões observamos como historicamente os intelectuais dos primórdios da pedagogia se abstiveram por tão longo tempo de uma teorização pedagógica que conseguisse romper com os ditames de um olhar tradicional e conservador em torno da Educação; como a igreja e suas amarras ideológicas conseguiram frear pensamentos inovadores e que dessem possibilidade a uma forma mais livre e progressista de se pensar a Educação. Tudo isso possibilitou a construção e perpetuação do paradigma tradicional e conservador em torno da Educação, que só a partir de meados do século XX, contando com novas condições sócio-históricas, consegue ser realmente confrontado, ainda que se percebam manifestações do paradigma conservador no momento atual, quer seja nos currículos, quer seja nas práticas didáticas desenvolvidas em diversas instituições de ensino.

Em nosso entendimento e em face do que foi discutido, é possível apontar que se tratou de uma proposição didática em uma perspectiva não comprometida com a diversidade, pois a partir de Comênios nos primórdios da Didática ainda no século XVII, chegando até o ideário Escolanovista nas primeiras décadas do século XX, a questão que se coloca consistia em oportunizar cada vez mais a escola para uma maior parcela da sociedade, atendendo às demandas de cada classe social. Pode-se até discutir o caráter desse objetivo no tocante a quem realmente poderia ser beneficiado por essa abertura de oportunidade de inclusão pela escola, que visava a absorção de mais pessoas por conta da influência dos progressos técnicos e científicos advindos das inúmeras fases históricas vivenciadas, como a Revolução Científica, a Revolução Industrial em suas várias fases, a Revolução Francesa, entre outras. O que se percebe é o alargamento das oportunidades, mas sem que essa incorporação de maior número de pessoas à escola se fizesse de forma minimamente personalizada, ou seja, até as

primeiras décadas do sec XX, em que o paradigma da pedagogia tradicional constituía o alicerce da educação, não se propunha uma discussão em torno do protagonismo do aluno em seu alcance máximo; o que se tinha era, antes de tudo, a proposição da incorporação do aluno enquanto ser idealizado, um ser ainda com parte da herança do aluno abstrato da escola tradicional.

Tomando o ponto de aproximação com a proposta do curso em estudo - que é recuperar a didática em suas interfaces com o currículo, como um dos recursos para a formação docente e conseqüentemente para a promoção dos usuários da educação básica, desestabilizando a raça como fator determinante do desempenho escolar, promovendo o homem via educação -, é preciso atentar para o fato de que foram séculos de cristalização e perpetuação de práticas discriminatórias e racistas que para muitos pesquisadores, entre eles Wedderburn (op cit) e Guimarães (2005), serão de importância ímpar para entender minimamente como se deu historicamente e se perpetuou a discriminação entre o negro e o branco; percebe-se esse aspecto na educação desenvolvida até então, salvo ressalvas manifestadas em projetos alternativos, muitos deles desenvolvidos pelos diversos movimentos negros, como nos lembram Marcos Vinícius Fonseca e Suraya Pombo de Barros (2016).

No aspecto macro o que observamos foram séculos de reafirmação, via uma pedagogia tradicional cujos alicerces estavam solidamente fincados em princípios conservadores, perpassados pela ideologia religiosa, burguesa e eurocentrada consubstanciada em currículos e práticas didáticas que afastavam os negros, sua cultura, hábitos e costumes de maiores possibilidades de promoção pela via da educação.

Fazendo uma correlação com a situação do Brasil referente ao período acima, é importante que tenhamos em mente que por aqui o que se teve de educação mais sistematizada desde o início da colonização em 1530, até as chamadas reformas pombalinas no campo da educação em 1759⁸, ou seja, em grande parte do período colonial, foram as diversas experiências educacionais desenvolvidas por irmandades religiosas, sobretudo as de matrizes jesuíticas. Tais projetos educacionais e sociais tencionavam uma educação em padrões rudimentares que tinham como base conceitual a prática pedagógica e didática tida como firmemente atrelada ao perfil conservador religioso da época. Lembrando que durante todo o período colonial brasileiro era vedada a existência de instituições de ensino superior.

⁸Portal do campo de Estudos sobre História da Educação Brasileira - UNICAMP. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn1. Último acesso em 27 de junho de 2016

Sem, obviamente, a intenção de ser reducionista ao pensar todo o período imperial brasileiro como homogêneo no tempo e espaço, é importante notar que mesmo havendo uma incipiente e tímida política de implantação de um sistema educacional no Brasil, de acordo com a pesquisadora Maria Isabel Moura do Nascimento, a educação levada a cabo pelo Estado brasileiro era:

A presença do Estado na educação no período imperial era quase imperceptível, pois estávamos diante de uma sociedade escravagista, autoritária e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações. Ficava evidenciada a contradição da lei que propugnava a educação primária para todos, mas na prática não se concretizava. O governo imperial atribuía às províncias “[...] a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo criados e aprovados, sem que seja aplicado, pois não existiam escolas e poucos eram os professores.” (NASCIMENTO, 2004, p. 95)

A Educação no Brasil império se notabilizava pela proximidade ao universo religioso, haja vista sua marcante presença no aspecto ideológico e até mesmo legal percebido nos currículos e práticas pedagógico-didáticas da época, pois de acordo com as legislações , principalmente a de 15 de outubro de 1827, que promulga a primeira Lei sobre instrução pública no império, estabelecendo que “*em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias*”. Entretanto, como grande marca do descompromisso e ausência estatal, previa que as escolas seriam de ensino mútuo; ficava a cargo dos presidentes das províncias definir salário dos professores, bem como o fechamento e abertura de escolas. No que tange à questão da formação dos professores, aqueles que não tivessem formação necessária deveriam arcar com os custos para sua preparação. Sobre o currículo, seria basicamente a formação rudimentar nas primeiras letras sob o arcabouço cristão católico, a saber:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827. Art 6º)⁹

Ainda que admitamos que nosso propósito não é discorrer de forma excessivamente aprofundada sobre a história da Educação Brasileira, é importante não perder de vista que no

9 Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Último acesso em 10 de junho de 2016.

objetivo da presente seção, que é discutir as pertinências e interfaces da Didática para a promoção do(a) negro(a) via Educação, o quadro apontado é de grande importância para evidenciar as dificuldades de educação para grande parte da população, sobretudo a negra. Mais ainda, a citação acima nos mostra claramente que de acordo com os interesses e objetivos de cada província estaria a sistematização do modelo de educação a ser desenvolvido. A historiografia, sobretudo Reis (2003) e Gomes (1996), nos mostram o quanto era nítida a discriminação e o estigma que se nutria contra o(a) negro(a) naquele momento, lembrando que somente nos últimos anos do império a escravidão foi formalmente abolida, mas não superado o paradigma que se tinha em relação ao negro e sua cultura, sempre atrelados à condição inferior, o que ratifica o fosso existente entre a população como um todo e os segmentos mais vulneráveis da sociedade. Ainda em relação ao caráter desigual do final do império brasileiro no tocante à educação, a pesquisadora Maria Luiza dos Santos¹⁰ nos aponta o seguinte:

Constata-se no final do período imperial brasileiro, em 1889, que a situação era de poucas Instituições Escolares, com apenas alguns liceus províncias nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatória para as necessidades do país. Alguns cursos superiores que garantiam o projeto de formação (médicos, advogados, de políticos e jornalistas). Identificando o grande abismo educacional entre a maioria da população brasileira que, quando muito, tinham uma casa e uma escola, com uma professora leiga para ensinar os pobres brasileiros excluídos do interesse do governo Imperial.

Nesse ponto é importante mencionar o trabalho das pesquisadoras Alessandra Schueler e Ana Maria Magaldi, *Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa*¹¹, em que discutem a Educação escolar, mais precisamente os projetos e iniciativas de implementação e disseminação da educação primária na Primeira República (1889 – 1930), tomando como base os estudos do pesquisador Jorge Nagle, notadamente seu livro *Educação e Sociedade na Primeira República*, cuja primeira publicação se dá em 1974, mas que até os dias atuais se apresenta como valiosa fonte de

10 **O Império E As Primeiras Tentativas De Organização Da Educação Nacional (1822-1889)**, autoria da pesquisadora Maria Isabel Moura Nascimento, doutora em Filosofia e História da Educação pela INICAMP. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Secretária Geral do HISTEDBR. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html. Último acesso em 14 de junho de 2016.

11 Artigo disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Último acesso em 12 de junho de 2017. Texto publicado na Revista Tempo (Revista digital de história digital de **História** do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense), número 26. Ano 2008 (pag 32 – 55).

pesquisas. As autoras chamam a atenção para a obra mencionada de Jorge Nagle pelo fato de a mesma defender um ponto interessante para a nossa pesquisa, que é a continuidade em muitos aspectos da educação do final do império brasileiro e sua perpetuação nos momentos iniciais da república. Ou seja, não teria ocorrido uma ruptura clara entre os dois momentos históricos no que tange à educação. Este só ocorreria com o surgimento do ideário do escolanovismo, a partir de final da primeira e início da segunda década do século XX. A Escola Nova, chega no Brasil na década de 1920 com Anísio Teixeira, recém egresso dos Estados Unidos, trazendo as idéias de John Dewey e disseminando-as no Brasil, juntamente com outros educadores que aderiram aos princípios escolanovistas.

Mais uma vez devemos reiterar que outros projetos de educação e/ou propostas pedagógicas ocorreram nesse período em diversas partes do mundo. Citamos o exemplo da contribuição dos teóricos russos do início do século XX; em sua perspectiva de pedagogia e Educação, a questão do marxismo era a grande balizadora dos projetos educacionais que propunham para a época. Entre eles, buscamos o diálogo com Anton Makarenko e Nadezhda Krupskaja¹², os quais propunham uma forma de Educação escolar que fosse além dos modelos tidos como paradigmáticos até então na Rússia, principalmente nos finais dos governos czaristas marcados pela extraordinária divisão de classes, em que a uma grande parte da população que se encontrava em situação de miséria era destinado um modelo de educação que somente os capacitava aos conhecimentos mais elementares; enquanto à classe mais abastada era destinada uma educação diferenciada em qualidade e alcance.

Os dois autores que mencionados como exemplos, apresentam propostas inovadoras e radicais que busquem solucionar tais distorções. Na discussão sobre educação de Nadezhda Krupskaja, é possível perceber a radicalidade de concepção de educação quando, ainda nas primeiras décadas do século XX, ela vislumbra discutir questões como o feminismo, ao propor que o sistema educacional apresentasse o mesmo modelo de educação tanto para meninos quanto para meninas, pois essa era uma das premissas básicas para que fosse quebrado o estereótipo das tarefas destinadas a um ou a outro sexo, o que em última análise seria condição necessária em defesa da ideia de que a mulher deveria ingressar no mercado de trabalho e para tanto o homem deveria dividir com ela as tarefas do lar. Ou seja, eis um

¹²Para melhor compreensão das obras desses autores, recomenda-se a leitura de relevante contribuição de LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko, vida e obra: a pedagogia da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002 e KRUPSKAYA, Nadezhda. **A construção da pedagogia socialista**. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2017.

exemplo de proposta extremamente avançada até mesmo para os dias atuais, nos quais embora muito se tenha avançado nessa discussão, ainda pairam manifestas e cotidianas demonstrações de preconceitos contra a mulher.

Importante pontuar, fazendo uma aproximação com nosso tema de discussão, que é a didática e o currículo em suas diversas expressões, que as propostas tanto de Anton Makarenko como de Nadezhda Krupskaja se pautavam em transformações profundas tanto na questão do currículo como na questão das práticas didático-pedagógicas, isto é, eles acionaram um grande conjunto de conhecimentos que se baseavam em partir das realidades concretas dos educandos, fazendo-os tensionar as condições que perpetuavam tais realidades, buscando, por conseguinte, a superação das mesmas a partir das ideias marxistas. Para tal, a didática era praticada a partir de contato diferenciado com os alunos mostrando-lhes suas realidades e capacidades para subverter a realidade em que estavam imersos.

Em Anton Makarenko destacaremos sua preocupação com os mais vulneráveis e desvalidos, discutindo uma de suas experiências educacionais à frente dos projetos educacionais conhecidos como Colônia Gorki¹³, em que atuou bastante tempo em áreas da Rússia de extrema pobreza e miséria e que atendiam em sua grande parte crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e em processos de ressocialização pela questão da delinquência, que à época eram tratados como criminosos, órfãos, desvalidos, entre outros. Muitos deles foram enviados para experiências educacionais e ressocializantes com Anton Makarenko. De acordo com a citação extraída do prefácio do livro de Capriles e Makarenko (1989), vejamos:

Se educar é uma tarefa difícil, mais difícil é reeducar. E foi essa a tarefa que Makarenko escolheu e assumiu ao criar suas colônias – seus coletivos – com a meta de salvar e recuperar essas crianças, transformando-as em cidadãos no mais pleno sentido da palavra. Makarenko reabilitou esses “menores” (como aqui são chamadas as crianças pobres), vítimas do período de guerra, os bezprizornies, infelizes pivetes e pixotes, lançados, órfãos, abandonados e desvalidos, na miséria, na vagabundagem, no vício, na prostituição, e mesmo na delinquência, tornaram-se homens e mulheres de verdade. A essa tarefa hercúlea, Makarenko devotou-se com admirável coragem, determinação e dedicação sustentado pelo seu comovido, mas jamais piegas, amor pelas crianças desprivilegiadas de seu país. (BELINKY apud CAPRILES, 1989, p.8)

13 Para maiores informações acerca da experiência de Anton Makarenko na questão educacional e dos detalhes do que foi a Colônia Gorki, ver em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.05.pdf . Último acesso em 18 de junho de 2017.

Esses dois exemplos nos mostram como o paradigma da educação tradicional, tido como referência por grande parte de educadores do século XX, o foi no mundo ocidental. Outros modelos existiram, entretanto o paradigma da educação tradicional se fez dominante durante grande parte daquele século por questões e fatores que ultrapassam o objeto do presente estudo; de todo modo, é preciso ressaltar, que eles não foram os únicos na época.

3.2 Novos modelos de Didática no Brasil a partir de meados do século XX: uma didática ainda sem relevância para a diversidade racial brasileira, dividida em classes; permanecendo sem raça

Seguindo nossa linha de discussão veremos agora, de forma resumida, mais uma etapa do histórico da didática no Brasil. Tomando como base Libâneo (1994), Candau (1997) e Silva (2005), discutiremos as fases que vão desde a afirmação do escolanovismo no Brasil até o surgimento das propostas progressistas de Educação que conseguiram subverter, de alguma forma, a hegemonia da Educação a partir dos seus referenciais conservadores ou modelos ligados a uma forma mais liberal, mas buscando relacionar essas vertentes de propostas a nosso objeto de análise, que é a didática em sua interface com a questão racial.

Iniciando por Silva (2005), vemos importantes aproximações entre currículo e didática, mesmo ressaltando que a influência do primeiro sobre a segunda não se dá de forma mecânica e irreversível. Entretanto fazemos questão de buscar amparo nesse referencial teórico, uma vez que ele nos mostra que o currículo tradicional sofrerá os primeiros abalos a partir dos anos 1960 e suas diversas manifestações de agitações políticas, culturais e econômicas, e como tudo isso se fará sentir na Educação de então. Para o autor, a partir dessa época se pode falar do surgimento das teorias críticas do currículo, com a teorização de diversos autores, como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Paulo Freire, Michael Young, entre outros, que passam a tomar as contextualizações do momento histórico em confronto com o modelo de escola e currículo que se tinha; criticavam ferrenhamente o modelo de cidadão que se estava criando a partir de um currículo completamente tradicional e reprodutor das desigualdades.

Já em Libâneo (1994), vemos como este articula sua análise em torno do pensamento educacional, especificamente apontando para a didática, mostrando como até 1950 a corrente escolanovista conseguia se contrapor à escola tradicional; nesse momento é que surge no

cenário educacional a chamada *Didática Moderna* teorizada por Luiz Alves de Mattos, que irá atuar em paralelo com o escola nova. Sobre essa nova corrente de pensamento, a Didática moderna, destaca-se que uma das suas maiores fontes de consulta está na obra Sumário de Didática Geral¹⁴, de Luiz Alves de Mattos. Importante ressaltar o perfil desse teórico cuja formação inicial se dá dentro do próprio catolicismo, corrente que se chocava com os signatários da escola nova e suas propostas educacionais, propostas essas que, em certa medida, serão encampadas por Mattos, que em dado momento de sua vida tem atuação afetada pela igreja católica e passa a se dedicar integralmente à educação. Segundo Libâneo (op cit), a didática moderna de Luiz Alves Mattos, em breves palavras, seria

(...) inspirada na pedagogia da cultura, corrente pedagógica de origem alemã. Mattos identifica a sua Didática com as seguintes características: o aluno é fator pessoal decisivo na situação escolar; em função dele giram as atividades escolares, para orientá-lo e incentivá-lo na sua educação e na sua aprendizagem, tendo em vista desenvolver-lhe a inteligência e formar-lhe o caráter e a personalidade. O professor é o incentivador, orientador e controlador de aprendizagem, organizando o ensino em função das reais capacidades dos alunos e do desenvolvimento dos seus hábitos de estudo e reflexão.

(...) Mattos propõe a teoria do Ciclo docente, que é o método didático em ação. O Ciclo docente abrangendo as fases de planejamento, orientação e controle de aprendizagem e suas subfases, é definido como o “conjunto de atividades exercidas, em sucessão ou ciclicamente, pelo professor, para dirigir o orientar o processo de aprendizagem dos seus alunos, levando-o a bom termo. É o método em ação.” (LIBÂNEO, 1994. P 66-67)

Segundo os estudos da pesquisadora Marize Santos de Carvalho, da UFRJ ¹⁵, vemos como Luiz Alves de Mattos foi um teórico bastante peculiar para o seu tempo, pois consegue ir além dos ditames da ideologia cristã, instituição a que esteve ligado desde tenra idade, na medida em que é capaz de, a partir de contatos com teóricos e estudos diferenciados, se colocar em condições de teorizar novos pensamentos pedagógicos que sobrepõem as máximas religiosas da época, sendo, por isso mesmo, visto como partidário das ideias dos signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de

14 MATTOS, Luiz Alves. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1964. A 1ª edição da obra é datada de 4 de janeiro de 1957, sendo republicada em pelo menos 16 edições até 1975

15 CARVALHO. Marize. “**Construindo uma didática experimental no Rio dos anos 50/60**”. Artigo que discute as teorias desenvolvidas por Luiz Alves de Mattos sobre a Didática Experimental. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/119_marise_santos.pdf. Último acesso em 9 e junho de 2017.

Azevedo e subscrito por cerca de vinte e cinco educadores e intelectuais brasileiros¹⁶. Com atuação destacada em diversas instituições, tem como Norte de sua prática pedagógica a proposta de uma Didática Experimental.

Com o advento dos anos 1950 e sendo consolidada na década seguinte mediante influências cada vez maiores dos preceitos fabris, como o Taylorismo, toma fôlego e aceitação, principalmente na educação devido às influências externas, notadamente dos EUA, o chamado *Tecnicismo Educacional*. Segundo Libâneo (op cit), esta orientação acaba sendo imposta às escolas pelos organismos oficiais, a partir de acordos econômicos com os Estados Unidos e por ser compatível com a diretriz econômica, política e ideológica do regime militar vigente na época, ressaltando-se que a questão que estava posta no período era a disputa ideológica entre URSS e EUA. Buscava-se, em decorrência disso, barrar o incremento de ideias tidas como subversivas, entre elas e em destaque o marxismo e qualquer discussão referente a raça, questão religiosa, feminista ou qualquer outra.

A pesquisadora Vera Candau (1987. p 17 - 18) nos aponta que na década de 1960 “o modelo político reforça o controle, a repressão e o autoritarismo. A Educação é vinculada à (Doutrina da) Segurança Nacional”. Segundo essa perspectiva de atendimento ao binômio desenvolvimentista e Segurança é que se percebem com mais clareza as propostas pedagógicas (didáticas) dos gestores educacionais, os quais propõem a visão “industrial” no campo educacional, sendo a Didática percebida como instrumento privilegiado para o alcance dos “produtos” concebidos na dinâmica educacional. Pode-se dizer que é o momento em que as ações educacionais por parte das escolas e professores passam a ser as mais prescritas possíveis, tendo o paradigma taylorista industrial como referência. A questão era a maximização dos processos didáticos e pedagógicos para o alcance do bem comum, que no entender dos gestores da educação era a formação para o mercado de trabalho e a aceitação tácita dos preceitos ideológicos do regime em voga, modelo que, segundo a pesquisadora em questão, irá conseguir se manter firme até a metade da década de 1970, quando o contexto social, político, econômico e cultural irá impor severas transformações.

Importante retomar as palavras de Paulo Freire e Ira Shor (1986) acerca dos controles possíveis em Educação a partir de prescrição e controle de currículo e didática, e como

16Para maiores detalhes, consultar: **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Último acesso em 23 de dezembro de 2017.

aqueles que controlam o poder político e econômico agem para perpetuar sua ideologia no comando, postura que se mostrou nítida no período de Regime Militar (1964 – 1985):

A Educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como só as palavras do professor contassem. Se os professores e os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. A estrutura de conhecimento oficial também é a estrutura de autoridade social. É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial. (FREIRE; SHOR. 1986, p 21)

Percebemos que aquele período histórico da Educação brasileira foi marcado por rupturas com o modelo tradicional, momento em que diversos atores sociais apresentaram projetos políticos e ideológicos alternativos ao modelo excludente representado pelo modo tradicional de Educação. A corrente escolanovista defendida por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, Lourenço Filho entre outros, foi uma dessas alternativas; em paralelo vimos a proposta de Luiz Alves de Mattos em sua Didática Geral, que propunha caminhos de maior inclusão e inovação na Educação brasileira, via didática diferenciada. Esses são exemplos de alguns teóricos atuantes no século XX, bastante imbuídos pelo modelo novo de nação que se propunha; um país em processo de industrialização que via a Educação como elemento de suporte para esse objetivo. Também percebemos o contraponto marcado pelo tecnicismo educacional, que vislumbrava esse projeto desenvolvimentista no entanto, de modelo educacional autoritário e castrador das potencialidades culturais e ideológicas dos professores e alunos, observável em um momento de crescente acirramento ideológico entre as duas maiores nações da época, EUA e URSS.

Não podem ser esquecidas as diversas experiências alternativas de Educação progressistas ocorridas a partir da metade da década de 1950, muitas delas tendo a teoria do materialismo marxista como fonte primária de suas ações. Carlos Rodrigues Brandão (2006), Osmar Fávero (1983), Vanilda Pereira Paiva (2003) e outros as chamarão de experiências de Educação Popular e que tinham como proposta primordial a formação dos alunos a partir de preceitos curriculares e didáticos diferenciados, tendo como mote o trabalho com a realidade concreta dos alunos no que se refere às desigualdades sociais gritantes. Esses projetos se contrapunham à realidade da época, em que os dirigentes do governo propunham, dentro da

lógica do *nacionalismo desenvolvimentista*¹⁷, estratégias conservadoras para a erradicação do analfabetismo no Brasil; a despeito disso, surgiram, nesse clima de disputas ideológicas e culturais, vários projetos alternativos de Educação e cultura se colocando contra o modelo autoritário e conservador apresentado pelos governos de então e que foram hegemônicos até as primeiras mostras de esgotamento do regime militar no Brasil, a partir de meados da década de 1970, chegando ao fim em 1985.

As experiências de Educação Popular cujo grupo, em linhas gerais, era composto de professores e estudantes universitários, intelectuais de variados campos, artistas entre outros, tinham como grande objetivo a ação de educação a partir do viés comunitário, tendo como norte a cultura popular de cada região para que esta servisse de elemento vital na confecção e organização dos materiais didáticos, curriculares e aulas em proposições diferenciadas. Seu objetivo extrapolava o ato de alfabetizar: pretendia desenvolver a consciência das realidades do mundo à volta do sujeito. Os propósitos dos movimentos de cultura popular iam bem além, eles propunham a conscientização a partir da leitura do texto vivo criado, sobretudo, em contrapartida à realidade sócio-histórica, político-econômica em que estavam inseridos os alunos, para que esses pudessem ser alfabetizados com base em uma perspectiva crítica e questionadora acerca do mundo que os cercava.

Em referenciais como Tomaz Tadeu da Silva (2005) e José Carlos Libâneo (1994), vemos o quanto a conjuntura a partir do pós 2ª Guerra, e especificamente do período posterior à segunda metade da década de 1950, e com mais intensidade na década de 1960, foram importantes para influenciar novas propostas pedagógicas, especificamente na questão do currículo e da didática. Nas palavras de Tomaz Tadeu:

A década de 1960 foi de agitação e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação dos movimentos pelos Direitos Cívicos nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã, os movimentos de contracultura, os movimentos feministas, a liberação sexual, as lutas contra a ditadura no Brasil; são apenas alguns importantes acontecimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. Não por coincidência foi também nessa época que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. (SILVA 2005. P 29)

17 Para maior aprofundamento acerca da discussão em torno do conceito de nacional desenvolvimentismo, ver nas diversas obras do pesquisador Otávio Ianni, principalmente no livro **O colapso do populismo no BRASIL**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1968.

A citação acima dialoga de uma forma muito pertinente com o pensamento de José Carlos Libâneo (op cit), quando nos diz que a Educação e a Cultura são fenômenos tipicamente sociais e seus rumos são apontados pelo contexto social, político e cultural de cada momento histórico, tendo em vista a disputa entre os grupos políticos dirigentes. Boaventura do Souza Santos (1987), nos aponta como em determinados momentos os paradigmas dominantes se farão consensuais, hegemônicos ou aceitos de acordo com a capacidade dos grupos no poder de imprimirem suas ideologias e projetos culturais a partir de variadas estratégias, que vão desde a aceitação por parte da sociedade através do reconhecimento como pertinente e útil, até por meio de políticas autoritárias e repressivas.

A discussão acima é importante para entendermos como foram gestados os projetos de educação alternativos aos modelos dominantes da época, aqueles de matriz liberal, como a pedagogia tradicional, a escolanovista e a tecnicista. Os modelos emergentes foram as Experiências de Educação Popular que vislumbravam a conscientização/alfabetização a partir de propostas diferenciadas de currículo e didática que representassem as realidades das populações atendidas. Vimos como suas propostas tiveram surgimento a partir de todo um caldo de cultura propiciado pelo contexto do momento histórico; mais ainda, como as forças dirigentes se colocaram contra o avanço das novas propostas. No caso brasileiro, criando extensa aliança entre os setores mais conservadores da sociedade e do capital para impedir a mudança do status quo. Entre os educadores que na década de 1960, realizaram trabalhos educativos extremamente comprometidos com a população social e economicamente deserdada, destaca-se Paulo Freire que pela perspectiva libertadora do seu trabalho educativo, junto às populações excluídas, representou forte ameaça ao Regime Militar então implantado no Brasil, resultando na prisão e exílio do educador, cujo trabalho traz contribuições para os educadores contemporâneos em suas lutas pela promoção dos educandos. Cabe, entretanto, destacar que o trabalho de Paulo Freire, teve sua proposição pedagógica centrada no aspecto sócio-econômico, não destacando as outras formas de deserção da população, para além do que foi por ele privilegiado, como por exemplo, a questão do racismo contra os negros.

O aspecto que queremos frisar é o afastamento que as teorias conservadoras guardam das demandas das camadas mais vulneráveis da sociedade, uma vez que quase todas as propostas em articulação passavam pelo viés estritamente liberal, tendo sido as discussões mais específicas, como a questão de raça e várias outras, relegadas a segundo plano ou completamente relegadas. Mais uma vez é percebido como o(a) negro(a) se manteve

invisibilizado nas discussões, como se as realidades de exclusão e de racismo fossem sentidas de maneira igual por todos os grupos, não levando em conta as especificidades inerentes e diferenciadas que cada um experimentava. Ainda sobre o(a) negro(a), percebe-se claramente que ele não era pensado como parte ativa nas agendas de discussões políticas e governamentais. Mais uma vez, mesmo a partir dos importantes discursos escolanovistas e até mesmo da Didática Moderna, tecnicismo e até mesmo as experiências progressistas populares, como a Educação Popular, ou seja, em quase todas as experiências mais progressistas, os alunos foram considerados atores sociais pensados a partir de todas as classes sociais de maneira quase homogênea em suas demandas e especificidades, entretanto continuavam sendo alunos sem raça e suas realidades peculiares eram invisibilizadas, como se brancos e negros tivessem as mesmas demandas!

3.3 A Didática em sua fase crítica: incorporação do elemento raça

Passaremos a discutir a fase do currículo e didática tida por diversos referenciais teóricos e partilhada em nosso texto, que de acordo com Silva (1999) a fase pós-crítica do currículo, a qual surge com o advento do multiculturalismo. Esse conjunto de ideias é partidário da concepção progressista de Educação que muito influenciará a discussão e planejamento do currículo/didática. Segundo o pensamento do autor mencionado, essa teoria pós-crítica é fortemente atravessada por questões como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significado e discurso, saber, poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (SILVA, 1999, p. 17); ou seja, a partir dessa perspectiva vemos um avanço significativo e podemos dizer que são pensadas as “diferenças dentro das diferenças”, ou seja, a partir dessa corrente de pensamento as diversas demandas dos grupos e subgrupos que compõem a sociedade são colocadas em confronto com as agendas políticas, fazendo-se presentes e pleiteando que suas questões sejam discutidas.

Entretanto antes de seguirmos na discussão em torno do currículo e da didática é fundamental que entendamos minimamente o que venha a ser o multiculturalismo, seu surgimento e suas principais correntes e propostas, tudo isso com o intento de compreender como ele exerceu influência considerável nas teorizações pedagógicas.

Embora reconheçamos as críticas e limites apontados pelos defensores da corrente de pensamento decolonialista¹⁸, ou seja, que a epistemologia dos signatários do multiculturalismo opere segundo o aporte eurocentrado, partilhamos, em alguns aspectos, com o olhar multiculturalista crítico. Tomando Siss (2002), Canen (2001), MacLaren (2000), Hall (1997, 2003), Gonçalves e Silva (1998), Silva (2005) e Banks (2006), vemos que em linhas gerais o multiculturalismo surge a partir da inquietação e da pressão de vários segmentos marginalizados ao redor do mundo, principalmente aqueles dos países “dominantes do Norte” como nos sinaliza Silva (2005, p 85), segundo o qual “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional.”. Ou seja, a partir desse pensamento, fica claro que já não bastava, para esses grupos até então marginalizados e/ou sub-representados, como os negros, as mulheres, as pessoas que têm necessidades especiais, os ciganos, entre outros, serem “aceitos”. A questão que se colocava a partir de então era a de serem representados, e suas demandas colocadas nas agendas políticas. Isso representa um abalo sem igual nas estruturas do poder, que passam a ser questionadas. Até porque a mera aceitação da diferença acabara por propiciar as mais aviltantes formas de tratamento entre segmentos sociais em várias partes do mundo, a saber: o regime do *Apartheid* na África do Sul; o regime segregacionista nos EUA; o regime nazista alemão, que teorizava que a raça branca ariana era superior às demais raças; ou seja, todos esses são exemplos de sociedades que acreditavam que existiam diferenças; entretanto, é justamente a forma como os diferentes são vistos e tratados que será a grande questão posta pelos estudos culturais a partir de então.

Em torno do multiculturalismo, Siss (2002), ao citar Peter McLaren (2000) no que se refere à visão que este último tem das diversas vertentes do multiculturalismo, nos aponta quatro vertentes possíveis para esse autor que são: a conservadora; a humanista liberal; a humanista liberal de esquerda; e a crítica.

Nossa atenção se volta ao que, segundo teóricos do campo, seria o multiculturalismo crítico e/ou de resistência. Segundo McLaren (op cit), Canen (op cit) esta vertente

¹⁸ Tomando como referência a discussão apontada pela pesquisadora Vera Candau, o pensamento decolonialista consegue ser mais radical e profundo que a proposta dos partidários do multiculturalismo. Para os decolonialistas, o multiculturalismo guarda certas matrizes do pensamento eurocêntrico, não apontando um corte epistemológico radical. Ver em PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL. Luiz Fernandes de Oliveira; Vera Maria Ferrão Candau. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26 n.01 p.15-40. Abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Último acesso em 14 de maio de 2017.

multicultural seria gestada no contexto social mais amplo da “teoria pós-moderna”. Segundo o referencial teórico tomado como base, as lutas sociais constituiriam, de fato, as inúmeras formas e representações de raça, classe e gênero.

O grande avanço percebido na discussão à luz de MacLaren apud Siss (2002) teórico será justamente o entendimento de que as proposições acerca de inclusão de determinada raça, cultura ou etnia dentro de um contexto mais ampliado se darão “as proposições” a partir das resistências apresentadas pelos grupos mais vulneráveis em busca de sua aceitação, desde que isto leve em conta a manutenção e reafirmação de seus costumes e culturas dentro das agendas decisórias no seio das nações e/ou povos em que estiverem inseridos. “Ou seja, para os povos e segmentos sociais mais vulneráveis não se trata de ser ‘tolerado’ ou tampouco aceito, o que se pleiteia é que a sua inserção se dê a partir de marcos claramente delineados e incorporação de suas demandas nas agendas políticas de poder. Tal proposição tem se mostrado de importância vital para o reconhecimento de políticas públicas específicas para determinados segmentos da sociedade. De acordo com Canen e Oliveira (2002, p 61-62):

No caso da educação e da formação de professores em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas.

Importante a discussão apresentada pelas pesquisadoras em questão uma vez que promove uma aproximação crítica da construção do currículo e práticas discursivas com vistas a incorporar uma visão aproximada ao multiculturalismo em sua perspectiva crítica. Nota-se que a direção a que se aponta é de incorporação das demandas até há pouco tidas como marginais na proposição mais tradicional, ou seja, a questão da construção das identidades de modo a incluir, de fato, segmentos da sociedade como negros, homossexuais, mulheres e diversos outros grupos que só eram pensados de maneira homogeneizada e diluída dentro da sociedade como um todo, como se as políticas públicas tivessem condições de abarcar todos eles em suas várias características e nuances.

Aproximamos-nos da perspectiva de multiculturalismo desenvolvida pelo teórico James Banks (2004; 2006), que foca de maneira inequívoca sua preocupação entre a discussão teórica e a realidade ou aplicabilidade na realidade concreta das escolas, ou seja, a sua visão de multiculturalismo tem a escola como locus privilegiado de transformação. O autor nos

aponta seu objetivo: "*O principal objetivo da educação multicultural é reformar escolas e universidades para que alunos de diferentes grupos raciais, étnicos, culturais, linguísticos e sociais possam vivenciar igualdade educacional*" (BANKS, 2006. in Cadernos Penesb nr 7). Em nossa concepção o referido autor avança bastante ao vislumbrar a implementação do multiculturalismo, de fato, nas escolas não só a partir das mudanças no currículo, uma vez que deixa claro que é preciso ultrapassar a mera integração do conteúdo multicultural. Antes de tudo, afirma Banks (2006), é preciso e necessário pensar a implementação a partir da reforma da escola como um todo, ou seja, de mudanças de grande envergadura, a começar pelas alterações institucionais que consigam inserir transformações no modo de pensar o currículo, os diversos e variados materiais didáticos e paradidáticos que reflitam positivamente todas as raças e etnias - sobretudo o negro, sujeito de nosso estudo. Mais ainda: o autor expõe sua preocupação em transformar radicalmente "*o estilo de ensinar e aprender nas atitudes, percepções e comportamentos dos professores e administradores, e nas metas, normas e cultura da escola*" (BANKS, op cit. P 21).

Mesmo sem adentrar ainda mais na proposta multicultural do referido autor, o que nos chama muita atenção é sua preocupação clara e manifesta com mudanças de paradigmas e posturas no interior da escola, ou seja, o modelo de multiculturalismo pensado por ele extravasa a mera teorização, é o que chamamos de *chão da escola*, e apontam de maneira direta os pontos em que as transformações poderão ocorrer para que, de fato, se consiga implementar o modelo multicultural de educação transformadora vislumbrado por ele, para que todos os segmentos da sociedade possam ser representados positivamente em busca de uma Educação realmente transformadora e emancipadora¹⁹. Em outras palavras, o autor ressalta a todo tempo que somente incluir os conteúdos multiculturais sem que haja a real transformação da escola é uma ação vã e sem profundidade, criando apenas um discurso vazio em si mesmo e sem alcance real e poder de transformação. Chama atenção a sistematização das diversas dimensões pensadas pelo autor na proposta de transformação da escola, pois em sua visão - e concordamos com seu pensamento - diversos fatores estão interligados entre si.

19 No artigo em questão o autor aponta didaticamente quais são as dimensões a serem transformadas e inseridas em busca da implementação da educação multicultural. São elas: (a) integração de conteúdo, (b) a construção do processo de conhecimento, (c) a redução de preconceito, (d) a equidade pedagógica, e (e) a viabilização da estrutura social e cultural da escola. Para maior aprofundamento na questão específica, bom como no tema em geral ver ***Reformando Escolas Para Implementar Igualdade Para Diferentes Grupos Raciais E Étnicos***. Disponível em http://www.uff.br/penesb/images/jdownloads/Publicacoes/penesb7_web.pdf. Último acesso em 23 de junho de 2017.

Caso um deles não esteja satisfatoriamente transformado, poderá ocorrer o comprometimento do todo o processo.

Ao tentarmos uma aproximação dos pressupostos partilhados pelos defensores do multiculturalismo crítico como Ana Canen, Ahyas Siss, Peter McLaren e outros; e também com a perspectiva de James Banks, percebemos a importância dessa vertente conceitual de se propor a Educação como elemento capaz e necessário para o enfrentamento dos diversos preconceitos observados historicamente no interior da escola. Ou seja, é fundamental que o currículo e as práticas pedagógicas cotidianas sejam revistos e transformados se o objetivo real for a inclusão de todos os segmentos da sociedade de maneira equitativa e sem hierarquias. Entretanto, Avançamos ainda mais ao questionar a escola como um todo, ou seja, essas transformações deverão ter alcance bem mais dilatado, tendo que abarcar todos os segmentos e modalidades de Educação, desde a educação infantil, chegando ao nível superior, formação continuada, cursos de pós-graduação em suas diversas esferas, pois não se pode circunscrever os problemas verificados somente à escola básica, é preciso entender o sistema educacional como na metáfora dos vasos comunicantes, em que cada modalidade e/ou sistema interage com outros. Desse modo, devemos pensar a inclusão do multiculturalismo crítico na Educação de uma forma ampliada, que consiga chegar a todos os níveis educacionais.

Entretanto, para a compreensão dos obstáculos para a implementação de um projeto de educação multicultural crítico tendo em vista a histórica realidade concreta brasileira é necessário que voltemos à discussão em torno dos paradigmas que se confrontam na sociedade. No caso em tela, vemos historicamente o Estado dividido em classes sociais. Cada grupo apresentando seu projeto de Estado e propostas políticas, ensejando o confronto de diversos interesses e paradigmas; aqueles defendidos pelos dirigentes econômicos e políticos no poder acabam por se fazer dominantes a partir de uma série de estratégias que vão desde o consentimento tácito pela sociedade, até por meio da opressão, repressão e diversos outros estratégias. Não por acaso, vários foram os autores (PAIXÃO 2010, MOURA 1988, MUNANGA 1999; 2000) críticos em defesa das Relações Raciais, entre outros, que questionaram de maneira contundente a forma conservadora de o Estado formular seus diversos projetos de governo, deixando de lado demandas de inúmeros setores e movimentos sociais, tais o movimento negro, o movimento que pleiteia habitação, entre outros. Ao agir dessa forma em relação à temática educacional, o Estado contribuiu e contribui para o paulatino afastamento desses grupos do sistema escolar, sobretudo nos níveis mais elevados

da Educação, uma vez que esse não se via representado, ou quando se percebia, a representação se dava de forma caricata e jocosa, atribuindo aos(às) negro(as) condições intelectuais, morais e culturais inferiores se comparado ao segmento branco da sociedade brasileira. Por isso nos colocamos ao lado dos defensores do multiculturalismo crítico, na crença de que consiga nortear a construção dos currículos escolares e chegar às salas de aula através de práticas didáticas diferenciadas que dialoguem com os diversos setores da sociedade brasileira, buscando alcançar uma didática e currículo que tenha comprometimento real com as discussões raciais! Sobre esse modo de se pensar a Educação é que o curso ERER do Penesb/UFF se perfila em sua proposta educacional.

Paralelamente ao avanço observado com a incorporação do multiculturalismo, especificamente aquele de perfil progressista, percebemos o avanço acelerado das políticas neoliberais com seu conjunto de ideias mercantilistas e conservadoras capitaneadas pelos setores mais retrógrados da sociedade, em defesa dos seus discursos eurocentrados, misóginos e excludentes, que quase sempre são representados pelas classes sociais mais abastadas da sociedade e curiosamente defendido até por várias parcelas vilipendiadas, e que a partir dessa postura procuram defender seus privilégios, mesmo que com isso releguem enorme parte da população à miséria, pobreza e discriminação. São esses setores que não permitem o alargamento das experiências e propostas mais progressistas, uma vez que estas últimas representam a derrocada do modelo de estado arquitetado pelos detentores do poder.

Os movimentos sociais, instituições mais progressistas e diversos setores da sociedade se colocam ao lado dos projetos que consigam subverter a força dos discursos neoliberais, sobretudo no tocante à Educação; entretanto trata-se de uma luta extremamente injusta das forças em embate, tendo em vista que, segundo Gentili e Silva (1999), o aparelho estatal se encontra historicamente nas mãos dos setores conservadores, os quais possuem poder político e econômico para delinear políticas de todos os matizes que não permitam o avanço de projetos mais progressistas que coloquem a quebra do status quo sob risco.

A despeito de tudo isso, são esses setores progressistas os responsáveis por uma série de iniciativas que vêm produzindo fissuras no sistema atual como, por exemplo, as diversas políticas de Ações Afirmativas, Lei das Cotas para negros, quer seja no ensino público, quer seja no mercado de trabalho público; a Lei 10639, que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura afrobrasileira no Sistema Nacional de Educação, entre outras. Nesse rol de projetos inovadores e combativos do sistema conservador neoliberal atual é que se colocam

os diversos projetos de formação continuada do Penesb/UFF, como o curso ERER, que a partir de propostas de inovações didáticas e curriculares, pretende contribuir na apresentação de alternativas possíveis para uma educação para as relações raciais, conseqüentemente para o combate ao racismo.

Trazemos, também, como contribuição importante, mesmo que de forma bastante resumida, o paradigma conceitual do pensamento decolonial, sobretudo como vertente analítica a proposta do grupo “Modernidade/Colonialidade”, tendo como expoentes principais, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, o filósofo argentino Enrique Dussel, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o sociólogo venezuelano Edgardo Lander, o filósofo camaronês Achile Mbembe, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros que irão conceber novas formas de epistemologias, as quais sejam geridas e confeccionadas pelos chamados paradigmas do Sul, em uma proposta de ruptura com o pensamento eurocentrado, ou seja, aquele que é oriundo de matrizes brancas e europeias, as quais ignoram o conhecimento produzido pelos diversos povos fora daquele continente. Em suma, a radicalidade da proposta desse grupo, reside em desnudar a violência epistemológica e simbólica sofrida pelos povos do Sul, ao terem sua cultura e saberes tidos como inferiores. Ressalta-se que, mais que isso, a grande questão que tentamos discutir é que esse pensamento eurocentrado, em diversos aspectos, consegue a adesão, até mesmo daqueles que são violentados. Isso se dá a partir de estratégias de transformar esse pensamento eurocentrado como hegemônico, levando-o à categoria de uma pseudo-verdade absoluta, fazendo com que aqueles que são preteridos não percebam a violência diária a que são submetidos. Nesse ponto, uma referência importante é o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres (2007) que dentre outros conceitos nos apresenta conceito de colonialidade, que seria

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna.

Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131).

Tomando, também o pensamento do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), esse vai nos apresentar os conceitos impactantes como, colonialidade do poder, onde segundo ele o pensamento do colonizador foi capaz de invisibilizar, desumanizar, subalternizar a tal ponto o pensamento e cultura do colonizado fazendo com que esse último visse o pensamento do colonizador como referência a ser conquistado, o que o autor chamará de fetichismo cultural, pois a sua cultura original é sempre vista como algo não carregada de valor, sua produção material e simbólica e seus valores são tidos como primitivos e atrasados. Isso permitiu ao colonizador a possibilidade de dominação com maior sucesso, pois secularmente foi naturalizando a, questionável, percepção civilizatória dos povos europeus, com isso, a questão da escravidão, colonização, desumanização dos povos do Sul se fizeram “compreensíveis” e “aceitáveis”, até mesmo pelos principais prejudicados.

Em suma, o que esses intelectuais irão propor é que consiga surgir uma epistemologia nova, a qual consiga se contrapor ao pensamento eurocêntrico, secularmente apresentado como verdade absoluta. Em nosso pensamento, essa visão de mundo é a que mais se aplica ao desafio de uma Educação emancipadora, pois, atua na desconstrução de paradigmas tidos como inquestionáveis e naturalizados, como por exemplo, a questão do preconceito racial e suas formas correlatas.

Em nossa visão, é importante que esse pensamento emancipador consiga chegar às escolas, promover a desconstrução de paradigmas secularmente aceitos sem que haja uma discussão crítica quanto ao seu papel na formação dos alunos, sobretudo aqueles das classes sociais mais baixas, as quais são compostas por negros. Entretanto, é imperativo que essa corrente de pensamento crítica consiga ser convertida em proposições pedagógicas que consigam se contrapor ao ideário liberal e conservador. Pensamos que esses são caminhos possíveis para que, de fato, a Escola consiga ser o lócus de início da transformação que consiga formar o cidadão para os desafios do futuro, diferentemente do que se vê atualmente, que é a massificação do conhecimento, tendo como preocupação primeira os resultados nos diversos testes em larga escola, o que conseqüentemente será transformado em dividendos políticos para os governos de ocasião, mantendo o status quo inalterado.

São essas propostas didáticas e pedagógicas diferenciadas, o foco de nosso estudo na presente pesquisa. Apresentando de forma mais explícita, a proposta didática e curricular

defendida pelos cursos de formação do Penesb se colocam ao lado das teorias apresentadas pela pesquisadora Vera Candau (1997), atravessadas pelos pressupostos epistemológicos dos autores da temática racial, como Kabengele Munanga (2010) e Clóvis de Moura (1988) os defensores do Multiculturalismo Crítico e também os teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade, guardadas as devidas críticas ao conceito de multiculturalismo.

A pesquisadora referenciada do campo da didática defende, dentre outras ideias, uma didática chamada por ela de *Didática Fundamental* (CANDAUI, 1997). Ou seja, que consiga mesclar o aspecto técnico e o aspecto social, pois para ela atualmente não haveria espaço para uma didática meramente técnico-instrumental, sendo necessário e vital que se leve em conta o contexto sociopolítico para o delineamento dos planejamentos didáticos, não se imiscuindo o cenário em que cada professor esteja atuando. Dessa forma, a didática fundamental pensa e repensa o sentido da Educação para formação do cidadão pleno, que consiga dialogar criticamente com os problemas do mundo moderno, que possa ser elemento ativo na sociedade.

Paralelos e intimamente ligados a esse pressuposto da didática estão os embasamentos epistemológicos defendidos pelos teóricos das relações raciais, que, dentre outros dados, apontam para novas formas de se pensar o estudo sobre o(a) negro(a), que devem ser pautadas pela discussão de como o(a) negro(a) sempre apresentou resistências à constante opressão a que esteve submetido, como esse sempre buscou formas alternativas de conquista de sua cidadania, mesmo à revelia de um sistema que sempre o tolheu de uma inserção equitativa na sociedade brasileira. É importante notar que muitos desses pressupostos já se encontram parcialmente contemplados no pensamento acadêmico atual, entretanto não se pode esquecer que em vários setores do pensamento educacional, o paradigma do negro como elemento subserviente ainda insiste em ser reafirmado. É sobre essa quebra de paradigmas que nos colocamos constantemente, e esse foi o pressuposto defendido pelo curso ERER a cargo do Penesb/UFF.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS (CURSO ERER). PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E ESPECIFICIDADES DO CURSO

Não perdendo de vista os pressupostos de criação do Penesb nem tampouco as matrizes norteadoras nos aspectos didáticos e pedagógicos defendidos pelo Programa, cumpre-nos o dever de apresentar, mesmo que resumidamente, a concepção de formação continuada que partilhamos no decorrer de nossa pesquisa. Para tal, nos ateremos ao diálogo com alguns autores, entre eles Selma Garrido (1996)²⁰, Vera Candau (1982, 1993, 1997), Nilma Lino Gomes (2012) e também Paulo Freire (1986, 1992, 1996), buscando confrontar as perspectivas de cada autor com a temática das relações raciais, que é nosso foco de pesquisa.

Tomando em especial o artigo da professora Selma Garrido (1996): “Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor”, nessa obra a autora nos apresenta uma série de argumentos acerca desse complexo tema. Segundo ela, uma das primeiras complicações em relação à formação continuada se apresenta já na ocasião da formação inicial nas diversas universidades e faculdades, pois estaria ocorrendo há muito tempo uma mera certificação de profissionais para habilitá-los ao magistério, e não uma formação na essência da palavra ou como a função profissional exige. Trata-se de uma função que abarca mais que a trivial transmissão de conhecimentos descolados da realidade, sem comunicação entre os diversos campos do saber. Ao contrário, o que se deveria buscar é a dimensão formativa com vistas a uma constante humanização dos alunos em relação ao mundo que os cerca e para a compreensão das origens dos desafios atuais, sempre tendo os inúmeros campos do saber dialogando entre si para a tessitura de uma rede de conhecimentos capazes de instrumentalizar os alunos frente aos desafios impostos pelo mundo de hoje.

Ainda segundo esse estudo, podemos inferir que a formação inicial, em muitos cursos, estaria ocorrendo de uma forma bastante contraditória; as discussões que deveriam fazer convergir o aspecto técnico e o aspecto crítico estariam ficando, quando muito, em segundo plano, tal é a ênfase na capacitação técnica apartada da vertente sociopolítica. Ainda de acordo com a referida pesquisadora, ao contrário, é preciso e necessária a formação que instigue nos alunos (futuros professores) o desenvolvimento para além dos conhecimentos e

²⁰ Revista da Faculdade de Educação - USP. São Paulo. Volume 22, número 2. P 72-89. Jul-Dez, 1996. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>. Último acesso em 23 de julho de 2017.

habilidades meramente técnicas, qual seja, o desenvolvimento constante de posturas e atitudes que os capacitem a construir seus saberes e práticas didático-pedagógicas a partir do seu próprio cotidiano e das condições estruturais que lhes são apresentadas, pois, sem isso, o profissional do magistério já estaria se dirigindo às escolas com severas lacunas em sua bagagem de conhecimentos, sendo que as maiores delas seriam relativas ao papel político e social que a profissão lhe confere.

Em muitos casos veremos a figura do profissional meramente técnico na acepção da palavra, isto é, aquele professor alheio ao que ocorre ao seu redor no plano social e político, o que, em consequência, obstrui o surgimento de um olhar mais crítico e atento à realidade em que está situado. Não que essas demandas sejam as mais importantes no seu fazer pedagógico, entretanto elas são indispensáveis para que – convergindo com o enfoque técnico - este profissional possa se situar de maneira crítica, ética e coerente frente aos desafios da escola contemporânea, especificamente os que dizem respeito às demandas atuais e, entre estas, as lutas contra todas as formas de racismo, preconceitos e intolerâncias. Lembrando que a escola pública atual abre diariamente suas portas, essencialmente, para alunos oriundos da classe popular, que em última instância são os que mais demandam por mediação dos professores, no que pese a dimensão técnica e a social.

Consequentemente, a carência na formação inicial apontada acima poderá acarretar outros problemas, agora pertinentes à sua opção de formação continuada, pois é perceptível que à medida que não exista um senso realmente crítico frente aos desafios impostos pela conjuntura vivenciada em termos políticos e profissionais, quase sempre não existirá uma postura condizente com a escolha por uma formação continuada que consiga agregar valores reais para o exercício do magistério em uma ótica que consiga ir além da mera certificação profissional, principalmente para aqueles campos dos saberes (comumente) mais distantes das discussões sociais, como, por exemplo, nas Ciências Exatas e da Natureza.

Nesse mister, é oportuno fazer um cruzamento teórico com as palavras de Munanga (2010), quando este nos adverte que o preconceito racial seria produto das culturas humanas em suas relações, ou seja, não é algo dado e natural, e que em consequência teria se transformado em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de alguns grupos sobre os outros. O autor é muito perspicaz ao pontuar de maneira enfática que se trata de uma construção social, com objetivos claros de separação entre grupos sociais que (em tese) desfrutarão de determinadas posições e privilégios frente aos grupos discriminados. Temas

como esses podem ser considerados como apartados da dimensão técnica do professor ou futuro docente, mas que são de suma importância na dimensão de sua capacitação social, pois o farão equilibrar, como nas palavras de Vera Candau (1997), a dimensão técnica com a dimensão política e social, rumo a uma *didática fundamental*.

Mais uma vez se apresenta a necessidade de uma formação inicial e continuada que consiga romper com a concepção estritamente técnica, que coloque o profissional do magistério em condições de dialogar como ser analítico e questionador, que seja capaz de capacitar o professor em sala de aula e todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com a Educação, para que esses sejam capazes de perceber as diversas sutilezas do racismo em suas mais variadas faces, atuando via práticas didáticas e curriculares, para o seu combate.

Além disso, Munanga (2005.) mais uma vez nos faz a grave advertência, que em nosso entendimento é oportuna, na discussão sobre formação continuada e inicial. Segundo a visão do autor, a pura existência de leis contra o racismo, assim como toda forma de preconceito, não seriam capazes de erradicar de uma vez por todas a existência dessa chaga social. Antes de tudo, mais importante é o papel desempenhado pela Educação nessa luta, pois ela, quando desenvolvida em uma vertente progressista e empoderadora, quer seja em seu nível inicial e/ou continuado, poderá oferecer ferramentas capazes de fomentar o questionamento, que é a condição mínima para a desconstrução da ideia de superioridade e inferioridade entre os diversos grupos humanos; entretanto, para tal é urgente que a transformação tenha no professor o elemento chave. Isso somente pode ser desenvolvido de maneira satisfatória a partir do momento que este tenha uma formação e capacitação sólida para o enfrentamento do desafio, em que a visão técnica e fundamental/humana dialoguem de maneira equilibrada.

É nesse aspecto que as pesquisadoras Selma Garrido (1996) e Vera Candau (1997) irão criticar com veemência a existência de cursos que se apresentam como formação continuada, mas têm sido apenas cursos de suplência ou atualização de conteúdos, completamente descolados da realidade escolar o que lhes confere pouca ou nenhuma contribuição prática para *o fazer* cotidiano do professor. Vera Candau, em discussão sobre essa temática, faz severas críticas a determinadas facetas de cursos de capacitação para profissionais do magistério:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva

que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAU, 1997 P 67)

É em relação a esse aspecto que podemos evocar as palavras de Paulo Freire, quando nos aponta para o horizonte da formação continuada, que para ele seria a *formação permanente* (1996), ou seja, uma proposição ainda mais dilatada de formação continuada, uma vez que, para o autor, esta última se apresentaria em uma dimensão extremamente superior, pois na concepção de formação permanente há toda uma dimensão política e dialógica do professor com as realidades sócio-econômico-culturais em que ele, os alunos e a escola como um todo estão situados.

Além do mais, a sua visão de formação permanente converge com a ideia de incompletude e da noção que podemos e devemos aprender durante toda a vida em busca da autonomia. Mais importante ainda é que ele nos adverte que o lócus dessa formação deverá partir sempre de uma práxis pedagógica oriunda da prática cotidiana do profissional da educação. Nesse aspecto que entendemos o diálogo entre as ideias de Freire e de Garrido (1996), quando nos adverte sobre o risco de determinados cursos de formação que não tomam a realidade do chão da escola como mola propulsora das concepções dos cursos desse viés.

Tomando, ainda, Paulo Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, em que desenvolve diversas discussões acerca do ofício do professor, o autor irá nos mostrar que a formação continuada, chamada de formação permanente, deverá ser fruto de uma práxis pedagógica que impele o professor a buscar (de forma contínua) respostas às suas indagações e obstáculos observados na escola ou em sua prática cotidiana. Mais uma vez, nas entrelinhas percebemos uma crítica contundente aos cursos que se propõem a desenvolver “formação continuada”, mas que relegam a segundo plano o compromisso com a realidade da escola.

Sobre esse aspecto é oportuno reiterar alguns conceitos bastante presentes na fala de Paulo Freire, como a ética do professor e sua rigorosidade frente a seu ofício. Aqui uma citação é muito oportuna: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, atavismo” (FREIRE 2011, p 24). É nesse ponto que, novamente, propondo um diálogo entre Freire e Garrido, podemos perceber como uma das críticas levantadas pela autora quanto à precarização da formação inicial cria obstáculos acentuados à postura do professor defendida por Freire. Como ter um professor crítico, questionador das realidades históricas, se já na sua formação inicial essa perspectiva não foi trabalhada de maneira séria e comprometida?!

Porém constatamos que, mesmo à revelia dessa capacitação mais completa na esfera dos conhecimentos sociais, muitos professores buscam os cursos de formação continuada não como forma de retorno salarial, não como uma banal certificação ou títulos para concursos, mas sim como meio possível de uma proposta de prática pedagógica diferenciada, como também para conseguirem se instrumentalizar minimamente para o diálogo e discussão no tocante as mais diversas formas de racismos, preconceitos e intolerâncias verificadas em seu cotidiano pedagógico e para se contrapor aos desafios impostos pelo momento atual, de modo que sejam capazes de vislumbrar condições de reagir ao tecnicismo exacerbado que as secretarias de educação e os governos em seus variados níveis vêm impondo aos currículos em seus inúmeros segmentos de ensino, sob o pretexto de adequação a uma formação mais próxima ao mundo do trabalho.

É para esses desafios que uma formação continuada e/ou permanente, como, por exemplo, o curso ERER, poderá ser um norte para o professor, com a ressalva de que a “Formação Continuada”, em nosso entendimento, para que seja devidamente plena, deverá obrigatoriamente ser revestida de status de política pública, claramente discutida nas agendas governamentais e/ou das secretarias de educação do segmento federal, estadual e municipal, garantindo aos professores tempo computado em sua carga horária para esse objetivo. Com efeito, é bastante contraditório que o professor, que já tem a carga horária severamente comprometida com aulas semanais; problemática dos baixos salários, da falta de estrutura mínima de trabalho e capacitação inicial, ainda tenha que acrescentar à sua agenda mais tempo para estudo e teorizações, dispor de tempo e dinheiro para arcar com cursos de formação continuada e ainda ter que cumprir todos os seus compromissos familiares e de cidadão, pois além de professor este está inserido na sociedade, com seus diversos compromissos e deveres. Diante disso, reafirmamos o papel, não só do professor, mas também do estado frente ao desafio da formação continuada, ainda mais pensando na questão das Relações Raciais, uma vez que a carga horária destinada às suas discussões acerca dessa temática são extremamente diminutas e/ou inexistentes em alguns cursos de graduação.

Em recente levantamento realizado junto à Coordenação de Cursos de Especialização *latu Sensu* da Universidade Federal Fluminense²¹, foi constatado que existiu ao longo dos últimos anos mais que uma centena de ofertas de cursos das mais variadas áreas do

21 Levantamento dos cursos de especialização a cargo da Universidade Federal Fluminense realizado no ano de 2016. Para maiores informações ver em https://app.uff.br/sispos/candidatura/cursos?tipo_curso=1. Último acesso em 23 de agosto de 2017.

conhecimento, porém apenas dois incorporaram a questão racial, e apenas um deles era dedicado integralmente à temática negra. Isso mostra não só o desafio frente à temática da formação continuada, agravando-se a situação quando pensamos nesse nível de formação ligado à questão racial.

4.1 Cursos de formação continuada à distância: uma realidade e novos desafios

Ao discutirmos os cursos de formação continuada à distância, é importante recuperar, mesmo de forma resumida, a análise do cenário atual dessa modalidade de educação que, segundo nossas referências de pesquisa, estão crescendo de maneira acelerada nos últimos anos por conta da acessibilidade cada vez mais facilitada à internet por parte da população, tendo em vista a flexibilidade oferecida por essa opção de estudo. Bittencourt e Mercado (2014) mostram o crescimento desse prática pedagógica, sobretudo na formação inicial.

A Educação a Distância (EaD) tem crescido muito nos últimos anos no Brasil. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de cursos de graduação a distância no Brasil cresceu 571%, entre 2003 e 2006. Já nos últimos três anos, esse número cresceu apenas 213%, segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008). O CensoEaD.br 2013 (ABED, 2010) identificou que, no ano de 2008, 269 cursos novos foram lançados na modalidade a distância no Brasil, representando 90% a mais dos que foram lançados no ano de 2007. Em 2008, as instituições privadas lançaram 97% cursos a mais, enquanto as públicas lançaram 41% a mais que no ano de 2007. (BITTENCOURT e MERCADO, 2014. p 255-256)

Isso pode ser corroborado com os números de pesquisa realizada pelo INEP em 2015, a qual aponta que esse tipo de oferta de estudo está em pleno crescimento no país:

Quadro comparativo de matrículas nos diversos sistemas/redes de ensino 2004-2013

Matrículas	2004	2013	Variação Absoluta	Variação %	% do Total em 2004	% do Total em 2013
EaD	59.611	1.153.572	1.093.961	1835,2	1,4	15,8
Públicas	24.117	154.553	130.436	540,8	0,6	2,1
Federal	18.121	92.344	74.223	409,6	0,4	1,3
Estadual	5.996	46.929	40.933	682,7	0,2	0,6

Municipal		15.280	15.280		0,0	0,2
Privadas	35.494	999.019	963.525	2714,6	0,8	13,7

Fonte: Censo da Educação Superior. Elaborada pela Direção/Inep. – BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024. Linha de Base, Brasília, DF. Inep, 2015. 404 p

Entretanto, mesmo conscientes desse novo panorama, é importante que não nos desapeguemos de levar em consideração que, se de um lado a educação à distância já é uma realidade na Educação brasileira, por outro lado ainda se reveste de diversas questões polêmicas, entre elas, e seguramente uma das mais importantes, a evasão dos alunos que iniciam os cursos nesta modalidade. Os referidos professores nos apresentam diversos fatores que influenciam para que esses números sejam tão elevados. Dentre esses, destacam que em meio aos que mais se evadem estão as pessoas com idades mais elevadas e aquelas que se declaram casadas. Vários deles argumentaram que não se adaptaram à modalidade de estudos com maior autonomia frente ao processo pedagógico, alegando sentirem falta da interação com o professor e com os estudantes; por fim, muitos relataram dificuldades para determinar o tempo necessário para se dedicarem às tarefas do curso.

Dentre esses argumentos e à luz dos materiais de referência, pensamos que se trata de uma modalidade de ensino ainda incipiente no cenário Educacional brasileiro, e que mesmo com a difusão da internet no Brasil, sobretudo em algumas regiões, é perceptível que o processo para a sua difusão e consolidação concreta ainda está em curso, mesmo que já estejamos com esse modelo há mais de uma década. É importante o incremento de mais políticas públicas e que estas sejam sérias e comprometidas, para que os problemas verificados no caso específico do número elevado das evasões possam ser sanados.

Entretanto, é importante não nos esquecermos de que, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2013²², a taxa de evasão também é bastante elevada mesmo nos cursos de graduação na modalidade presencial, dado que desmistifica a ideia de que a questão da alta evasão é pertinente apenas aos cursos à distância. Mas é importante que não nos percamos na análise alarmante desses números e esqueçamos que, como nos mostra o artigo em tela, existe também um número considerável na evasão dos alunos dos cursos presenciais, tanto nos

22 Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Último acesso em 14 de junho de 2017.

curso de formação inicial, como nos cursos de formação continuada, ou seja, não se trata tão somente de uma singularidade do curso na modalidade à distância, como nos mostram com nitidez os dados do Censo da Educação Superior²³.

Segundo Pacheco, Melo e Moretto Neto (2007) e Pacheco, Melo e Tosta (2009), os cálculos com base no abandono real aproximam-se em porcentagem aos cursos presenciais, ou seja, não existem grandes diferenças de evasão do ensino presencial para o ensino à distância. Se comparados, os índices são bem próximos.

Um ponto que carece de maiores discussões diz respeito aos critérios para classificação e escolha de docentes para o trabalho nas modalidades presenciais e à distância. Tem sido notado que muitas universidades, sobretudo as particulares, para atender à expansão desordenada dos cursos à distância, sem critérios e não raro sem garantia de qualidade na seleção dos professores *on line*, têm contratado muitas vezes profissionais com apenas o curso de graduação no qual atuam, enquanto para os cursos de graduação presencial a grande maioria das universidades públicas têm exigido doutorado. A situação sem dúvida compromete a qualidade dos cursos na modalidade à distância. Apresentamos essa questão mais como uma provocação, uma vez que foge do escopo da presente pesquisa.

Fazendo um cruzamento entre a discussão acerca dos cursos à distância e o curso ERER, analisando o edital de planejamento e criação²⁴ daquele curso em uma perspectiva crítica, podemos reafirmar que houve uma grande preocupação dos coordenadores e demais participantes no planejamento daquela formação continuada em um modelo semi-presencial para que a mesma estivesse voltada aos profissionais do magistério em interação com o espaço acadêmico não somente através dos meios eletrônicos. Em nosso entendimento é uma maneira de fazer com que haja o contato entre os conhecimentos da Academia e a Escola básica, também presencialmente, permeando as relações diretas com as eletrônicas, dando-se ênfase, também, ao fator emocional que condiciona o desenvolvimento intelectual. Além disso, um dos critérios para seleção dos professores *on line* era que eles tivessem no mínimo o curso de mestrado e pesquisas na temática das Relações Raciais.

23 Para um aprofundamento e cruzamento de dados entre as diversas modalidades de oferta de cursos de graduação quer seja presencial ou à distância, quer seja formação continuada ou inicial, ver em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Último acesso em fevereiro de 2017.

24 O edital do curso, bem como as demais legislações em vigor que serviram de base para que o mesmo fosse aprovado pelas diversas instâncias da Universidade Federal Fluminense (UFF) estão disponíveis nos arquivos do Penesb e foram utilizados como fonte de pesquisa.

Destaca-se também, mais uma vez, que se percebe o afastamento dos cursos de formação continuada desenvolvidos nas mais variadas instituições de Ensino e o seu objetivo maior, que é chegar às salas de aula, personificados nas práticas cotidianas dos professores; tal fato é bastante criticado pela pesquisadora Selma Garrido (1996), que adverte que o curso de formação continuada deve ser criado tendo por base a realidade e obstáculos enfrentados pelos professores, porém o que se enxerga na realidade é a grande parte dos cursos sem nenhuma ligação com o chão da escola atual.

Ocorre que no ano de 2009, a partir de convite do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), o Programa é convidado para oferecer seus cursos também à distância como forma de aumentar as chances da formação de profissionais que residem nos mais longínquos municípios do RJ e outros que residem em outros estados e que tinham a intenção de se inscrever nos cursos do Penesbe que, por dificuldades geográficas, acabavam não conseguindo fazê-lo. Além do mais, a perspectiva de curso (EaD) daquele Programa dialoga com o avanço tecnológico atual, que é a possibilidade de estudos via internamente e suas ferramentas, com critérios determinados e com a devida garantia de qualidade, o que é pertinente também aos cursos presenciais.

Dessa forma, houve por parte da coordenação do Penesb, ao investir na abertura de novos cursos na modalidade Ead, a perspectiva de propiciar comodidade maior ao aluno a partir da contrapartida de atrativos na referida modalidade de curso, dentre elas: a vantagem ao iniciar um curso com a flexibilidade de horários dentro da rotina, possibilitando ao aluno autonomia de escolha da melhor hora para suas dinâmicas de aulas e estudos como melhor lhe convier, podendo conciliar suas leituras com o trabalho e a pesquisa. Entretanto isso aumenta consideravelmente as contrapartidas por parte do aluno no que tange ao comprometimento e a disciplina com as diversas demandas apresentadas pelo curso, como prazos para envio de atividades, participação nos diversos momentos em que se faça necessário, como nos chats e nos fóruns de discussões. Tudo isso demonstra a preocupação da coordenação do curso em minimizar ao máximo os fatores negativos do modelo à distância, propiciando ao aluno o máximo de contato com os materiais didáticos a partir de livros, discussões com seus pares e

professores on line²⁵ via fóruns, tomando-se por base uma plataforma de estudos estruturada para suprir as demandas dos alunos.

Carla Netto (2010), em um trabalho pertinente, nos mostra uma série de questões que evidenciam os desafios de um curso à distância, como por exemplo acesso à redes de internet com velocidade compatível com as atividades solicitadas no curso; conhecimento do usuário no que se refere ao manuseio dos sistemas de informática para o máximo aproveitamento das informações disponibilizadas no portal do curso; rotina de horários de modo satisfatório para o estudo dos componentes curriculares, entre outros. A partir de minha experiência, como Professor *on line* e coordenador dos demais professores *on line*, observo que diversas foram as oportunidades em que pudemos verificar posturas diversificadas, desde ações pró-sistema à distância, e outras de resistência ou *não completa* adesão. Para efeito de exemplo, podemos citar diversas situações, desde alunos(as) que somente se apresentavam na plataforma do curso por ocasião da entrega de atividades, perdendo as discussões travadas no interior de cada componente curricular. Temos também cursistas de outros estados da federação e até mesmo um caso de uma cursista que residia na cidade de Milão, na Itália, e que participou com muita intensidade do curso ERER; inclusive os conhecimentos auferidos no curso complementaram, sobremaneira, o mestrado que esta fazia na mesma época.

É pertinente lembrar que os cursos do Penesb/UFF na modalidade à distância ocorrem em uma forma híbrida, entre o puramente à distância e o presencial. Ou seja, a perspectiva da Coordenação do curso é que o aluno tenha contato direto com os formuladores dos diversos textos que compõem os vários componentes curriculares e com os professores *on line*, que trave contato direto com alguns dos principais teóricos do campo, eliminando-se barreiras entre o cursista e determinados autores que antes só eram acessíveis por meio de livros ou vídeos. Além disso, oportuniza ao aluno que interaja diretamente - presencialmente - com seus pares, favorecendo a troca de experiências e saberes.

²⁵ Ao longo do texto usaremos o termo *professor on line* para designar o profissional que tinha como função promover a mediação entre os conteúdos disponibilizados pelo curso ERER e os alunos via plataforma digital e presencial, importante frisar que a escolha do termo professor on line se deu por questões não apenas semânticas, mas para refletir a filosofia do curso, uma vez que atribui-se a necessidade de tutoria de alguém que é incapaz de se guiar autonomamente, o que não é o caso na experiência que estamos pesquisando, portanto o termo que mais se aplica é professor on line. Reitera-se que por ocasião do término da presente pesquisa (junho de 2018) foi promulgada pela Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro, a Lei nº 8030 de 29 de junho 2018, **que veda a utilização do termo “tutor” para o exercício das atividades de acompanhamento das disciplinas ofertadas na Educação à distância e dá outras providências**. Maiores informações ver em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/8e1b2d7bb367e462832582bf0061a037?OpenDocument>. Último acesso junho de 2018.

Essa proximidade estreitou ainda mais o senso de pertencimento do aluno ao seu campo de pesquisa, favorecendo em grande medida para que fosse atenuada a taxa de evasão, historicamente alta em cursos dessa vertente. Constatou-se, mediante contato direto com os alunos, que a taxa de evasão decresceu, principalmente por motivo da redução dos deslocamentos, que passou de duas vezes semanais nos cursos totalmente presenciais, para um encontro mensal com duração de 08 (oito) horas no início de cada componente curricular. A redução dos deslocamentos, em um grande centro urbano conforme a região metropolitana do Rio de Janeiro, onde reside a maioria dos cursistas, também foi um dos fatores determinantes da redução da taxa de evasão. Acrescenta-se também a qualificação e o empenho dos autores dos textos básicos e dos professores online, todos eles pesquisadores da área relações raciais, com formação mínima de doutor para os primeiros e de mestres para demais, para os quais acrescentou-se a exigência de terem experiência na educação básica.

Outra faceta importante nessa questão foi a tentativa de promover ao máximo a proximidade e a frequência do aluno com o seu respectivo professor *on line*. Esse contato físico mensal e interações semanais constantes e, em algumas ocasiões, quase que diárias, com seus professores *on line*, acrescido do comprometimento dos professores formadores com o bom desempenho dos cursistas, foram capazes de quebrar a frieza percebida pela dinâmica pedagógica desenvolvida em outras experiências de cursos congêneres concebidas somente através do ambiente virtual, em que muitas vezes aquilo que é pensado não consegue se efetivar na escrita de um texto. O contato direto professor *on line*/cursistas, o acolhimento por parte daqueles e de toda a equipe do Penesb, foi extremamente relevante para o sucesso dos concluintes, relatado, inclusive, por grande parte dos cursistas de forma recorrente.

Acrescenta-se que o rigor na seleção dos profissionais para atuar como professor *on line*, principalmente a exigência de experiência de atuação na escola básica e formação mínima em curso de mestrado com produção científica sobre o negro foi um dos fatores decisivos para que o curso tivesse maior êxito, pois se tratava de profissionais que dialogavam na mesma sintonia com os alunos, que entendiam suas agruras e angústias curriculares e didáticas, além de compreenderem, a partir de seu embasamento teórico e acadêmico, a profundidade das chagas abertas pelo racismo ao longo da trajetória acadêmica dos alunos.

A título de maior visibilidade à questão em si, iremos exemplificar algumas situações ocorridas com os cursistas ao longo da formação continuada, a partir das observações

relatadas pelos professores *on line* em sua interação com os seus respectivos alunos do curso, Os nomes foram alterados para preservar a identidade dos mesmos.

1. A aluna **Yansã**, após diversas ausências e raras participações nas atividades da plataforma do curso, deixou a entender que estava passando por um momento extremamente conturbado em sua vida pessoal. Em um dos encontros presenciais houve o planejamento por parte da coordenação do curso para que fosse possibilitado um acolhimento diferenciado e mais humanizante que favorecesse a essa aluna buscar conciliar a atividade inerente ao curso com suas realidades vivenciadas. Evidenciou-se nesse momento que essa prática já estava em curso por parte do professor *on line*, que sempre a ouvia, dialogava com ela e buscava compreender suas agruras para conseguir permanecer no curso, e que essa postura era o que ainda mantinha a aluna no curso.

Na ocasião da apresentação de seu trabalho de final de curso, a aluna fez um emocionante relato, ao declarar que somente chegou ao final do curso devido ao formato das atividades, que consistiram em uma mescla entre o ambiente à distância e o presencial nos moldes desenvolvidos pelos professores *on line* na forma humanizante e acolhedora de ação para com os alunos. Não se trata de exaltar a postura profissional, que pode até ser vista como paternalista por alguns críticos, mas sim de apresentar formas diferenciadas de contato e interação entre o aluno e seu respectivo professor *on line*, em uma relação diferenciada no que concerne à *dialogicidade* e à prática didática diferenciada com vistas a eliminar as barreiras da formalidade, que muitas vezes não enxerga o aluno em suas características e potencialidades, alegrias e sofrimentos, anseios e objetivos. O que vimos ao longo do curso a preocupação de que o aluno fosse visto como pessoa humana, e não apenas como mais um número, mais um aluno sem rosto e sem identidade.

2. A aluna **Iemanjá**, residente em São Paulo, Capital, é nosso segundo caso. Trata-se de uma cursista que desenvolvia um excelente trabalho em um espaço socioeducativo sob jurisdição da prefeitura da cidade de São Paulo. Há muito se sentia frustrada na tentativa sem êxito de dar protagonismo ao universo negro, que segundo suas observações e pesquisas, eram os mais representativos em termos numéricos naquela instituição. Enfrentava diversos obstáculos naquele espaço para atingir sua meta.

Mesmo frequentando o curso de maneira assídua, foi a partir da maior interação com o restante do seu respectivo grupo e do professor *on line* que pôde ver que suas agruras e decepções frente ao que vivenciava constituíam a experiência de diversos outros profissionais,

que se tratava de um problema estrutural, convencendo-se assim de que a troca de informações era fundamental no enfrentamento de sua problemática profissional, o que foi evidenciado de maneira destacada em sua monografia.

Tal como nos mostra o professor Kabengele Munanga (2010), a questão racial no Brasil carece de uma discussão que envolva a sociedade como um todo e conseqüentemente a escola, pois não se trata de um problema isolado de uma ou outra instituição, é uma questão que nos aflige como um todo. Isso foi verificado pela professora a partir de sua interação pessoal com o restante do grupo. Reitera-se que na instituição em que atuava, o racismo devia estar ocorrendo ou estar sendo tratado de forma bastante sutil ou velada, ou até mesmo o tema fosse visto como uma espécie de tabu, uma vez que no seu relato fica patente que não se tratava de uma discussão comum naquele espaço escolar. Entretanto, a compreensão do problema se fez nítida a partir da sua participação no curso, que era um dos poucos espaços em que o tema era abertamente discutido sem reservas.

3. O aluno **Xangô** é imigrante de Angola e morador da periferia da Baixada Fluminense. De acordo com relatos do próprio aluno, sua chegada ao Brasil tinha sido bastante complicada, com vários episódios de preconceito contra sua etnia e sua cor. A necessidade de buscar formação acadêmica, tendo em vista a enorme dificuldade que enfrentou em seu país natal e que se mostrou frustrada, os diversos momentos de desencanto frente às sucessivas investidas infrutíferas no mercado de trabalho, mesmo após concluir a graduação em História. O aluno relata que nutria a sensação de que, terminado o curso de graduação, seria facilmente contratado como professor, e diante desse novo cenário sua vida estaria completamente resolvida no que se refere à questão financeira e ao acesso de um novo status social, inclusive permitindo se ver livre do preconceito étnico e racial que experimentara ao chegar ao Brasil.

Uma vez não logrando êxito em suas demandas, tudo isso acabara criando uma sensação derrotista na construção da identidade desse aluno, que não mais tinha perspectiva profissional diante do cenário que enfrentava. Tal situação, no entanto, teve significativa mudança a partir da participação no curso ERER, e sobretudo no transcorrer das interações com o seu respectivo grupo de estudos; a acolhida pelos colegas foi responsável por uma outra postura diante de sua realidade. Segundo seus relatos, somente nesse curso se sentira realmente valorizado, acolhido, teve sua cultura e valores respeitados por todos; não era visto como um diferente. Nesse aspecto, a obra de Franz Fanon (2008) se faz presente, uma vez que

percebemos como a questão do preconceito racial produz consequências avassaladoras na questão psicológica daquele que experimenta cotidianamente o racismo.

Se promovermos um cruzamento do caso apresentado com a teoria do campo das Relações Raciais, podemos ver especificamente na obra de Clóvis de Moura (1988) como a proposta de trabalhar com a temática do negro e a partir do negro, tomando-o como elemento protagonista no processo pedagógico, pode gerar alternativas diferenciadas no combate ao racismo e ao preconceito racial, partindo de uma abordagem epistemológica e conceitual diversa do paradigma atual, que é eurocêntrico, machista e branco. Essa nova proposta, de tomar o negro como protagonista, e não como mero objeto de pesquisa, foi a tônica dos coordenadores do Curso EREER, os quais faziam questão de ressaltar que o importante era um olhar diferenciado sobre a questão negra, capaz de quebrar paradigmas e valores tidos como verdades absolutas, cristalizados no pensamento de muitos, até mesmo de muitos negros que, ao passar por uma vida inteira sob esse jugo, acabava internalizando, mesmo que de forma inconsciente, todos esses signos do racismo e preconceito racial, até mesmo como naturais. Esse debate nos reporta à internalização do opressor pelo oprimido, questão de suma importância na obra de Paulo Freire (1987)

Há em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada “classe superior. (FREIRE, 1987. p. 28)

A questão é emblemática: muitas das vezes o próprio indivíduo que sofre o preconceito de forma cotidiana e recorrente durante toda uma existência, e que percebe isso ocorrer de forma comum na sociedade em que está inserido, acaba por incorporar essa questão como algo natural, como se isso não estivesse em desacordo com a forma ética e respeitosa de tratamento entre as pessoas. Pior ainda, acaba, em diversas situações, incorporando o modo de vida do seu opressor como referencial de sucesso, o chamado ideal de ego branco, como nos mostra o pesquisador Jurandir Freire Costa (1984). Logo, a proposta pensada pelo curso EREER caminha no sentido de desconstrução dessa visão de mundo tacanha e reducionista, para que a partir daí o professor consiga vislumbrar novos caminhos que (re)orientem sua prática didático-pedagógica em sala de aula, com vistas a uma educação realmente emancipadora para seus alunos.

4. Temos o caso também da aluna **Nanã**, residente no interior do estado da Bahia e que conciliava o curso ERER com o curso de mestrado na Universidade do Recôncavo Baiano. Essa cursista, a despeito da distância geográfica, atribuiu, por diversas vezes, que o diferencial que lhe deu fôlego para concluir ambos os cursos ao tratamento humanizado disponibilizado pelo Penesb/UFF, mais ainda que no seu curso presencial no mestrado, muitas vezes não se sentia tão acolhida e valorizada pela instituição como um todo, pois as relações pareciam ocorrer de forma mecânica e extremamente formal, o que não ocorria no ERER, com sua proposta diferenciada de métodos didáticos que visavam equilibrar a dimensão técnica com a dimensão humana dos alunos, além do compromisso com propostas curriculares que inserissem o negro como protagonista em todos os segmentos ou módulos do curso, sempre em uma perspectiva científica e acadêmica.

Esse relato é bem oportuno, pois revela que o planejamento do curso estava fincado em referenciais teóricos comprometidos com a Educação Progressista e antirracista. A despeito disso, tal prática não se dava de forma descompromissada e descomprometida com os rigores acadêmicos que se esperava de um curso dessa natureza. Mais ainda, outra preocupação foi a capacitação dos alunos no que se refere à proposição de conceitos didáticos e curriculares que ultrapassassem o mero formalismo e a capacitação técnica; o que se vislumbrava era conciliar essas dimensões, adequando-se ao que nos mostrou teóricos como Vera Candau, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Tomaz Tadeu da Silva e outros.

Com o panorama apresentado, buscamos evidenciar a forma diferenciada de atuação dos professores *on line* do curso. Esse proceder foi meticulosamente discutido e planejado por todo o corpo técnico/pedagógico da referida Formação Continuada, que compreendia os coordenadores, autores dos textos básicos, professores *on line* e demais profissionais envolvidos, pois todos estavam cientes dos desafios envolvidos na proposta de promover um curso à distância e também do combate ao histórico de evasão.

Dessa forma, estratégias didáticas e curriculares diferenciadas foram desenvolvidas para eliminar os inconvenientes de cursos congêneres, que consistiam em encontros presenciais e tarefas semanais *on line* com intensa assistência dos respectivos professores. Isso se deu com vistas a que os alunos tivessem a percepção e clareza da seriedade do curso, não apenas no aspecto de organização e; mais ainda, para que entendessem que, a discussão da temática das Relações Raciais, para que seja possível um diálogo em alto nível, é imprescindível que a construção de argumentos seja produzida a partir de bases conceituais e

instrumentais que consigam dialogar com os diversos referenciais teóricos do campo, a fim de ultrapassar o senso comum.

A discussão que apresentamos vai ao encontro de autores como Selma Garrido (1997) e Vera Candau (1997), quando discorrem sobre as práticas didáticas diferenciadas, as quais surgem da própria análise do contexto sócio-histórico-político verificado nas turmas escolares. Em outras palavras: o curso EREER parte da análise real de experiências anteriores e também do grupo de alunos matriculados, rompendo com o planejamento à revelia do público assistido, impondo-lhe a adequação às regras infligidas verticalmente e atribuindo o insucesso somente aos que, porventura, não consigam se moldar ao que foi previamente prescrito. Ou seja, por parte do curso EREER, tratou-se de demonstração irrefutável de prática didática e curricular de extrema importância, pelo seu comprometimento com o respeito ao cursista, sua história, trajetória profissional, engajamento político com as questões negras, e acima de tudo, compromisso com a mudança da realidade da escola atual.

4.2 O Curso e suas especificidades

Prosseguindo na discussão acerca do curso EREER, temos que contextualizar a criação da referida formação continuada em um primeiro momento, retomando parte do que já foi exposto por ocasião da apresentação do referido Programa, e na seção sobre didática, e mais uma vez ressaltar que sua proposta é a tentativa da promoção do professor enquanto elemento autônomo e capacitado para planejar e intervir em seu ambiente de atuação, com vistas à promoção dos alunos e consequente combate ao racismo, a partir de uma ação didático-pedagógica diferenciada.

Como informado por membros fundadores do Programa, a preocupação primordial que se tinha no momento da criação do curso era a incorporação do tema às funções da universidade, ou seja, no ensino, na pesquisa e nas atividades de extensão, com prioridade na pesquisa, sem a qual poderá haver fortes consequências quanto à qualidade das duas outras funções. Isso se evidencia na página inicial do sítio do Programa²⁶:

Incorporado à estrutura da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, através da Resolução 151/95 do Conselho de Ensino e Pesquisa, o

26 Disponível em <http://www.uff.br/penesb/>. Último acesso em 12 de janeiro de 2017.

Penesb é um espaço acadêmico que tem o propósito de realizar pesquisas, atividades de ensino e extensão sobre o negro em educação e, também, disseminar os conhecimentos sobre o tema à população em geral e, particularmente, em diálogo com os profissionais da educação em sua formação inicial e continuada.

Em seu objetivo o programa atenta continuamente para a importância do estabelecimento da relação de unidade teoria prática, visando à transformação da condição do negro no setor educação.

Entende-se que o conhecimento acerca desse tema contribui, significativamente, para eliminar o silêncio diante da realidade social de discriminação e exclusão que atinge aos negros em todos os setores sociais. E em consequência, considera-se a legitimidade da incorporação do tema educação e relações raciais às funções da universidade, priorizando a produção de saberes de modo paralelo à realização das duas outras atividades mencionadas, em um movimento contínuo de produção teórica - atividades práticas - produção teórica.

Ao analisarmos detalhadamente o curso em questão, temos que foi dividido em diversos *Componentes Curriculares*²⁷ que visavam contemplar os mais variados campos do conhecimento sobre a temática das relações raciais, totalizando uma carga horária de 420 (quatrocentos e vinte) horas de duração do curso bastante dilatada, se comparada a outros cursos do mesmo nível, os quais têm duração máxima de 360 (trezentos e sessenta) horas, ou seja, algo considerável em se tratando de curso de especificidade peculiar, visto que trabalha a questão racial como foco principal.

De acordo com o quadro abaixo, podemos observar a grade curricular referente às duas fases que compõem o curso, a saber: primeira fase, que é um curso de extensão, em que se admite a participação de licenciandos. Todos os concluintes desta etapa recebem certificado de curso de extensão; a segunda fase, cuja condição para inscrição é ser graduado e ter sido aprovado na primeira fase, tendo caráter cumulativo, é a parte em que os cursistas têm uma formação destinada a aprofundar os estudos realizados no primeiro momento do curso.

Ementa das fases do Curso ERER

COMPONENTES CURRICULARES	EMENTA resumida	CARGA HORÁRIA
	FASE DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	

²⁷ Componentes Curriculares foi a denominação atribuída aos diversos módulos de estudos que compunham o curso em questão. Módulos esses que abarcavam inúmeros campos do saber, ministrados sempre com a temática racial evidenciada a partir de práticas didáticas e pedagógicas específicas.

História da África I	<p>África: das primeiras sociedades à chegada do Islã; O continente africano do período pré-colonial até o mundo contemporâneo; África, contatos e trocas; África e História Atlântica; A história da África e a crítica ao termo “pré-história”; Colonialismo, resistência e luta pela descolonização; As sociedades africanas e as tradições orais; Grupos étnicos que compuseram a imigração africana para o Brasil. A África na história do Brasil e do mundo; A presença africana no Brasil contemporâneo. A herança africana no Brasil em uma perspectiva não etnocêntrica.</p>	<p>30 horas</p>
O Negro na História do Brasil I	<p>Grupos étnicos que compuseram a imigração africana para o Brasil: Bantus e Sudaneses; A ancestralidade do negro brasileiro; Escravidão e Racismo; Negros libertos no período de escravidão; O contexto da abolição e o negro no (período) pós-abolição. Resistência negra no período de escravidão e pós-abolição: as irmandades, os quilombos, as insurreições, o movimento abolicionista, religiões de matriz africana.</p>	<p>25 horas</p>
Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo I	<p>O Estudo do Homem e sua Diversidade; Cultura e Sociedade. Relativismo, Aculturação, Etnocentrismo, Diferença e Identidade Cultural; As Diferentes Abordagens da Antropologia e sua contribuição na Formação de Profissionais da Educação; A validade do conceito de raças humanas; As informações biológicas e as ideias principais envolvidas na medição da diversidade biológica humana; A história da construção do racismo científico; A sociabilidade e união inter-racial no Brasil; Teoria do Branqueamento e o Mito da Democracia Racial; A brancura como fetiche</p>	<p>25 horas</p>
Relações Raciais na Língua e na Literatura I	<p>A literatura como espaço de criação de identidade e de diferença com o propósito de observar os modos de representação do negro e das culturas afro-brasileiras nas obras selecionadas: textos literários e letras de músicas (sambas enredo, funk e hip hop) com destaque para a temática “da representação à autorrepresentação do negro na literatura e na música brasileira” desdobrando-se nos itens: “A</p>	<p>30 horas</p>

	<p>palavra do poder e o poder da palavra” “O negro como objeto do discurso” e “O negro como sujeito do discurso”. Modos distintos de composição da personagem negra e de marcas etnocêntricas, difusoras de vários estereótipos referentes ao negro. A relação negro/educação/cidadania como elemento de participação e contribuição da identidade nacional brasileira. Língua, literatura e etnicidade na perspectiva da educação; Identidade negra e literatura. A palavra do poder e o poder da palavra; O negro como objeto do discurso; O negro como sujeito do discurso. Contribuições africanas no Português do Brasil.</p>	
<p>Educação e Religiões de Matriz Africana I</p>	<p>Identidade negra brasileira e espiritualidade de matriz africana. A religião como forma de resistência negra no período colonial. A religião afro-brasileira como objeto de preconceito, discriminação, xenofobia e intolerância. A liberdade de expressão religiosa como direito constitucional</p>	<p>20 horas</p>
<p>Raça, Currículo, Didática e Práxis Pedagógica I</p>	<p>Uma aproximação ao conceito de currículo; concepções teóricas de currículo; das teorias tradicionais às teorias progressistas; Teorias progressistas e educação das relações étnico raciais. A emersão do multiculturalismo e os desafios educacionais no reconhecimento da diversidade; Multiculturalismo, identidade étnico-racial e contexto brasileiro; Sujeitos e subjetividades, etno-racialidade, racismo e desigualdade educacional: racismo e construção da subjetividade; A situação do negro na educação brasileira e a questão racial no cotidiano escolar; O âmbito da sala de aula. A formação de professores e demandas atuais: O currículo, a prática pedagógica e a recente alteração da LDB na inserção dos conteúdos de História da África e Cultura Afro-brasileira; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A construção de uma práxis para a promoção da equidade racial.</p>	<p>50 horas</p>
	<p>Carga Horária da Extensão Universitária</p>	<p>180 H</p>

	FASE DE ESPECIALIZAÇÃO	
História da África II	Temas e questões sobre a história do continente africano. A África como um todo e suas relações históricas entre as diferentes partes do continente. História africana além das relações atlânticas.	30 horas
O Negro na História do Brasil II	Personagens destacados na história do negro do Brasil do ponto de vista do colonizador e do colonizado. O negro como sujeito da própria história.	20 horas
Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo II	A teoria social e sua articulação com as práticas sociais dos sujeitos. Relação entre a produção acadêmica e a militância.	20 horas
Relações Raciais na Língua e na Literatura II	A população negra em diferentes períodos literários brasileiros. A ausência e a representação do negro em gêneros textuais diversos. De objeto a sujeito do discurso. Preconceito, racismo e resistência da população negra explícitos e implícitos nas produções literárias. Identidade negra e literatura. Cultura, Educação e História da população negra no contexto da literatura.	25 horas
Educação e Religiões de Matriz Africana II	A bibliografia clássica sobre o candomblé e a construção da ideia de pureza nos cultos religiosos de origem africana.	20 horas
Raça, Currículo, Didática e Práxis Pedagógica II	Materiais didáticos para a educação em relações raciais. O Programa Nacional do Livro Didático O livro didático. Revisitando o planejamento escolar e do ensino	30 horas
Pesquisa Educacional e	Tipos de conhecimento. A especificidade do conhecimento científico; Concepções sobre a relação entre sujeito e objeto na	60 horas

Relações Raciais	pesquisa científica: os vetores epistemológicos, Ciência e ideologia; As principais correntes metodologias em ciências humanas; Pesquisa qualitativa e quantitativa; A pesquisa em educação no Brasil caminhos e descaminhos; A pesquisa sobre o negro na sociedade brasileira: marcos e perspectivas; Projetos de pesquisa: elaboração e desenvolvimento. A pesquisa no cotidiano escolar	
Negritude e subjetividade	Cultura e relações raciais. O lugar da Psicologia na construção da identidade racial. Concepções psicológicas de sujeito e subjetividade e suas implicações para a noção de emancipação e autonomia na educação do negro. Movimento negro e identidade. Identidade racial e educação escolar.	30 h
	Carga Horária Especialização	240 H
Carga Horária Total		420 Horas

Fonte: Projeto de Curso enviado pelo Penesb a Secadi/MEC, disponível nos arquivos Penesb.

De acordo com o quadro exposto, a primeira parte do curso é referente à Extensão Universitária, que tem como carga horária 180 horas de atividades, tendo sido constituída de seis componentes curriculares. É integrada pelas seguintes disciplinas: História da África I; O Negro na História do Brasil I; Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo I; Relações Raciais na Língua e na Literatura I; Educação e Religiões de Matriz Africana I; Raça, Currículo e Práxis Pedagógica I.

A segunda etapa do curso garante aos concluintes o certificado de especialista em Educação e Relações Raciais. Conta com os seguintes componentes curriculares: História da África II; O Negro na História do Brasil II; Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo II; Relações Raciais na Língua e na Literatura II; Educação e Religiões de Matriz Africana II; Negritude e subjetividade; Raça, Currículo e Práxis Pedagógica II; Pesquisa Educacional e Relações Raciais; Educação e Identidade Racial.

O material didático disponibilizado aos alunos foi produzido pelos professores formadores, que são pesquisadores com, no mínimo, título de doutorado e com experiência de

pesquisas e docência no campo das Relações Raciais, os quais elaboraram os textos básicos, cada um, em particular, como pesquisadores da sua área específica, tendo em vista que são campos de conhecimento bastante díspares entre si. Tal iniciativa possibilitou que os cursistas tivessem acesso ao conhecimento, muitas vezes a partir das fontes primárias, uma vez que vários dos professores são referências nas áreas de discussão apresentada.

Fazendo uma análise geral dos componentes curriculares disponibilizados, ressaltando o caráter heterogêneo entre os diversos conhecimentos apresentados, observamos que não se configuram em uma proposta sacralizada de conhecimentos acabados e não passíveis de discussões por parte dos alunos; longe disso, a ideia era justamente que estes pudessem, a partir de suas experiências cotidianas, discutir, criticar e contribuir com novos olhares frente ao conjunto de saberes a eles disponibilizados, e que esses saberes não ficassem restritos ao mero aspecto teórico, mas que pudessem dialogar com as suas realidades práticas e cotidianas em seus ambientes de atuação pedagógica, buscando a visão de unidade e crítica na formação do professor, como nos mostra Dermeval Saviani:

A teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades; ela se posiciona a respeito de como deve ser - no caso a educação -, que rumo a educação deve tomar e, neste sentido, a teoria é não apenas retratadora da realidade, não apenas explicitadora, não apenas contestadora do existente, mas é também orientadora de uma ação que permita mudar o existente. (SAVIANI, 1980, p. 163)

Conforme constatado em nossa pesquisa, via ementa dos componentes curriculares ofertados, foi elaborada/pensada, por parte dos coordenadores do curso e equipe pedagógica, a sistematização de dois momentos distintos para a formação dos cursistas consubstanciados na primeira fase, que confere o certificado de curso de extensão e garante o acesso à segunda fase, restrita a graduados, visto que confere conferir o certificado de especialista em Educação das Relações Raciais.

A primeira está ligada à preocupação em trabalhar os fundamentos básicos na temática das relações raciais, buscando servir de base para estudos iniciais daqueles que procuram se aproximar do tema, bem como sanar as possíveis lacunas da formação inicial dos ainda graduandos e também dos que possuem o curso de nível superior. Para tanto foi planejado um conjunto de conhecimentos bastante variado para as discussões acerca do negro, das suas relações com a construção da ideia de cidadania e negritude, a fundamentação e historicidade

do racismo, as perspectivas da construção da identidade, sobretudo da criança negra, e vários outros conhecimentos que serviriam de base para a construção de saberes posteriores.

O segundo momento é dedicado a um estudo mais aprofundado e denso no tocante às questões das Relações Raciais. Isso se dá por dois motivos: o primeiro deles é referente ao perfil da clientela favorecida, ou seja, todos eram profissionais de nível superior, ou em fase de conclusão do referido nível de ensino e, em quase toda sua totalidade, profissionais do magistério. O segundo motivo está relacionado ao propósito final do curso, que é justamente buscar o aprofundamento nas discussões sobre Relações Raciais, com vistas à transformação do cotidiano escolar, conferindo aos concluintes o certificado de especialistas sobre o tema. Dessa forma, faz-se necessário um rol de conhecimentos e discussões capazes de instrumentalizar o cursista frente ao desafio pretendido.

Foi justamente isso que o conjunto de saberes disponibilizados aos alunos buscou satisfazer, ao trabalhar conteúdos programáticos que ao mesmo tempo em que instrumentalizassem os cursistas tanto no ofício de professor, como no trabalho de áreas do conhecimento relacionadas à percepção crítica da realidade em suas diversas facetas, proporcionasse que esse conhecimento, auferido ao longo do curso, pudesse extrapolar a mera formação pedagógica/instrumental e tivesse condições de transformar a práxis cotidiana desse professor, possibilitando-lhe uma nova postura didática e pedagógica frente a seu ofício e à forma de enxergar a educação.

Além disso, buscou-se voltar o olhar para o que já estava em sala de aula, desde aquele com pouco tempo de profissão, até o que atua há longo tempo como profissional da educação; para este em especial, buscou-se o diálogo entre as diversas propostas curriculares e didáticas consagradas pela literatura especializada, e o cruzamento com suas práticas cotidianas para uma tentativa de síntese, ressaltando os saberes desses profissionais. Ademais, os mais experientes deveriam também mostrar aos mais novos na profissão as inúmeras possibilidades e estratégias em um ambiente complexo que é a escola, frente ao desafio de uma proposta didático-pedagógica diferenciada para as relações raciais. Tudo isso fez com que um conjunto de saberes, bastante eclético, como variado, fosse pensado para abarcar as inúmeras demandas que cotidianamente se apresentam no ambiente escolar.

Enfim, tratou-se de uma modalidade de formação continuada que conseguisse contemplar as teorias discutidas anteriormente por referenciais teóricos produzidos por vários autores: Tzvetan Todorov, Thomas Skidmore, Kabengele Munanga, Selma Garrido, Vera

Candau, Paulo Freire entre muitos outros. Ou seja, construiu-se um projeto que deveria ser uma modalidade de formação em que não se tivesse somente a certificação como meta, mas que conseguisse agregar valores significativos para os cursistas, não somente quanto ao aspecto técnico, mas também no que se refere ao aspecto sociopolítico, possibilitando-lhes perceber criticamente os desafios da escola atual e o papel do professor frente a essas novas realidades, notadamente na temática da questão racial, que historicamente urge por intervenções qualificadas de todos os atores sociais envolvidos no processo pedagógico.

Em outras palavras: a proposição básica do curso consistiu em proporcionar meios capazes de conferir maior autonomia ao professor para que esse estivesse apto a intervir no cotidiano escolar, contrapondo-se aos currículos prescritos pelas diversas secretarias de educação, a partir de estratégias instrumentais e pedagógicas, como nos mostra o educador Antonio Nóvoa²⁸, citando a controvertida figura de Eusébio Tamagnini. A despeito de ser um intelectual com ligações muito aproximadas ao pensamento e política de extrema direita na sociedade portuguesa no século XX, especificamente nos primeiros anos do Salazarismo português, quando implementa uma série de medidas repressoras aos professores e demais profissionais ligados à educação portuguesa, Tamagnini reconhece o papel autônomo do professor na prática pedagógica.

Ora, se o currículo deve indiscutivelmente considerar-se da competência do Estado, o mesmo se não pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos corpos docentes. O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objectivos a realizar, mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a selecção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista (TAMAGNINI, 1930, p. 94).

O Curso em números

Discutindo de forma mais aproximada o curso que é objeto de nossa análise, temos que foi realizado em duas fases distintas e complementares. Inicialmente foi aberto o edital

28 Entrevista de Antonio Nóvoa concedida à revista Carta Capital em março de 2017, onde discorre sobre as mudanças curriculares no Ensino Médio brasileiro. Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>. Último acesso em 30 de março de 2017. Corroborando que essa fala de Antônio Nóvoa é para fazer uma provocação com o pensamento de Eusébio Tamagnini, que foi uma figura extremamente controversa na academia e política portuguesa do século XX. Filósofo de formação teve papel destacado na política educacional portuguesa ao assumir a vice-reitoria da Universidade de Coimbra (1916 – 1918) e o cargo de Ministro da Instrução Pública do governo de António de Oliveira Salazar (23 de outubro de 1934 a 18 de janeiro de 1936).

para composição de turma para curso de Extensão Universitária, em setembro de 2013, com a oferta de 160 vagas; apresentaram-se para matrícula 181 (cento e oitenta e um) candidatos, os quais foram inscritos no curso composto de duas fases distintas e cumulativas, a saber:

Fase 1: Básica: Extensão Universitária

Curso com a carga horária de 180 horas ofertado, também, a candidatos que ainda não possuíam curso de graduação. Como apresentado acima, a turma relativa ao curso teve início com 181 (cento e oitenta e um) alunos matriculados, sendo que concluíram com êxito todas as etapas do curso de Extensão Universitária um total de 116 (cento e dezesseis) alunos. Não menos denso que um curso de pós-graduação *latu sensu*, o referido curso de extensão teve como proposta basilar capacitar minimamente os alunos no que se refere às diversas temáticas das Relações Raciais, buscando construir suas abordagens com vistas às realidades escolares. Para muitos, foi a oportunidade de sanar as lacunas deixadas pela formação inicial deficitária nessa temática, que sabidamente tem sido relegada a segundo plano em muitos cursos de graduação, sobretudo naqueles ligados às Ciências Exatas.

Fase 2 Complementar – Curso de Especialização (Pós-Graduação) Educação e Relações Raciais

Tendo como principal pré-requisito que o candidato tivesse concluído a formação superior, outro aspecto considerado na seleção foi contemplar preferencialmente os profissionais que atuassem na educação básica, ou que desenvolvessem atividade profissional ligada à educação; entretanto esse quesito foi flexibilizado na solicitação de matrícula de alguns alunos que apresentaram argumentos plausíveis para o seu ingresso.

Todos os candidatos, por ocasião da inscrição, seriam submetidos aos critérios de avaliação constante do edital do curso. Por outro lado, a despeito do número de vagas constantes do edital do curso de Extensão Universitária, todos os 181 inscritos tiveram suas matrículas aceitas porque previa-se um percentual de desistência tendo em vista experiências em cursos ministrados no formato EaD. Coube, portanto, essa medida para tentar mitigar taxa histórica de evasão em cursos dessa natureza. Entretanto, como já discutido anteriormente, e como veremos com em detalhes mais adiante, a evasão teve nuances consideráveis e taxas vistas como bastante parecidas com as experimentadas em cursos presenciais.

Do total de inscritos na primeira etapa do curso, da primeira fase, excluindo os não graduados, avançaram para a segunda fase 116 alunos cursistas. Desse total, concluíram com êxito a etapa de Especialização 105 (cento e cinco) alunos, estando aptos a produzirem seus trabalhos de final de curso (TCC) ou no caso do curso em questão *Projetos de Transformação*; Foram efetivamente produzidos 75 (setenta e cinco) trabalhos, cuja elaboração foi exigida como requisito parcial para conclusão dessa fase, sendo esses desenvolvidos e avaliados sob orientação dos professores *on line* no período de um semestre, concomitantemente ao estudo de outros componentes curriculares ofertados nessa fase de curso.

Sobre a dinâmica de produção dos Trabalhos de Final de Curso, ou os Projetos de Transformação, mais à frente faremos uma discussão mais detalhada e profunda, abordando não só a dinâmica de sua produção em si, mas todo o contexto que envolveu sua produção, bem como o que a coordenação do curso e toda a equipe pedagógica vislumbravam. Um dos preceitos tidos como basilares no processo acima descrito – reiteramos – é que houvesse o cruzamento constante da prática com os referenciais teóricos do campo. Para efeitos didáticos apresentaremos as fases e os números de cursistas correspondentes a cada fase.

Buscou-se a dinâmica da produção dos trabalhos de Final de Curso com a questão que norteava o curso, de modo que o mesmo pudesse impactar a prática pedagógico-didática dos alunos em seu cotidiano profissional, ou seja, o tempo inteiro havia a perspectiva de que os conhecimentos trabalhados durante o curso conseguissem chegar à sala de aula, sem que ficassem estéreis em discussões descoladas de prática pedagógica que pudesse emancipar os alunos, sobretudo os negros, historicamente vilipendiados em sua construção de identidade.

A ideia é que os antigos paradigmas, como nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2011), pudessem ser confrontados e abalados, em suas estruturas, com os novos olhares e debates sobre as Relações Raciais, dessa vez, potencializados na proposta epistemológica defendida por Clóvis de Moura (1988), ou seja, aquela que tem o negro como elemento ativo e construtor dos paradigmas de discussão, não sendo, portanto, tomados (como critica o referido referencial teórico) como meros *objetos de pesquisa*.

Essa ruptura epistemológica, em nosso entendimento, é o cerne da guinada de postura entre um formato de educação puramente transmissor dos conhecimentos cristalizados e tidos como verdades absolutas e o modelo emancipador proposto pelo curso ERER. Seguindo essa

perspectiva, podemos analisar os objetivos do livro do professor Renato Nogueira²⁹ (2014) que, nessa obra, entre outros temas, faz uma análise dos principais filósofos, sobretudo os da modernidade, e apresenta diversos pontos em que o racismo e o pensamento preconceituoso se fazem presentes na fala desses pensadores. Logicamente, relativizando e levando-se em conta todo o contexto sócio-político-temporal, percebemos que muitos desses autores não tinham como norte a questão de gênero, classe e raça, entretanto cabe ao professor atual desconstruir parte desse pensamento e mostrar para os alunos como determinadas falas podem estar carregadas de pensamentos que, ao serem repassados sem a devida crítica, alimentam o racismo e, mais ainda, apresentam-no como algo natural. Esse foi um dos pontos perseguidos pelo curso ERER: que seus alunos se tornassem capazes de perceber as nuances dos discursos, desconstruir verdades cristalizadas, e que isso chegue às salas de aula em todos os níveis.

O curso discriminado em suas diversas fases:

FASE DO CURSO	NÚMERO DE ALUNOS	OBSERVAÇÃO
1ª Fase – Básica – Extensão (a primeira fase do curso de especialização confere o certificado de curso de extensão, pré-requisito obrigatório, além da graduação, para acesso à segunda fase, a confecção de um projeto de Transformação a ser desenvolvido na segunda fase do curso, que confere aos concluintes o certificado de especialistas em Educação das Relações Raciais.)	181	Foram aceitos candidatos graduados e não graduados
2ª Fase - Especialização	116	Foram aceitos somente candidatos graduados
Desenvolvimento de Projetos de Transformação	105	-Os cursistas tiveram um semestre para desenvolver seus trabalhos com auxílio dos professores <i>on line</i>

29 Renato Nogueira, Professor Adjunto de Filosofia do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRRJ, Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro), e, do Laboratório Práxis Filosófica de Análise e Produção de Recursos Didáticos e Paradidáticos para o Ensino de Filosofia (Práxis Filosófica) da UFRRJ. Livro: **O Ensino de Filosofia e a Lei 10639**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014. 136p.

Entrega e aprovação de Projetos de Transformação desenvolvidos nas respectivas escolas (concluintes)	75	- Entrega e apresentação ao respectivo grupo, sendo o projeto avaliado pelo professor <i>on line</i> e por 1 leitor crítico.

Discutindo os números apresentados

Mesmo sabendo da complexidade da exposição, optamos por fazer dois tipos de análises: uma delas consiste em tomar os números em uma discussão proporcional em cada fase do curso, e outra em fazê-lo levando em consideração em cada fase, visando o número inicial de cursistas. Da primeira para a segunda fase, iniciaram os 181 e avançaram 116 cursistas; comprova-se a redução de 65 (sessenta e cinco alunos) ou um percentual de 35,91%. Porém é oportuno lembrar que na primeira fase foram aceitos também candidatos que não possuíam curso superior, aos quais não foi permitido ingressar na segunda fase.

Nessa nova etapa, o contato com os Componentes Curriculares se deu em grau muito mais aprofundado que na anterior, inclusive com maior nível de exigência, no que concerne ao rigor dos trabalhos a serem produzidos. Nessa fase, já com os projetos de transformação, elaborados na fase anterior, os cursistas reavaliaram os projetos elaborados e puderam aperfeiçoá-los, o que resultou nas monografias de final de curso. Dos 116, avançaram 105 para o trabalho final, uma perda de 11 cursistas, que representam 9,48%. Entretanto, ressaltamos que para efeitos de contabilização do número de alunos inscritos no curso, tomaremos essa segunda fase como início de novo curso, uma vez que no momento do curso de Extensão juntaram-se alunos graduados e outros alunos sem graduação concluída. Esses últimos não reuniam condições preconizadas no edital para inscrição em curso do nível de especialização, uma vez que o requisito mínimo era justamente já ter concluído a graduação.

Na etapa de realização dos Trabalhos de Final de Curso ou Projetos de Transformação, iniciaram 105 alunos, dos quais concluíram com aproveitamento 75 (setenta e cinco) alunos, ou seja, ocorreu um decréscimo de 30 (trinta) alunos ou 28,57% nessa fase. Discutindo um pouco mais as desistências nessa fase do curso, reiteramos que se tratou de um momento peculiar, em que os alunos tiveram que se dedicar, a princípio, durante seis meses, período mínimo para realizar todas as atividades constantes do planejamento estipulado pelo curso ERER. Esse cronograma consistia que o aluno realizasse uma completa caracterização da escola e de uma de suas turmas; no caso de docente, desenvolver uma argumentação crítica

sobre o constatado e elaborar planejamento pedagógico anual inserindo a questão racial em todas as fases do projeto.

Entretanto, além das dificuldades endógenas, houve também as dificuldades exógenas, ou seja, aquelas que estavam fora do cronograma previsto, como as diversas greves que se desenvolveram no período nas redes estaduais e municipais, fazendo com que muitos alunos tivessem dificuldades na confecção/implementação de seus projetos de transformação local, mesmo que levemos em consideração a dilatação do prazo por parte do Penesb, pois a interrupção observada nas redes levou a rupturas bruscas no encadeamento de conteúdos ministrados e planejados, prejudicando as propostas didáticas e pedagógicas. Isso contribuiu para que diversos alunos não conseguissem concluir com êxito suas atividades, somando-se a isso a questão do curso em EaD, que por não se tratar de uma modalidade de ensino em que os laços são mais estreitos, como ocorre no contato presencial, pode ter servido de argumento para evasão de alunos.

O exposto acima nos remete a estudo de Bittencourt e Mercado (2014), da Universidade Federal de Alagoas, sobre a questão dos cursos à distância. Muito embora podendo tratar-se de estudo voltado aos cursos de formação inicial, ele pode ser relativizado aos cursos de formação continuada, especificamente no que se refere às taxas de evasão e aos principais fatores que influenciam esse episódio. O estudo em questão nos mostra que por ocasião da produção da pesquisa tomada como referência, a taxa de evasão usualmente verificada era de cerca de 70% entre aqueles que iniciaram o curso e aqueles que conseguiram concluí-lo com êxito.

Existem diversos fatores que contribuem para esse percentual, porém um deles é bem pertinente ao curso EREER, ou seja, no estudo tomado como referência os autores nos mostram que a evasão se dá de forma mais enfática à medida que o aluno tem mais idade; outro fator está relacionado ao estado civil dos alunos: a evasão de cursistas casados é um dado que se soma ao anterior no curso em questão e que mesmo assim, verificou-se um número aproximado de 49% de desistências, ou seja, abaixo da média comumente verificada pelos pesquisadores citados.

Tudo isso se adequa ao planejamento inicial para criação do curso, pois tomando como base vários documentos para a criação dessa formação continuada³⁰, podemos ter um

30 Diretrizes para Avaliação pela PROPI de propostas de criação de cursos de pós-graduação *latu sensu* na modalidade à distância de acordo com a Resolução nr 150/2010 Regulamento Geral de Pós-Graduação *Latu sensu*, em anexo.

panorama privilegiado, tanto da proposta do curso vislumbrada por seus formuladores, como das diversas normas a que teve que se adequar para obter a certificação. Em primeiro lugar temos que nos deter a uma leitura atenta sobre a carga horária prevista para o curso. Discutindo de maneira atravessada com as normas que definem o funcionamento dos cursos de pós-graduação³¹, podemos perceber que a carga horária do curso em questão ultrapassa as 360 (trezentas e sessenta) horas preconizadas como carga mínima para um curso nesse nível.

Diante desse fato, entendemos essa peculiaridade como uma tentativa de levar ao aluno uma gama bem maior de conhecimentos que a maioria dos cursos congêneres. Esse compromisso, por outro lado, também é compreendido como uma tentativa de incrementar um conjunto de conhecimentos e saberes que consigam abarcar disciplinas afins que, sendo teorias sociais, contribuam para estabelecer o confronto entre a realidade vivida pelo negro, particularmente no espaço escolar, e tais conhecimentos, ao mesmo tempo em que as interfaces entre as diferentes áreas são evidenciadas, possibilitando perceber a realidade nas diferentes dimensões, e não de maneira fragmentada.

Reiterando um fator crucial: os componentes curriculares ou os módulos de discussões do curso não são heterogêneos, mesmo que abordem temáticas diversas entre si, pois existe um fio condutor que os une, mesmo em suas diferentes especificidades, todos têm em comum a questão negra. Salienta-se, assim, o compromisso com uma proposta de formação que garanta aos cursistas o domínio de conhecimentos sobre o tema, ao mesmo tempo em que contribui para desenvolver-lhes a capacidade de planejamentos e projetos que serão seu objeto de trabalho de final de curso, dando-lhes condições de estabelecer a relação de unidade do aspecto teórico com a dimensão social cotidiana, com vistas à transformação, sobretudo pensando a perspectiva didática e pedagógica.

Esta estratégia se justifica em razão da fragilidade demonstrada por muitos alunos, ao longo de várias etapas do curso, em relação à escrita, ao planejamento e a discussões teóricas sobre elaboração, desenvolvimento e avaliação do planejamento escolar. Importantes autores do campo da didática, com destaque para Antônia Osima Lopes (1998, p. 41), nos mostram que um dos fatores diferenciais na prática pedagógica que podem propiciar formas diferenciadas no processo ensino/aprendizagem está relacionado à capacidade de autonomia do professor para planejar seus conteúdos, bem como suas práticas pedagógicas a partir das

31 Resolução N° 1, de 8 de junho de 2007, *Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização*. Disponível em <http://www.uff.br/?q=legislacao-no-grupo-pos-graduacao-e-inovacao>. Último acesso em 24 de maio de 2017.

realidades verificadas no contexto escolar como um todo e em sala de aula, ou seja, a competência que tem o professor para ir além do prescrito pelas instâncias superiores das secretarias de educação. Isso foi trabalhado de forma incessante durante o curso.

Tal fato pode ser percebido em vários momentos e falas dos cursistas; um deles, que foi emblemático, ocorreu quando uma cursista nos trouxe o episódio de na sua turma de pré-escolar. Uma aluna não queria dar a mão à outra por ocasião da atividade de ciranda, pelo fato de a segunda ser negra. Diante do ocorrido, a professora elaborou e planejou estratégias curriculares e didáticas diferenciadas, como leitura de histórias infantis que exaltavam a figura do negro, a sua apresentação, livre de estereótipos; além disso, privilegiou o contato mais aproximado entre os alunos, com o intuito de quebrar a barreira simbólica entre pretos e brancos. O que surtiu efeito ao longo do processo, ao se perceber que não mais persistia a postura anterior da aluna de recusa à interação com as demais crianças negras. O trabalho demonstra postura séria e comprometida da professora ao atuar de forma direta no fato, a partir de estratégias pedagógicas específicas para combater o racismo no ambiente escolar.

Além desse contato com vários componentes curriculares, resultando num mosaico variado, o cursista também produziu um trabalho de final de curso que possui uma peculiaridade muito importante, ou seja, seu trabalho sempre vislumbrou a transformação no seu local de atuação profissional. Sobre as peculiaridades do trabalho de transformação do cotidiano escolar, discorreremos de forma mais detalhada em momento oportuno, uma vez que essa análise se dará em conjunto com as proposições inerentes a todo o processo desenvolvido no curso.

Para termos uma noção da importância desse olhar, basta analisar os acontecimentos recentes sobre a resolução das diretrizes educacionais do município de Niterói relativas às discussões de gênero e da questão política no interior da escola³². Ocorreu acirrada discussão no interior da câmara municipal do município relativa às diretrizes norteadoras para a educação. Pudemos perceber uma disputa de posições extremamente polarizada entre os setores mais conservadores e outros que vislumbram uma educação mais atenta com as discussões contemporâneas e progressistas.

32 Para maiores informações sobre as discussões travadas no interior do parlamento de Niterói, ver <http://www.ofluminense.com.br/pt-br/pol%C3%ADtica/novo-plano-de-educac%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-votado-em-niter%C3%B3i>. Votação do projeto Escola Sem Partido no parlamento municipal de Niterói, 24 de julho de 2016.

Sobre esse aspecto, autores como Gaudêncio Frigotto (2000) nos mostra como a força do capital tem invadido a escola nas últimas décadas para que a mesma seja posta aos seus desígnios de formação somente para o mercado de trabalho, deixando de lado discussões caras e importantes para a formação de cidadãos plenos.

Esse é um tema que muito nos importa, uma vez que defender a escola dos ataques constantes das políticas conservadoras e neoliberais significa nos colocar, enquanto professores, a favor de que a questão racial, entre outras, tais como a questão de gênero e sexualidade, possam ser inseridas nessas discussões de maneira vigorosa, e não apenas de forma incidental ou acidental. Afinal, trata-se de temas que são básicos para a formação cidadã dos alunos das escolas públicas, que em sua grande maioria é composta por negros que diariamente sofrem o processo do invisibilização, preconceitos e discriminação, intencional ou não. Dessa forma, é de suma importância que a formação continuada que ora discutimos possa também contribuir para o engajamento de todos os profissionais da educação. Tal discussão pode ser verificada de acordo com o que nos evidencia um dos objetivos do Penesb apresentado no início do presente texto: “Contribuir para alterar o quadro de desigualdades raciais na educação brasileira”.

Tomando como referência os componentes curriculares apresentados anteriormente, é possível perceber o quão nítida é a preocupação dos coordenadores do curso EREER ao propor conteúdos que abarquem os diversos campos do saber e atravessá-los com os temas referentes ao negro, sem que essa inserção se apresente de forma dogmática e sectária; ao contrário, a perspectiva é mostrar que o tema pode e deve ser apresentado em todos os componentes curriculares, não só de forma efêmera e passageira, como é habitual historicamente.

Retomando o componente História do Brasil, é comum observar que o tema negro somente é tratado quando o assunto em pauta é a escravidão. Também sobre a subordinação da temática negra, em palestra proferida em 2015 no Penesb, o geógrafo Rafael Sâncio polemizou o tema ao provocar a assistência sobre a maneira como é confeccionado o livro *Atlas Geográfico*³³, isto é, questionou por que o Continente Africano é sempre apresentado ao final. A explicação que deu é que se trata, para muitos, de tema de pouca relevância e se no ano letivo "sobrar" tempo o assunto é discutido... Ainda sobre a temática, um fator agravante

33 De acordo com as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), um Atlas geográfico seria um conjunto de mapas ou cartas geográficas. Porém, o termo também se aplica a um conjunto de dados sobre determinado assunto, sistematicamente organizado e servindo de referência para a construção de informações de acordo com a necessidade do usuário. Disponível em <http://atlascolar.ibge.gov.br/conceitos-gerais/o-que-e-um-atlas-geografico>. Último acesso em 17 de dezembro de 2016.

é a forma como o negro é referenciado, ou seja, na maioria das vezes de maneira desfigurada e quase sempre destituída dos mesmos traços de civilidade e senso estético do branco.

É contra isso que o curso EREER vem se colocar, ao apresentar a possibilidade de inserção do negro em todos os campos do saber de forma emancipadora, trazendo à baila autores variados, com destaque para os negros, evidenciando uma descolonização dos saberes a partir da ruptura do enfoque eurocentrado, entretanto evitando o tom proselitista e em algumas vezes sectarista daqueles que somente dão espaço aos autores negros. O mote das discussões e formações continuadas do Penesb é possibilitar espaço para discussão, análise e proposição de alternativas para todos que lutarem contra o racismo e os diversos preconceitos, tanto que nas publicações do Penesb podem ser evidenciados autores como Carlos Hasenbalg, Otávio Ianni, Maria Elena Viana Souza, Ricardo Henriques, dentre outros, que mesmo não tendo a pele negra, se colocam ao lado dos que defendem um país mais justo e livre de todas as formas de preconceitos, especificamente aqueles de perfil racial.

4.3 Perfil dos Professores da Educação Básica e sua relação com os dados do Curso EREER

Para entendermos a caracterização dos alunos matriculados no curso, é importante traçar-lhes o perfil. Sendo assim, discutiremos as diversas características dos matriculados, notadamente idade, sexo, raça, segmento em que atuam na educação, entre outros aspectos. Acreditamos que essa discussão conseguirá explicar minimamente a motivação que levou determinado público a fazer opção pela formação continuada do Penesb. De todo modo, uma de nossas hipóteses de trabalho é que um dos fatores preponderantes para que os diversos profissionais optassem por essa formação tenha sido a questão do engajamento social no que se refere à questão negra, uma vez que ao longo do curso, mesmo com variados obstáculos, foi recorrente a fala no sentido do quanto essa formação estava sendo importante para a afirmação identitária e profissional deles dos alunos.

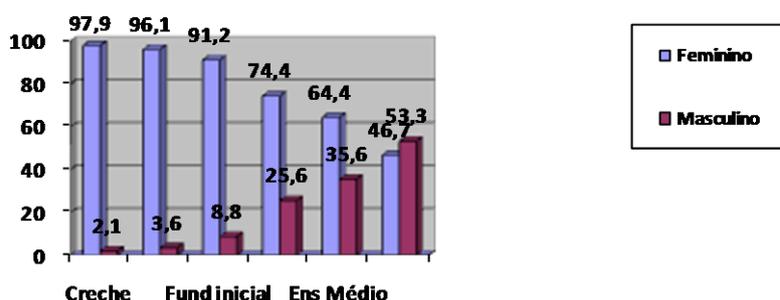
Em consonância com pesquisas anteriores, destacando Oliveira e de Polli (2006) e Souza (2013) percebemos³⁴ que o perfil predominante do magistério da Educação Básica a

34 Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. 63

nível nacional ainda se mantém feminino e branco, tendendo a se modificar à medida em que se toma como referência a ascensão dos variados níveis de formação, ou seja, da educação infantil, indo para a educação fundamental em seus dois estágios, séries iniciais e séries finais, passando para o ensino médio e daí para a educação profissional; sendo o número de mulheres atuando no magistério ultrapassado pelo número de homens somente na educação profissional; essa é a realidade constatada via pesquisas, destacando o mapa da Educação 2007 desenvolvido pelo INEP.

Gráfico1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007

Fonte:



MEC/Inep/Deed

Total de professores da Educação Básica por raça / cor segundo região geográfica. Brasil–2007

Região	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada
Brasil	1.882.961	32,36%	2,18%	13,77%	0,43%	0,25%	51,01%
Norte	157.016	7,56%	1,40%	22,13%	0,27%	1,20%	67,44%
Nordeste	570.647	11,97%	2,51%	21,36%	0,37%	0,20%	63,59%
Sudeste	741.604	50,45%	2,58%	10,00%	0,47%	0,08%	36,42%
Sul	281.251	45,90%	1,14%	3,53%	0,60%	0,12%	48,72%
Centroeste	132.443	1,54%	1,69%	13,97%	0,35%	0,55%	63,90%

Fonte: MEC/Inep/Deed

Tomando dados mais atualizados a partir de pesquisa de Ângelo Ricardo de Souza, da UFPR, de 2013; dados do INEP relativos ao Educacenso 2016; dados referentes da Nota Técnica 141, de outubro de 2014, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)³⁵, números da Prova Brasil 2015³⁶ mesmo percebendo que embora persista certa ambiguidade em torno dos dados apresentados referentes aos números relacionados ao magistério do Ensino Básico, algumas características persistem historicamente até os dias de hoje.

Se levarmos em conta os dados apresentados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2016, em suas Notas Técnicas³⁷, temos atualmente números de suma importância se pensarmos na pertinência entre a nota técnica referenciada e a formação continuada de professores na temática das relações raciais, pois o país conta com 186,1 mil escolas de educação básica; sendo que nesses estabelecimentos de ensino há aproximadamente 48,8 milhões de matrículas. A maior rede de educação básica do país está sob a responsabilidade dos municípios, que concentram cerca de 2/3 das escolas (114,7mil); detendo 46,8% das matrículas; já a rede estadual tem 16,5% das escolas, mas participa com 34,0% da matrícula da educação básica. Destacamos que é um dado de grande importância, uma vez que quantidade expressiva de cursistas atuam na rede pública de ensino. Esses dados são importantes para notarmos a representatividade da rede pública como locus de atuação dos professores, o que se verifica nos professores que participaram do curso ERER, a maioria deles atuam em escolas dessa natureza, o que veremos em nossa pesquisa.

No curso ERER, segundo os números levantados junto à sua Coordenação, vimos que em sua esmagadora maioria os professores matriculados reafirmam os números apresentados na Nota Técnica do EducaCenso 2016, uma vez que atuam na rede pública de Educação no segmento básico de ensino. Ressaltamos novamente o número de matrículas, ou seja, em torno de quarenta e oito milhões de alunos estão nas escolas públicas, o que mostra o tamanho

35 Nota Técnica nr 141, DIEESE outubro de 2014: Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. Disponível em <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>. Último acesso em 13 de abril de 2017.

36 Sobre os dados referentes à Prova Brasil, fazemos questão de ressaltar que embora estes se refiram a apenas um percentual dos professores em atividade, especificamente aos docentes ligados às disciplinas que são cobradas nesse teste, matemática e língua portuguesa, devido à abrangência e ao alcance do levantamento, esses números se fazem relevantes para análises no presente trabalho que em nossa metodologia discute esses números com diversos outros dados, para que consigamos ter uma visão panorâmica do perfil atual dos professores da educação básica.

37Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Último acesso 10 de março de 2017.

e a profundidade do desafio no tocante à inclusão, difusão e novas possibilidades didáticas e curriculares que o tema das relações raciais pode ter para um público dessa monta. Além do mais, para efeitos de transformação social, pensar na discussão da referida temática para um público tão extenso significa refletir acerca de transformações possíveis caso a inclusão do tema seja desenvolvida a contento.

Ressaltamos que, embora a rede privada de ensino responda pela participação de 18,4% do total de matrículas na educação básica, sabendo que em 2008 era de 13,3%, logo teve um aumento de 5,1 p.p. no período, é importante lembrar que em termos numéricos isso representa aproximadamente 8.832.000 alunos, resultado nada desprezível se pensarmos que a maior parte do público assistido pela rede particular, historicamente, concentra as classes sociais mais abastadas; ocupantes dos postos decisórios na política e mercado de trabalho; assim como dos maiores quantitativos das vagas dos cursos de maior prestígio. Logo, isso nos remete a mais um indício de mecanismo de perpetuação da realidade excludente atual.

A propósito, o estatuto jurídico da Lei 10.639/03 também prevê que as temáticas raciais devem ser trabalhadas quer no sistema público, quer no sistema privado de ensino; entretanto, diversos autores, destacando Maria Elena Viana Souza (2009), Regina Fátima de Jesus et al (2013) nos mostram que dificilmente nos espaços privados a referida Lei é usualmente trabalhada. É de suma importância capacitar e instrumentalizar em todos os aspectos os professores, porque percebemos que existe uma demanda cada vez maior de alunos a serem atendidos por esses profissionais, que têm a chance de atuar de maneira mais sólida e capacitada contra o racismo e suas implicações na escola.

No que se refere aos docentes, temos que 2,2 milhões atuam na educação básica brasileira, havendo uma enorme concentração de profissionais nas faixas etárias de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (29,7% e 34,1% do total, respectivamente); desses, 75,6% trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais. O grande contingente dos professores está nas escolas públicas, cuja população atendida é basicamente composta por alunos provenientes das classes populares e dos bairros de periferia das cidades, o que reforça o compromisso com uma educação que seja transformadora, para que esse público consiga conquistar a cidadania plena, e para que haja uma educação que combata todas as formas de racismo e preconceito.

Apresentamos, também, vários dados a partir da Nota Técnica número 141, do DIEESE: “Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais

de educação básica”, a qual faz uma discussão aprofundada das alterações quanto ao perfil dos docentes da Educação Básica entre os anos de 2002 e 2013. Tal estudo teve como amparo os números a partir de microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no recorte temporal mencionado acima. Importante ressaltar que o universo pesquisado se refere aos professores que atuam nas redes estaduais e municipais, que segundo a pesquisa e também outros números apresentados no presente texto, formam o grande contingente de professores em exercício atualmente.

Importante mencionar que mesmo a despeito da ideia que se tem usualmente que se fundamenta na desqualificação notória da Educação como um todo e da profissão docente em específico, o número de professores tem aumentado nesse intervalo de tempo com o crescimento da oferta de vagas nas Universidades e Institutos Federais de Educação, chegando a percentuais de crescimento de 32,9% no período, com prevalência para a rede municipal de educação, que concentra o número mais elevado dos profissionais da Educação, conforme quadros abaixo:

Nota Técnica nr 141 DIEESE

Professores segundo setor e área de atuação							
Brasil - 2002 - 2013							
Privado			Público				
			Estadual		Municipal		
Ano	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Total
2002	655.947	26,1%	856.206	34,1%	969.099	38,6%	2.510.305
2006	650.514	25,1%	815.114	31,5%	1.086.396	41,9%	2.590.586
2011	799.226	25,7%	897.068	28,9%	1.370.317	44,1%	3.107.348
2013	829.736	24,9%	925.173	27,7%	1.553.312	46,5%	3.337.222

Fonte: Nota Técnica nr 141 DIEESE a partir de dados do IBGE. Pnad. Microdados. Anos de 2002, 2006, 2011 e 2013 Obs.: Valores ponderados.

É importante um cruzamento dos dados apresentados acima com a discussão da questão racial, que podem nos levar a um importante resultado que está relacionado ao percentual dos professores quanto ao seu contingente racial. Segundo dados apresentados na Nota Técnica, referentes ao aumento do quantitativo de professores da Educação Básica, estaria ocorrendo uma composição diferenciada quanto ao percentual de negros, uma vez que

este tem aumentado em uma proporção quase três vezes superior ao número de não negros, o que fez com que os números do universo de professores tenham sido alterados de maneira bastante perceptível ultimamente. Dessa forma, observemos:

A participação dos grupos raciais na população em geral mostra-se ligeiramente diferente na docência. Entre 2002 e 2013, o grupo de professores negros teve aumento de 60,52% e foi de 692,5 mil professores, em 2002, para mais 1,1 milhão em 2013. O número de não negros (brancos, amarelos e indígenas) teve crescimento muito inferior se comparado ao dos negros. No mesmo período mencionado, aumentou 20,66%, quase três vezes menos. O crescimento diferenciado dos dois grupos alterou o peso de cada um deles nas redes estaduais e municipais de educação. Em 2002, os professores não negros ficavam com 62,06% dos cargos no ensino público, enquanto os negros representavam quase 38%. Em 2013, a participação passou a ser mais equilibrada, com 44,85% dos professores negros e 55,15% não negros.

Participação dos professores das redes estaduais e municipais segundo raça/cor

Brasil - 2002 -2013	Negra	Participação (%)	Não-negro	Participação (%)
2002	692.511	37,94%	1.132.794	62,06%
2006	770.986	40,55%	1.130.498	59,45%
2011	1.013.476	44,70%	1.253.909	55,30%
2013	1.111.622	44,85%	1.366.863	55,15%

Fonte: IBGE. Pnad. Microdados. Anos de 2002, 2006, 2011 e 2013

Obs.: Valores ponderados

Conforme estudos de Iolanda e Polli (2006), o percentual dos professores negros está concentrado nas séries mais elementares da Educação Básica e vai diminuindo à medida que se verifica que o nível de ensino vai se elevando, tendo um sensível equilíbrio nos últimos anos da educação básica. Isso representa um paradigma a ser discutido em profundidade, uma vez que no segmento inicial da Educação Básica verifica-se que os docentes em sua maioria são oriundos do curso de Pedagogia, pois trabalham todas as disciplinas. Cumpre destacar aqui o reduzido status social de que gozam os profissionais do curso de Pedagogia, pois mesmo reconhecendo-se seu importante papel na escola, historicamente esses docentes têm sido marcados, ao longo dos anos, como uma dentre as carreiras de nível superior com

reduzido status social, uma carreira que atenderia majoritariamente alunos oriundos das classes populares³⁸.

Fazendo um cruzamento com os números já exaustivamente trabalhados por inúmeros pesquisadores, entre eles Henriques (1999) e Paixão (2012), verifica-se que a pobreza no Brasil tem cor e sua cor é negra; sendo assim, compreendemos minimamente o crescimento do número de negros no magistério, sobretudo na Educação Básica. Entretanto, é oportuno que não percamos de vista os avanços conquistados nas duas últimas décadas (2000 / 2010), quando diversas políticas públicas inclusivas propiciaram que as classes populares tivessem maior acesso à Universidade, seja ela pública ou privada; nesse ponto podemos fazer um breve cruzamento entre esse crescimento e o perfil dos cursos procurados, bem como dos seus candidatos.

O portal do MEC mostra que, no decorrer dos anos, menos candidatos procuram as graduações em cursos de licenciaturas, entretanto o número cresce em relação à procura dessas graduações pelas classes populares majoritariamente composta por negros, que vêm na oportunidade do acesso ao ensino superior, a licenciatura como caminho mais fácil de acesso à universidade, o que para eles pode significar estratégias de galgar melhores empregos e salários. Tomando o sociólogo Carlos Antonio Costa Ribeiro³⁹ como referência, poderíamos considerar que mesmo nas carreiras de menor prestígio social, atingir o nível superior enseja no elemento da classe popular a noção de ascensão social.

Outro elemento de grande importância em nosso estudo, para que tenhamos condições de mensurar de maneira mais elaborada o perfil do professor da Educação Básica, é a análise da composição desse universo por sexo. Segundo a referida Nota Técnica, temos:

Participação dos professores das redes estaduais e municipais segundo sexo Brasil

2002 / 2013

Ano	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	

³⁸Desprestígio da carreira do pedagogo. Ver em <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/noticias/dia-do-pedagogo>. Último acesso em 13 de julho de 2017

³⁹Para compreender em detalhes a questão da mobilidade e ascensão social, ver artigo de Antônio Costa Ribeiro, Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. Publicado na Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 16, no 37, set/dez 2014, p. 178-217. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/v16n37/1517-4522-soc-16-37-00178.pdf>. Último acesso em 12 de julho de 2017.

	Nº	%	Nº	%	
2002	254.575	13,9%	1.570.730	86,1%	1.825.305
2006	264.218	13,9%	1.637.292	86,1%	1.901.510
2011	367.175	16,2%	1.900.210	83,8%	2.267.385
2013	418.538	16,9%	2.059.947	83,1%	2.478.485

Fonte: IBGE. Pnad. Microdados. Anos de 2002, 2006, 2011 e 2013. Obs.: Valores ponderados

É de extrema importância reiterar que, conforme Iolanda e Polli (op cit), a composição do universo de docentes da Educação Básica se mantém: “eminentemente feminina e branca”; entretanto, os números apresentados por ocasião da publicação da obra citada: Feminina (81,2%) e branca (64,2%) encontram-se atualmente consideravelmente defasados. De acordo com a Nota Técnica nr 141, do DIEESE, esse perfil se mostra agora: Feminina (83%) e Branca (55,15%), ou seja, um aumento de quase 10% no número de docentes negros.

Importa-nos ainda mostrar que o número de docentes negros agora está no patamar de 44,85%, muito em razão do que foi apresentado resumidamente como fruto das diversas políticas públicas, mas também por um fator que não se pode desprezar, que está vinculado à questão da autodeclaração de cor, ou seja, poderia estar ocorrendo, também, a omissão por parte dos professores em se declarar negros, e à medida que se verificam maiores iniciativas em termos de políticas públicas e atuação mais enfática dos diversos movimentos de matrizes negras, é possível que a “aceitação” por parte dos negros possa ter se dado de maneira mais intensa, promovendo alterações drásticas no universo docente.

Outra vertente de análise pode ser também o crescimento da precarização docente, principalmente com a redução dos salários e a instabilidade em muitos municípios, que mantêm um elevado número de contratados em detrimento dos concursados, o que promoveria a procura desse segmento de trabalho pelas camadas mais pobres, constituídas em sua maioria por negros.

Podemos incorporar mais dados ao nosso texto, tomando as informações da Prova Brasil 2015⁴⁰, a cujo questionário responderam 262.417 professores, que se refere a cerca de

40Dados relativos à Prova Brasil 2015. Disponível em <http://www.qedu.org.br/brasil/aprendizado?gclid=CKiUs63y8dICFUSAkQodSFMD1w>. Último acesso em 15 de março de 2017. Também disponíveis em outras modalidades no Portal do INEP em

aproximadamente 20% do total dos que atuam na educação básica. Os resultados, em alguns aspectos, se assemelham com os dados do primeiro, discutidos anteriormente em nosso texto referente ao perfil dos professores.

Dados a partir das respostas do questionário respondido pelos professores envolvidos na Prova Brasil edição 2015.

Sexo predominante

MASCULINO: 20% 51.020 docentes

FEMININO: 80% 209.751 docentes

FAIXA ETÁRIA

Idade	Percentual	Número de professores
Até 24 anos	2%	5.833
De 25 a 29 anos	8%	20.921
De 30 a 39 anos	33%	85.190
De 40 a 49 anos	37%	95.889
De 50 a 54 anos	12%	31.950
De 55 anos ou mais	8%	20.364

HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR?

Meu primeiro ano.	2%	4.491 professores
1-2 anos.	3%	7.937 professores
3-5 anos.	11%	28.326 professores
6-10 anos.	17%	44.910 professores
11-15 anos.	20%	51.277 professores
16-20 anos.	18%	47.432 professores
Mais de 20 anos.	29%	75.863 professores

Em pesquisa específica sobre a temática racial levada a cabo pelo INEP, especificamente relacionada ao público discente, mas que acreditamos que guarda relação com os professores, uma vez que são esses que, muitas vezes ocupando função administrativa

nas secretarias das escolas, desenvolvem a tarefa de fazer levantamento do perfil dos alunos em suas unidades educacionais e também levando em consideração que desde tenra idade muitas crianças já são *acostumadas* a não se ver como pretas, observamos que a preocupação desse Instituto é com relação ao número considerável de pessoas que se negam, ou não são instadas, a responder sobre as questões de cunho racial: “**Não quero declarar**” e “**Não sei**”; Entretanto, como vemos nos artigos e publicações, as ações levadas a cabo pelo INEP têm desenvolvido esforços⁴¹ no sentido de minorar esse panorama, propiciando que menos pessoas se furtem de mencionar sua autodeclaração étnico-racial. Reiteramos que, ainda que a pesquisa do INEP esteja relacionada ao universo dos alunos, acreditamos que ela esteja intimamente ligada ao universo docente.

É sabido que esses dados são de importância vital para futuras ações de políticas públicas que possam privilegiar todos os matizes raciais, especificamente o negro, que historicamente se vê sub-representado. No entanto, como nos mostra Boaventura Souza Santos (2002)⁴², é importante que os números também sejam discutidos e relativizados, uma vez que, como diz aquele autor na metáfora dos *espelhos sociais*, esses mesmos números podem, em determinadas situações, ser apresentados como verdades absolutas e ratificados sob o manto do cientificismo, tornando-se realidade para muitos. Conforme dados de 2014, o percentual daqueles que não se declararam quanto a sua cor ainda é extremamente grande, ou seja, 33%. Sobre esses dados cabem muito mais discussões, que envolvem desagregação por regiões, por sexo, por idade, entre outros aspectos, porém no momento não fazem parte de nosso objetivo.

O primordial no momento é percebermos que os números continuam bastante expressivos; mas se fizermos uma comparação com os números do ano de 2007, quando ocorre a primeira edição do senso escolar, que incluía entre suas perguntas o quesito cor,

41 De acordo com o INEP: Com a campanha *10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar* esperamos sensibilizar os gestores e técnicos responsáveis pelo preenchimento do Censo Escolar para a importância de coletar o campo cor/raça. Disponível em http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/dez_anos.pdf. Último acesso em 15 de março de 2017.

42 O conceito de espelhos sociais, discute como os números apresentados como verdades absolutas podem ser alçados à qualidade tal, que se tornem incontestáveis para aqueles que não possuem condições de uma leitura crítica sobre os dados apresentados. Tal estudo pode ser observado em: SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. V 1. São Paulo, editora Cortez, 2002. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/10754355/santos-boaventura-de-s-a-critica-da-razao-indolente> Último acesso em 26 de fevereiro de 2017.

veremos que tiveram sensível queda⁴³. Isso se explica, segundo os dados da pesquisa mais atual, que diversos fatores podem ter contribuído para esse panorama, que vão desde campanhas massivas em torno do tema, à difusão de pesquisas e estudos na seara das temáticas raciais; e até o compromisso maior das escolas na aplicação dos questionários, pois como ressalta o texto da pesquisa:

Como observamos, coletamos as informações de cor raça segundo as mesmas categorias do IBGE, para alunos e profissionais escolares em sala de aula. No entanto, temos ainda a opção 3 não declarada, que deve ser utilizada para os casos em que o indivíduo não deseja se declarar. Infelizmente, esta é uma opção cujo percentual ainda é elevado no Censo Escolar. No diálogo com os parceiros estaduais e em algumas visitas às escolas, a equipe do Inep pôde perceber que algumas escolas ainda não incluíram estas informações em suas fichas de matrícula, ou, quando possuem, em alguns casos a informação não foi preenchida. Assim, sabemos que parte deste percentual de “não declarada” se deve ao fato de que a escola não detém esta informação. Com a campanha 10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar esperamos sensibilizar os gestores e técnicos responsáveis pelo preenchimento do Censo Escolar para a importância de coletar o campo cor/raça. (10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar. P 3)

Composição Étnico-Racial Censo Escolar da Educação Básica:

COMPOSIÇÃO ÉTNICA Professores	PERCENTUAL (%)	COMPOSIÇÃO ÉTNICA Alunos	PERCENTUAL (%)
Amarela	0,5%	Amarela	0,4%
Branca	42%	Branca	29%;
Indígena	0,5%	Indígena	0,5%;
Parda	26%	Parda	34%;
Preta	4%	Preta	3% e
Não declarada	27%	Não declarada	33%

Fazendo um cruzamento das informações dos dados apresentados percebemos que, como mencionamos anteriormente, a marca relevante do magistério básico é que este continua sendo majoritariamente feminino, tendendo esse percentual a aumentar à medida que se aproxima dos segmentos mais elementares.

43A explicação mais detalhada dos embates para a inclusão do item cor no educasenso, bem como os diversos gráficos representativos das respostas a esse quesito ao longo dos anos podem ser vistos em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2015/documentos/10_anos_do_campo_cor_raca_no_censo_escolar.pdf; e também em https://infogram.com/relatorio_de_informacoes_sobre_o_campo_corraca___censo_escolar_da_educacao_basica. Último acesso em 12 de julho de 2017.

Outro ponto de enorme relevância diz respeito à cor desses profissionais. Muito embora os dados apresentados levem a crer que o magistério básico seja constituído em sua maioria por professores da cor branca, à medida que se eleva o nível de ensino nesse segmento educacional, pode-se concluir que essa percepção se torna problemática ao constatarmos que um percentual de extrema relevância se coloca na condição de “não declarado” em relação à sua cor, fato este que não nos permite inferir com clareza os percentuais reais do universo de professores em relação ao quesito cor, uma vez que os números dos não declarados ainda persistem bastante altos. Analisando as pesquisas de 2007 e de 2016, disponível em levantamentos do INEP, observamos que esse percentual ainda persiste como bastante significativo, fato este que pode interferir na análise mais detalhada do quesito cor para de fato se aferir esse aspecto no perfil do docente brasileiro.

Trata-se de uma temática cuja polêmica pode encontrar raízes nas discussões em torno da chamada branquitude ou ideal de ego branco, tema sobre o qual discutiremos com maior profundidade em momento específico. Ressalvamos, com efeito, que é uma das questões fundamentais dos reflexos do racismo na formação da identidade, sobretudo do jovem negro, que diuturnamente se vê representado de forma inferior ao branco; que tem uma educação escolar baseada em currículos eurocentrados; que sente na pele as dificuldades sociais de competição com o branco, mesmo que este seja de sua classe social.

4.4 Realidade Cor / Raça - Sexo verificada no curso

Para uma compreensão mais específica sobre o perfil dos cursistas inscritos, faremos o cruzamento dos dados mais ampliados do magistério apresentados anteriormente, com as peculiaridades dos cursistas do curso EREER e o conceito de interseccionalidade. Sobre esse conceito, em especial ligado à questão racial, coloca-se como discussão vital e necessária para o entendimento acerca do perfil dos professores. Segundo Edilza Sotero (2013), referindo-se a estudos de Kimberlé Crenshaw:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam

desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Tomando a citação como mote para discussão, nos deteremos criticamente no perfil dos alunos, buscando compreender como as várias marcas que os acompanham em sua trajetória, como cor, gênero, classe social, profissão, campo de conhecimento e os mais diversos marcadores, influenciaram suas escolhas pelo tipo específico de determinada formação continuada, bem como definiram o tipo de trabalho que apresentaram por ocasião do final de curso.

Mais ainda, a partir desse modelo de discussão, coletamos dados que nos subsidiem a respostas para interrogações mais subjetivas, como por exemplo, por que determinado grupo racial procura por um ramo de formação específica? Por que dentro de um mesmo grupo profissional, apenas um segmento se mobiliza para uma capacitação em formação continuada na discussão das Relações Raciais, se existe uma Lei que torna obrigatório o desenvolvimento da temática em todos os campos do saber e nos vários segmentos de ensino? Essas indagações partem da constatação, a partir de análise nos bancos de dados do curso, de que a quantidade esmagadora de alunos matriculados era de negros, e em sua grande parte, mulheres.

Entendemos que isso vem confirmar a obra organizada pela Dra Iolanda Oliveira, “A Cor do Magistério”, cujo primeiro capítulo - “A presença negra no magistério: aspectos quantitativos” -, escrito pela Dra em Antropologia Social e pesquisadora do IBGE, Moema de Poli, sustenta que o magistério, sobretudo o ensino básico, é composto por mulheres, em sua grande parte por negros, e que esses números tendem a aumentar à medida que diminui o nível de ensino, logo, temos a presença cada vez maior desse contingente nas séries mais baixas, tornando a presença da mulher negra fato raro no ensino superior.

Tomando a questão do perfil dos matriculados no curso ERER, quando notamos a presença feminina e negra como o contingente com enorme representatividade, desenvolvemos algumas hipóteses a partir da leitura de obras de alguns autores, sobretudo os que dialogam criticamente com a questão da chamada *branquitude*⁴⁴. Sobre essa questão

44CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva (Organizadoras). **Branqueamento e Branquitude no Brasil** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”. Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana.** Orientadora Leny Sato. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2012.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil.** In V. Ware (organizador) **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro, Garamond, 2004

tomaremos como referência aqueles que possuam um olhar realmente crítico, mas não dogmático, acerca da tentativa por parte dos brancos de se descompromissarem com a questão racial no intuito de manterem seus privilégios intocados, o que em nossa pesquisa chamamos de “*síndrome de Pilatos*”⁴⁵. A denominação é uma alusão à passagem bíblica em que o representante romano em territórios ocupados dos judeus na antiguidade se esquivava de tomar determinada decisão político-judiciária, mesmo percebendo que a conjuntura dos fatos revelava uma enorme contradição, e que ao adotar essa postura evasiva estaria corroborando para o aguçamento ainda maior de tal situação. Tal fato correlato, guardando suas características e especificidades, acreditamos que ocorra na postura do branco quando se esquivava da tomada de posição concreta sobre a questão racial, muito embora entendamos que esse perfil evasivo seja uma adesão ao *status quo* do racismo e preconceito racial.

Porém, como mencionamos anteriormente, a discussão acerca do perfil dos alunos matriculados será desenvolvida de maneira aproximada com os demais marcadores sociais desses alunos, no que entendemos como interseccionalidade, para que, além do mero aspecto numérico, possamos discorrer sobre diversos pontos importantes, como a motivação da escolha do curso, o estudo de trajetórias de vida a partir de relatos de estudantes, a pertinência dos seus trabalhos de final de curso, que, como apontamos anteriormente, deveria ser uma proposta de intervenção/transformação no seu local de trabalho. Além disso, as referidas propostas de trabalho serão confrontadas com as legislações das suas respectivas redes, municipais, estaduais ou federais de ensino, para tentarmos entender se há realmente, por parte desses gestores, o compromisso com a questão racial nesses locais ou se isso ocorre somente no aspecto do discurso.

Registre-se que de acordo com a plataforma do curso, o mesmo, após a fase de Especialização, teve um contingente de 105 alunos aptos a entregar os trabalhos de final de curso de acordo com o perfil apresentado no quadro abaixo; do efetivo apto, 75 cursistas fizeram todas as atividades de final de curso em sua plenitude, de acordo com o quadro que se segue:

45Metáfora parafraseando a passagem da Bíblia católica. Novo Testamento. Matheus, 27. Disponível em <https://www.jw.org/pt/publicacoes/biblia/nwt/livros/>. Último acesso em 23 de outubro de 2016.

Alunos aptos a entregarem Trabalho Final

Gênero / Cor	Quantidade	Percentual	Gênero / Cor	Quantidade	Percentual
HOMENS ⁴⁶	26	21,05%* (absoluto)	MULHERES	79	82,95%* (absoluto)
NEGROS	20	76,92% (relativo)	NEGRAS	70	88,61% (relativo)
Outras cores	06	23,07	Outras cores	09	11,39

Fonte: banco de dados Penesb/UFF

Ao fazermos uma análise tomando as estatísticas entre o número de professores negros e brancos na educação básica, do quadro MEC / INEP / DEED, podemos verificar questões interessantes, entre elas o elevado percentual de professores que não declararam sua cor. Esse fato pode ser motivado por um sem número de motivos, destacando-se o não reconhecimento do professor negro enquanto sua negritude. Em verdade, isso pode nos remeter ao fato de que o professor em questão possa estar vivenciando um conflito quanto ao seu pertencimento racial e em determinadas situações passando a se perceber como branco, ainda mais se pensarmos na questão da situação de ascensão econômica; sobre isso as pesquisas de Costa Ribeiro (2007 e 2009) apontam que, à medida que o negro ascende socialmente, passa a se perceber como branco, mas com mais frequência, o que converge para o chamado *ideal de ego branco* trabalhado por pesquisadores como Alessandro de Oliveira Santos (2016) e Jurandir Freire Costa (1984).

Ainda com base na apreciação dos dados do quadro MEC / INEP / DEED, é bastante temerário apontar que o número de professores brancos seja a maioria, uma vez que dentro do percentual que não quis revelar sua cor, poderá haver um contingente considerável de negros que não se reconheciam como tal, ou não estariam dispostos a participar da pesquisa. Sobre isso Oliveira e de Polli (op cit) nos mostraram no estudo citado.

Ao se proceder à análise dos números disponíveis relativos ao curso de Educação e Relações Raciais, esses são bastante enfáticos que, diferentemente do que foi apresentado em relação aos percentuais de professores da Educação Básica, alguns itens são bastante díspares.

⁴⁶Obs: No quadro acima os percentuais apresentados, referentes ao número de homens e mulheres, se referem ao total de alunos que, após êxito na fase de Extensão e Especialização, estavam aptos para a confecção de Trabalho de Final de Curso ou Projeto de Intervenção: 105 (cento e cinco) alunos.

Tomando-se como fonte de pesquisa a fase de confecção dos TCC temos:desse contingente, 105 alunos estavam aptos a entregar seus trabalhos de final de curso.

Quadro comparativo entre homens e mulheres e a entrega dos Projetos

	TOTAL POR SEXO	TOTAL DE TCCs ENTREGUES	PERCENTUAL RELATIVO
HOMENS	26	17	65,38%
MULHERES	79	58	73,41%
TOTAL	105	75	-

Fonte: banco de dados Penesb/UFF

Realizando cálculos básicos, veremos que do percentual apto a realizar o TCC, 82,95% dos cursistas eram do sexo feminino, fato este que se adequa aos índices apresentados por nossa fonte de pesquisa, mostrando e confirmando que o magistério em seus níveis mais elementares é constituído em sua maioria por mulheres. Entretanto, diferentemente do que foi apresentado pelos estudos de nossa fonte de pesquisa, do universo de mulheres aptas a realizar o trabalho de final de curso, 70 eram negras, ou seja, 88,60%, o que aponta que para o curso ERER, destinado, sobretudo a professores(as) não somente dos níveis mais elementares, o contingente prioritário do curso era de mulheres que se autodeclararam negras, ou seja, em um universo marcado pela presença feminina e branca, o que se notou foi o maior contingente de mulheres, entretanto na sua esmagadora maioria negras!

Entre os homens, em números relativos são consideravelmente inferiores ao das mulheres; podemos constatar que do total de cursistas aptos naquela fase do curso, aproximadamente 24% são homens, e que desse contingente 76,92% são negros. Ou seja, repetiu-se a procura do curso prioritariamente por profissionais da educação que se autodeclararam negros, reiterando-se o fato de constatarmos que esse segmento educacional é basicamente feminino.

Diante do exposto, apresenta-se a questão: Onde estão os professores brancos do Ensino Básico? Onde estão os professores brancos no curso do Penesb? Refinando ainda mais a indagação, e de acordo com dados da própria pesquisa levada a cabo por Oliveira e Polli (2006), Souza (2013), além de outras pesquisas como INEP e MEC, percebemos que à

medida que o nível vai se elevando, a cor do magistério vai ficando mais clara. Essa questão nos leva obrigatoriamente à discussão, mesmo que sumária, de temáticas complexas, que são os estudos sobre a chamada *branquitude* e a do *ideal de ego branco*, mesmo que um dos questionamentos que fazemos em nossa pesquisa esteja relacionado ao fato de que também pode estar ocorrendo, por parte dos entrevistados em nível mais geral, a recusa em se declararem como negros, e no caso específico do curso em questão, estar ocorrendo exatamente o contrário: os cursistas estão se apresentando como negros em uma postura política de demarcar claramente suas posições e propostas ideológicas em prol da questão negra.

Na discussão dos efeitos psicológicos do racismo e da negação de negritude, alguns teóricos, entre eles Maria Aparecida da Silva Bento (2002), Liv Sovik (2005), Neusa Santos Souza (1983), Alessandro de Oliveira Santos (2016) Regina Marques de Souza Oliveira (2016), Franz Fanon (1952), chamam nossa atenção para a importância do tema, pois trata-se de uma temática extremamente complexa e nem sempre fácil de ser detectada. Especificamente sobre a questão da branquitude e ideal de ego branco, a pesquisadora Maria Aparecida da Silva Bento (2002) é bastante contundente ao nos mostrar como esse tema é ao mesmo tempo bastante sutil, pois já de início em suas abordagens quer seja em seus artigos, pesquisas ou palestras, inicia seus argumentos questionando acerca de a quem caberia a responsabilidade em relação à questão racial no Brasil, chamando para a arena de discussões o elemento branco, o qual, segundo estudos dessa pesquisadora, quase sempre se apresenta ator social não responsável por nenhuma ação contra o racismo, uma vez que isso não o atingiria. Ao contrário, a pesquisadora, é enfática ao defender a participação direta do branco para o combate ao racismo.

Seus estudos apontam que em quase todas as situações a resposta é que esse tema diz respeito ao negro. Trata-se, segundo sua pesquisa, de um dos primeiros indícios das marcas do que chamou da questão da branquitude no Brasil, e que para a solução desse problema e concordamos com sua posição: é responsabilidade de todos, e obrigatoriamente do branco, pois esse segmento da sociedade teve e ainda tem, historicamente, muita relação com o problema do racismo e do preconceito racial no nosso país. Sobre isso nos mostra a pesquisadora em tela:

Assim, o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial

na permanência das desigualdades raciais no Brasil. E, à medida que nós, no Ceert, fomos ministrando cursos dirigidos ao movimento sindical, tornou-se mais aguda a percepção de que muitos brancos progressistas que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações e análises. Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? *Há!* Há uma carência negra? *Há!* Isso tem alguma coisa a ver com o branco? *Não!* É porque o negro foi escravo, *ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes. (BENTO, 2002)

A citação da pesquisadora apresentada é de enorme valia, pois nos mostra a percepção do pensamento do branco que, salvo raríssimas exceções, admite se colocar como parte do problema. Normalmente o que se verifica é exatamente o que a autora nos mostra. Isso é um enorme problema, haja vista que notoriamente os meios de comunicação de massa, em suas diversas modalidades, os principais segmentos políticos, a grande maioria da intelectualidade, os principais formadores de opinião são brancos. Ao não se colocarem como parte integrante e essencial do problema racial, suas diversas produções não só passam ao largo de possíveis diálogos com o tema, como atuam no sentido de reforçar ainda mais a imagem do branco como medida de todas as coisas (positivas), o que em última análise é condição fundamental para a perpetuação da problemática racial no Brasil.

A despeito dessa recusa, diversos institutos de pesquisas, como IPEA, IBGE, LAESER, mostram as disparidades entre a condição do negro, sempre em posição mais vulnerável socialmente, se comparada à condição do branco. Entretanto a questão que nos chama a atenção é que, mesmo em situações sociais análogas, o branco leva vantagem sobre o negro, e isso se dá a partir dos marcadores racistas existentes em nossa sociedade, que conferem aos brancos possibilidades superiores em comparação aos negros. Esse dado favorece o surgimento do falso mito de que o branco seria mais apto que o negro, causando dificuldades para o negro, especificamente pessoas de menor idade, que normalmente têm menos experiência e capacidade crítica de avaliação das questões sociais, quanto à aceitação de sua identidade racial. Isso se dá a partir da veiculação massiva e em múltiplos veículos de informação, do branco como superior, do eurocentrismo como paradigma cultural e estético.

Essa questão propicia o surgimento do chamado *ideal de ego branco* que, segundo pesquisadores como Neusa Santos Souza, Franz Fanon e Alessandro de Oliveira Santos (op cit), atuando nos mais íntimo do sistema psicológico do negro, representaria a tentativa do grupo historicamente inferiorizado que, muitas das vezes, internalizando consciente ou inconscientemente a ideologia do colonizador, buscaria com todas as suas forças se adaptar

estética e culturalmente àquele modelo paradigmático, com o intuito de se ver livre dos infortúnios causados pelas suas raízes étnicas, raciais e culturais. Vejamos as palavras do professor Alessandro Santos (2016 p 264):

A insígnia da diferença inferiorizante, herdada da colonização, alimentada pelo (histórico) racismo, e manifesta em comportamentos de preconceito e ações de discriminação racial faz parte do tornar-se negro no Brasil. Uma de suas consequências é a busca do sujeito negro, de forma inconsciente ou consciente, pela identificação com o padrão branco como objeto de desejo pode encadear uma necessidade de afirmar-se junto a esse grupo social, buscando todos os elementos disponíveis para se identificar e pertencer a esse grupo em uma tentativa de aceitação.

Essa busca, em muitas situações, pode, entretanto, levar a consequências graves, uma vez que essa tentativa quase sempre não se concretiza na íntegra, ou seja, o ideal de ego branco não se consegue na sua plenitude, uma vez que por mais que se busque a identificação com o branco, determinados marcadores de extrema representatividade como é o caso da cor da pele. Segundo pesquisadores, decorrem daí diversos problemas no plano psicológico; na ânsia de negação de sua origem étnica e racial, o negro pode vivenciar angústia, sentimento de repulsa à sua cor e raça, negação de suas origens culturais e estéticas, não identificação de pertencimento a nenhum grupo étnico-social, depressão e, em casos extremos, mutilação e suicídio, como bem nos mostra Ferreira (2002) e Neusa Santos Souza (1983) em seus estudos.

Sobre essa questão, destaca-se o estudo da pesquisadora anteriormente citada, que nos lembra, desde sua primeira publicação de sua pesquisa “Tornar-se negro (...)”, ainda nos idos da década de 1980, que o ideal do negro com que comumente nos relacionamos cotidianamente é o “negro que nasce e sobrevive em uma atmosfera e ideologia imposta pelo branco como ideal a ser atingido (a todo momento)”, pois todos os referenciais de prestígio e capacidade técnica e intelectual são brancos, assim a construção da identidade racial do negro passa por esse crivo social de negação a si mesmo e da tentativa, a todo custo, se aproximar-se do ideal de sucesso e prestígio imposto pelo padrão cultural do branco.

Essa breve discussão, que é tema crucial, nos ajuda a entender a dificuldade de muitos profissionais da Educação em lidar com a questão racial, no que diz respeito a sua aceitação como negro, mesmo que esses sejam pessoas com capacidade técnica, formação acadêmica indiscutível e conhecimento acima da média. O posicionamento crítico relativamente ao ideal de ego branco, branqueamento e branquitude demanda uma formação que muitas vezes não se

presença nas etapas iniciais e continuadas, bem como na interação pedagógica atual; logo, muitos desses profissionais passam ao largo de discussões como essas e continuam a cultivar, consciente e/ou inconscientemente, o ideal de ego branco incrustado em sua formação enquanto pessoas; como consequência extremamente negativa, podem estar agindo como elementos multiplicadores dessas ideologias, do branqueamento e ideal de ego branco, ao negar a existência de suas raízes e cultura como referenciais positivos.

4.5 Discutindo o perfil dos alunos do curso

Outro ponto de grande importância em nossa análise consiste na formação inicial dos alunos que se matricularam no curso ERER. Em sua esmagadora maioria, os alunos em questão são oriundos dos cursos de Ciências Humanas, como Pedagogia, História e Geografia etc. Não foi observada matrícula de nenhum aluno das Ciências Exatas, como Matemática, Física, etc. Esse é um ponto importante de discussão, uma vez que notoriamente, nas escolas, são esses profissionais da educação que apresentam maior resistência à inclusão das temáticas raciais no ambiente escolar.

Perfil dos cursistas quanto à sua formação

HOMENS		MULHERES	TIPO DE FORMAÇÃO
LINGUA PORTUGUESA	02 (TODOS EM FACULDADE PARTICULAR)	LINGUA PORTUGUESA:	08 (02 PARTICULAR E 06 PÚBLICA)
HISTÓRIA	14 (08 PÚBLICAS E 06 PARTICULARES)	HISTÓRIA	12 (06 PÚBLICAS E 06 PARTICULARES)
GOGRAFIA	03 (PÚBLICAS)	GEOGRAFIA	04 (PARTICULAR)
PEDAGOGIA	03 (02 PÚBLICAS E 01 PARTICULAR)	PEDAGOGIA	40 (25 PÚBLICAS E 15 PARTICULAR)
EDUCAÇÃO	02 (PÚBLICAS)	EDUCAÇÃO FÍSICA	01 (PÚBLICAS)

FÍSICA			
CIÊNCIAS SOCIAIS	02 (PÚBLICAS)	CIÊNCIAS SOCIAIS	03 (PÚBLICAS)
-	-	FILOSOFIA	02 (PÚBLICAS)
-	-	PSICOLOGIA	02 (PARTICULAR)
-	-	ARTES	02 (01 PARTICULAR E 01 PÚBLICA)
-	-	SERVIÇO SOCIAL	01 PARTICULAR
-	-	DIREITO	01 PÚBLICA
-	-	BIBLIOTECONOMIA	01 PÚBLICA
-	-	FARMÁCIA	01 PARTICULAR
-	-	NÃO INFORMADO	01

Comparativo de idades dos cursistas

HOMENS	Total: 26% percentual ponderado	MULHERES	Total: 79% percentual ponderado
20 – 30	02 (7,69%)	20 – 30	16 (20,53%)
31 – 35	08 (30,76%)	31 – 45:	19 (24,05%)
36 – 40	04 (15,38%)	36 – 40:	11 (13,92%)
41 – 45	03 (11,53%)	41 – 45:	08 (10,12%)
46 – 50	05 (19,23%)	46 – 50:	13 (16,45%)
51 – 55	03 (11,53%)	51-55:	03 (3,79%)
ACIMA DE 55	00 (0,00%)	ACIMA DE 55	05 (6,32%)
NÃO DE CLARADO	01 (3,84%)	NÃO DE CLARADO	04 (5,06%)

Comparativo do tempo de formação

HOMENS	26% percentual ponderado	MULHERES	79% percentual ponderado
DE 0 A 10 ANOS:	15 (57,69%)	DE 0 A 10 ANOS:	53 (67,08%)
DE 11 A 20 ANOS	07 (26,92%)	DE 11 A 20 ANOS	11 (13,92%)
DE 20 A 30 ANOS:	02 (7,69%)	DE 20 A 30 ANOS	05 (6,32%)
NÃO INFORMADO	02 (7,69%)	NÃO INFORMADO	10 (12,64%)

Comparativo da área de atuação profissional

HOMENS	26%	MULHERES	79%
REDE MUNICIPAL:	06 (23,07%)	REDE MUNICIPAL:	45 (56,94%)
REDE ESTADUAL:	07 (26,92%)	REDE ESTADUAL:	10 (12,65)
REDE FEDERAL	00 (0,00%)	REDE FEDERAL	00 (0,00%)
OUTROS (PRIVADOR OU TERCEIRO SETOR)	05 (19,23%)	OUTROS (PRIVADO OU TERCEIRO SETOR)	15 (18,98%)
NÃO ESTÁ ATUANDO NA EDUCAÇÃO	03 (11,53%)	NÃO ESTÁ ATUANDO NA EDUCAÇÃO	05 (6,32%)
NÃO INFORMADO	05 (19,23%)	NÃO INFORMADO	04 (5,04%)

Obs.: No campo 'outras atividades', este engloba segmento privado e instituições de ensino do Terceiro Setor. Dados coletados junto ao banco de dados do Penesb/UFF).

Comparativo formações anteriores

HOMENS	26% percentual ponderado	MULHERES	79% percentual ponderado
---------------	---------------------------------	-----------------	---------------------------------

CURSO DE PÓS	11 (42,30%)	CURSO DE PÓS	45 (56,96%)
NÃO POSSUÍA	10 (38,46%)	NÃO POSSUÍA	13 (16,45%)
NÃO INFORMADO	05 (19,23%)	NÃO INFORMADO	21 (26,58%)

Um dado relevante a ser discutido diz respeito à constatação de que 07 (sete) alunas e 01 (um) aluno possuíam curso de mestrado e que quase todos os outros possuíam alguma formação continuada. Esses números se referem aos alunos que estavam na etapa de construção dos seus Projetos de Transformação, ou seja, na fase final do curso. Em uma análise ainda mais detalhada veremos mais casos como esses.

Em nosso entendimento, reforça-se a noção da peculiaridade e pertinência do curso; esse parecer é resultante de nossa pesquisa quanto às diversas temáticas de propostas de trabalhos de final de curso, bem como o engajamento no que se refere ao fato de se tratar de projetos de transformação. Em outras palavras: de acordo com o exposto nas propostas pedagógicas apresentadas nas ementas dos componentes curriculares, o curso atual propõe severa ruptura com os demais cursos de formação continuada, nos quais o aluno, por ocasião da conclusão desse tipo de formação apenas apresenta um tema de estudo, que pode ser um assunto que tenha sido ou não trabalhado na grade curricular, ou um tema que pode estar completamente alheio à aproximação com a sua realidade concreta de atuação pedagógica.

Notamos que no curso ERER a perspectiva dos trabalhos finais, chamados de Projetos de Transformação, configurou-se numa postura de afirmação e aproximação com os anseios de alunos/professores, que se colocam em uma conduta transformadora, em aproximação com os ideais dos movimentos sociais, notadamente aqueles de matrizes negras que historicamente pleiteavam capacitação emancipadora para o segmento negro, para além do ideal eurocentrado. Retomando Clóvis de Moura (1988), não se limitava, apenas, a falar do negro como ser inerte diante do processo, era necessária uma tomada de posição em que este fosse apresentado em uma perspectiva empoderadora, propondo um corte epistemológico com uma visão mais simplória: esse era o norte que balizava as práticas pedagógicas e didáticas do curso em questão, observadas a partir da discussão dos seus componentes curriculares e constatadas nos trabalhos de final de curso apresentados pelos alunos.

De acordo com levantamento em torno do perfil dos alunos do referido curso, conforme apresentado anteriormente, o maior contingente era oriundo da graduação de Pedagogia. Um dos pontos que nos afligia de maneira acentuada na elaboração de nossa

pesquisa era a questão que envolvia os motivos que levavam a se perceber profissionais de determinados cursos, e não de outros, buscando as formações em ERER. Em uma análise mais apurada constatamos a ausência quase que completa de profissionais das chamadas Ciências Exatas.

Retomando a pesquisadora Selma Garrido Pimenta (op cit), ela nos mostra que, para muitos, a formação continuada se reveste apenas de oportunidade de certificação com vistas a um retorno pecuniário ou mera certificação, afastando assim qualquer possibilidade de formação que vá, de fato, agregar algum tipo de capacitação na formação inicial.

Analisando a peculiaridade de um curso que tem como discussão prioritária a questão negra, mesmo que exista uma Lei em vigor que imponha que a temática racial deva ser trabalhada na escola, é sabido que essa determinação jurídica não é aplicada no cotidiano das escolas e que os professores das *Ciências Exatas* são, em sua maioria, os que mais apresentam resistências no trato do tema na escola. Sendo assim, essa é uma questão que em nossa pesquisa buscamos aprofundar ainda mais, ou seja, a discussão acerca do diminuto número de alunos oriundo das Exatas, bem como de alunos do sexo masculino no curso do Penesb. Pensamos que essas ausências, podem ter suas origens já nos cursos de formação inicial, ou seja, nos próprios cursos de graduação nas diversas licenciaturas, com exceção parcial do curso de Pedagogia, pois nos demais cursos o tema do negro é quase sempre relegado a segundo plano, quando muito.

Tomando-se, como objeto de análise as grades curriculares dos diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal Fluminense (UFF) e a discussão apresentada no livro “Negritude e Universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso aos projetos curriculares”, organizado pela pesquisadora Iolanda Oliveira (2015), observamos como diversas questões, às vezes sutis, podem ter raízes históricas na afirmação e reafirmação do preconceito racial e como contribuem para o silêncio em torno da temática nos cursos de graduação atuais; mais ainda, como isso pode impactar na formação continuada dos profissionais da educação e em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Analisando a grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática⁴⁷

O aluno tem no currículo do curso, a partir do 1º semestre, as disciplinas técnicas relativas ao mesmo e, paralelamente, uma disciplina em que o professor pode inserir a questão racial de forma acentuada: Psicologia da Educação; no segundo semestre contará com a disciplina Didática, por meio da qual poderá ter contato com a discussão mais voltada ao ofício do professor, em que também temas variados, como a questão racial, poderão ser contemplados. Depois do 6º até o 9º período cursará a disciplina Pesquisa e Prática de Ensino. Fora isso, somente no 8º período é que terá a oferta de outra matéria inerente à temática social: Organização da Educação no Brasil.

A única disciplina que tratava diretamente da questão racial era oferecida como Optativa: “Educação, Desigualdades Raciais no Brasil e subjetividades afrobrasileiras”, sendo oferecida na mesma condição para os diversos outros cursos de graduação. Vemos como existe um enorme silêncio no que se refere à formação mais humana no curso de Matemática, o que poderá se refletir no cotidiano do futuro professor dessa disciplina.

Analisando a grade curricular do curso de Licenciatura em Física⁴⁸

No referido curso, o aluno terá no segundo período o contato com a disciplina Didática, em que a temática racial poderá ser discutida. Após isso, somente no 4º período o graduando terá novo contato com uma disciplina diferenciada daquelas do rol de seu estudo mais técnico, ou seja, formação em Física, que será Psicologia da Educação. Depois somente no 6º período até o 9º período entrará em contato com um estudo mais sistematizado com a formação didática, que será Pesquisa e Prática de Ensino. Outra disciplina bem interessante e que pode dar uma abertura para a discussão racial, dependendo do professor à frente do desafio, é a disciplina Produção de Material Didático e Estratégias para o Ensino de Física que é ofertada em duas oportunidades (Fase I e Fase II). No 9º período o aluno também tem a disciplina Organização da Educação no Brasil, de fundamental importância se houver uma perspectiva progressista por parte dos profissionais incumbidos de ministrá-la. Não conseguimos identificar, nem no status ‘Optativo’, a disciplina “Educação, Desigualdades Raciais no Brasil e subjetividades afrobrasileiras”; acreditamos que deva se tratar de erro no

47Grade curricular do curso de Matemática da Universidade Federal Fluminense (UFF)/2015. Disponível em http://www.uff.br/matematica/graduacao/images/stories/apresentao_2010-2_v3.pdf. Último acesso em 20 de abril de 2017.

48Grade Curricular do Curso de Graduação licenciatura em Física, disponível em <https://inscricao.id.uff.br/consultaMatrizCurricular.uff>. Último acesso em 20 de abril de 2017.

arquivo disponibilizado, pois, como disciplina Optativa o aluno tem oportunidade de requerer sua inscrição dentro do escopo lógico para a sua formação no período específico em que estiver na graduação.

Além disso, e como um fator até certo ponto problemático, mas que em tese foi planejado para conferir maior credibilidade e qualidade à formação do futuro professor, ocorre que as disciplinas tidas como ligadas ao campo da Pedagogia são ministradas na Faculdade de Educação.

Mesmo parecendo algo fora de questão e contraditório, grande parte dos alunos, não só dos cursos das Ciências Exatas, mas de diversos outros cursos de licenciatura, nutrem certa discriminação em torno da Faculdade de Educação, pois estariam se afastando da oportunidade de se dedicar ainda mais à sua formação técnica, e os temas estudados pela Pedagogia seriam percebidos como muito distantes de uma realidade vivida pelo aluno no tocante às suas disciplinas. Fato foi vivenciado e observado por este pesquisador; a título de exemplo, observou-se o caso de um aluno do curso de Física que lia jornal em plena aula da disciplina de didática, tal era a importância que estava dando para os temas ali desenvolvidos.

Analisando a grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia

Ao procedermos à mesma análise, agora tomando o curso de Pedagogia⁴⁹ como lócus de estudos, veremos que desde o primeiro período de estudos o aluno tem contato com as mais variadas formas de disciplinas que poderão dialogar direta ou indiretamente com a questão racial. Essa oferta se prolonga até as últimas disciplinas ofertadas. Podemos até mesmo afirmar que o licenciado em Pedagogia é capacitado ao longo de sua formação com vistas para ser, de fato, professor, enquanto que nas demais graduações, mesmo sendo tomados como foco de análise os cursos de licenciaturas, vemos essa dimensão sobreposta ao perfil de pesquisador em cada área de formação, tirando do graduando o foco principal ao deixar a Universidade, que é a atuação como professor, que é ter o chão da escola como norte.

A seguir veremos o que é fornecido no sítio da UFF para o futuro aluno por ocasião da pesquisa para buscar informações do que espera por ele em cada formação em licenciatura⁵⁰:

49Grade Curricular do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, disponível em <https://inscricao.id.uff.br/iduff/sid137avUfd98/consultaMatrizCurricular.uff>. Último acesso em 20 de abril de 2017.

50Informações acerca dos diversos cursos de graduação oferecidos pela UFF. Disponível em <http://www.uff.br/?q=cursos/graduacao>. Último acesso em 20 de abril de 2017.

Objetivos do Curso de Matemática:

Formar licenciados (professores de Matemática do ensino fundamental e médio) em Matemática; preparar profissionais para realizarem estudos de pós-graduação em Educação Matemática, Matemática Pura, Matemática Aplicada ou em áreas afins à Matemática.

O Curso de Matemática, além das atividades obrigatórias, oferece ao aluno a oportunidade de participar, como bolsista, de projetos de Iniciação Científica, projetos específicos para Licenciatura e Monitoria de diversas disciplinas, complementando sua formação profissional.

Objetivos do Curso de Física:

Formar, por meio da ampliação do acesso ao ensino superior, público, gratuito, de qualidade e socialmente referenciado, professores para o exercício das funções de magistério no Ensino Fundamental, Ensino Médio, de Educação Profissional. Cabe ainda ao Curso de Licenciatura em Física, de acordo com as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior da UFF, proporcionar uma sólida formação teórica em todas as atividades curriculares – nos conhecimentos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conhecimentos pedagógicos.

Objetivos do Curso de Pedagogia:

Formar profissionais da Educação dotados de visão crítica de seu mundo e da realidade que os cerca, preparando-os para atuarem nas habilitações de: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Administração Educacional.

Sem querer entrar no mérito da pertinência, qualidade ou caráter no que diz respeito à formação de cada curso, temos diante do exposto a noção mínima do que é ofertado para o futuro graduando; não se coloca em primeiro plano, no caso das disciplinas tomadas como foco de discussão, sobretudo Física e Matemática, que ele estará sendo formado para atuar como professor e que terá a escola como objetivo principal, não lhe é apresentado com prioridade o ofício do magistério como carreira e como valor social; para ele é delineia-se o projeto profissional de futuro pesquisador.

Questionamos especificamente esse perfil de formação inicial, pois temos aí um dos grandes problemas quando esse profissional chega à sala de aula e tem que enfrentar os desafios da Educação brasileira em sua realidade nua e crua: o perfil de seus alunos, escolas sucateadas e quase sempre sem condições mínimas de atuação, imposição de currículos vindos de fora da escola etc.

Nesse ponto são criadas situações cuja superação dificilmente vai ocorrer se o profissional recebeu a formação tal qual se deu no modelo apresentado para essas áreas do conhecimento. Pior que isso, muitos professores dessas áreas sequer se sentem exortados a procurar soluções para os cenários adversos da Educação, pois, mais uma vez recorrendo aos

teóricos, especificamente Boaventura de Souza Santos (2011; 2006)⁵¹ quando discute o cientificismo de alguns campos do saber, apontando as origens dessa percepção: desde a modernidade algumas áreas teriam maior prestígio que outras, sendo relegadas para algumas áreas as atividades atinentes às discussões sociais, enquanto que a outras caberia a questão científica.

Analisando o que se apontou em relação ao curso de Pedagogia, sem, no entanto, querer seguir para a seara proselitista em defesa de determinadas áreas do conhecimento, vemos como a ideia de formação para atuação na escola avança de maneira significativa na proposta de ofício de professor como possibilidade de carreira, e desse profissional como elemento crítico na sociedade em que estiver inserido. Tudo isso a partir de um contato maior na formação social do aluno, iniciando-se na oferta das diversas disciplinas do curso a partir do primeiro período de aula, em que o aspecto técnico consubstanciado nas variadas disciplinas é confrontado com o olhar humano sobre o destino que se pretende com essa gama de conhecimento que é colocada em discussão na formação do graduando de Pedagogia.

Retomamos, então, neste momento, a advertência da pesquisadora Vera Candau (1993), quando salienta que esta seria a formação em uma didática de perfil *fundamental*, ou seja, aquela que consegue o equilíbrio entre as suas diversas dimensões, por que em linhas gerais essa proposição didática ao assumir a multidimensionalidade do processo ensino aprendizagem articula ao mesmo tempo três dimensões: técnica, humana e política.

Esses fatores são de grande importância para compreendermos minimamente como se deu a escolha de profissionais de determinados ramos do conhecimento, sobretudo do curso de Pedagogia e outras graduações, como História e Geografia, em busca de formação continuada como a oferecida pelo Penesb/UFF no curso Educação e Relações Raciais em uma extravagante desproporção com os profissionais das Ciências Exatas.

Em concordância com o exposto pelas pesquisadoras Oliveira e Pessanha (2013), e com a discussão sobre as diferentes graduações, podemos inferir como elemento vital nessa dinâmica a importância das disciplinas ofertadas e como são ministradas na formação inicial para as escolhas futuras dos alunos. Não que sejam absolutamente determinantes, mas contribuem em muito para os caminhos profissionais dos futuros professores.

51 Ressaltamos que nosso texto não busca execrar as disciplinas das chamadas *Ciências Exatas*. A propósito da Matemática, por exemplo, é reconhecido o trabalho que diversos profissionais desenvolvem a partir de pressupostos diferenciados como Etnomatemática, que em linhas gerais busca uma forma mais humanizada para o aprendizado e diálogo com o aluno. Sobre esse tema ver em D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: arte ou técnica de conhecer e aprender*. São Paulo: Editora Ática, 1990.

Ou seja, o contato com as questões sociais, alargando o campo de visão dos graduandos além do estritamente técnico, é de extrema importância tanto na sua trajetória como em sua interação no seu campo de trabalho, que é a escola e suas diversas possibilidades. Inclusive no cotidiano das escolas, especificamente no seu perfil na escola com os alunos e até mesmo na “sala dos professores”, ou por ocasião dos Conselhos de Classe, que é considerado um terreno de grandes embates; podemos perceber, normalmente, os discursos vindo de profissionais das chamadas Ciências Exatas se contrapondo às propostas de educação diferenciada, sobretudo para as classes mais espoliadas.

Compreendemos, assim, como todas essas questões se refletiram no perfil dos alunos do curso em questão, pois uma formação continuada nos moldes da que foi proposta pelo curso ERER prescinde, por parte do aluno, de uma grande parcela de engajamento com questões sociais, de uma aceitação de sua negritude, da compreensão do papel do professor na sociedade em que está inserido, da importância que a figura do professor tem no processo de contraposição à realidade desigual da luta contra os ditames do neoliberalismo e ideologias conservadoras que solapam os direitos dos mais espoliados,

Essa ampliação de horizontes nos graduandos dos cursos de Exatas, fica comprometida, haja vista a diminuta carga horária que esses cursos oferecem no tocante a disciplinas que foquem um olhar para o aspecto mais humano e social. Dessa forma é urgente e necessário uma reflexão crítica acerca das bases curriculares dos cursos de graduação, especificamente, daqueles inerentes à Ciências Exatas, para que esses novos profissionais se vejam enquanto professores, valorizando e reconhecendo seu ofício. Isso pode começar a se processar a partir da inclusão em maior grau de disciplinas ligadas à formação humana, não que sem restrinja aquelas da formação técnica, mas que ambas as dimensões caminhem em proporções equilibradas para uma formação mais sólida.

Outro ponto de importância se relaciona ao que foi colocado como disciplinas que dão oportunidade para a inserção da questão racial e sua discussão. Oliveira e Pessanha (op cit) apontam que determinados cursos têm maior condição da implementação da temática racial devido à presença de disciplinas que possibilitam essa inserção; entretanto, ao procedermos um cruzamento dessa proposição com as discussões em torno de currículo e didática, temos que a forma de condução e dos planejamentos didáticos faz completa diferença para que se tenha um curso emancipador, ou para que se prolongue e até se consolide o conservadorismo.

Tomando também Clóvis de Moura (1988), vemos que não basta apenas falar do negro como mero objeto de estudo, é preciso, antes de qualquer coisa, que a ele seja dado o papel de protagonista, de elemento produtor de sua história, tendo-se também o cuidado de não se proceder a uma espécie de proselitismo sobre sua imagem. Tudo isso produzirá um corte profundo no paradigma que se tem ainda sobre o negro na sociedade brasileira.

Dessa forma, retornando ao trabalho de Oliveira e Pessanha (op cit) nos juntamos a elas quando nos advertem sobre a forma problemática como determinados profissionais das Faculdades de Educação das diversas universidades conduzem suas disciplinas, quando o desafio é a inclusão do negro nos currículos e planejamentos didáticos.

No caso específico do curso ERER, de acordo com os dados apresentados, a esmagadora maioria dos alunos matriculados era oriunda dos cursos de Pedagogia e licenciaturas como História e Geografia, e esses mostravam conhecimentos bastante seguros sobre as temáticas e autores de um perfil mais ligado à Educação progressista. Podemos concluir minimamente que esses cursos de graduação, em especial o de Pedagogia, com suas possibilidades de inclusão da temática racial, podem estar tornando esse desafio realidade; reiteramos, contudo, que essas possibilidades advêm, em muito, da vontade e engajamento político do professor, como os das diferentes disciplinas que muitas vezes, sob o argumento do pseudocientificismo, se eximem das discussões de cunho mais emancipador por pensar que esse seria tema menor frente aos seus compromissos acadêmico-científicos.

O cruzamento de todas essas informações nos permite ter uma visão abrangente do perfil dos alunos do curso ERER, uma vez que nos detivemos à sua cor, idade, gênero, origem socioeconômica, cursos de formação inicial, área de atuação no magistério, entre outros aspectos. Vimos que o curso teve em sua esmagadora maioria alunos do sexo feminino: 88,61%; 65% entre as idades de 21 a 45 anos de idade; oriundos dos cursos de Pedagogia, História e Geografia somam mais de 70%; dentre os professores da Educação básica, 56% são da rede municipal e 12,65%, da rede estadual; 56,96% delas já com formações anteriores em especialização e mestrado; em relação ao tempo de atuação no magistério, 56,94% estão entre 0 a 10 anos de atividade, e 13,92% com até 20 anos de atuação.

5 DINÂMICA DOS COMPONENTES CURRICULARES: O CURSO EM AÇÃO

No presente tópico vamos discutir como se deu o desenvolvimento do curso a partir da dinâmica propiciada para a oferta das disciplinas, propondo sempre uma discussão crítica envolvendo a realidade cotidiana do curso ERER e as principais teorias do campo das relações raciais e da pedagogia de forma geral, buscando compreender as diversas questões apresentadas durante esse período.

Em suma, o curso em questão era proposto a partir de componentes curriculares mensais; os cursistas eram divididos em grupos, ficavam sob a supervisão de um professor on line. Dessa forma, por ocasião do início de cada módulo, o Professor Formador responsável pela escrita do texto base – disponível na plataforma do curso, bem como no material didático oferecido ao cursista – fazia a abertura do módulo com uma palestra na qual apresentava seu texto, sua perspectiva em relação ao tema, sua produção acadêmica e propunha uma plenária com os presentes acerca da temática em questão, buscando conexão com a prática pedagógica cotidiana em sala de aula, pois o curso visava alcançar a escola real, não imaginária.

O compromisso evidenciado pela coordenação do Penesb em relação ao curso de formação continuada era com a transformação da realidade atual. Logicamente tendo em consideração que esses objetivos são de médio e longo prazo, pois a desconstrução do paradigma atual, conservador e excludente necessita da construção de um novo consenso em torno de realidades pedagógicas que proponham uma educação progressista e transformadora, sobretudo para os setores mais vulneráveis da sociedade. Tomando como referência Gramsci (2002), é a partir da construção desse novo consenso que o status quo poderá ser desmontado, sendo, portanto, confrontado o domínio dos grupos dirigentes e suas agências. Em outras palavras, a construção de outro conjunto de valores deve ser precedida de capacitação técnica e política para que aquele em situação de subjugado consiga perceber, com nas palavras de Freire (2000. p 36), que “o mundo está assim, ele não é assim”.

Na apresentação de cada módulo, como foi discutido no parágrafo anterior, os alunos eram convidados a passar toda uma jornada diária nas dependências da Universidade Federal Fluminense, onde na parte da manhã tinham o contato com o professor elaborador de texto base do módulo. Em seguida, todo juntos partiam para o almoço. Era a oportunidade de estreitamento de laços, trocas de experiências diversas, alargamento da rede de relações entre os cursistas, enfim, tratava-se de um momento diferenciado para eles, muitos deles vindo de cidades muito distantes, de realidades diversas. Segundo relato de uma aluna, esse

acolhimento foi algo extraordinário, pois mostrou que não estava sozinha, suas angústias e seus anseios compartilhados com outros colegas eram extremamente parecidos. E também era um indicativo do quanto a Universidade os recebia e os acolhia como iguais em profissão e como atores sociais preocupados com a Educação de qualidade.

No período da tarde dessa jornada, os cursistas reuniam-se com seus respectivos grupos, com os quais discutiam mais detidamente o módulo em questão, o texto base e o que ele, juntamente com a bibliografia de referência, poderia oferecer de palpável para uma discussão sobre o tema na escola e as formas curriculares e didáticas, como esse assunto poderia ser tratado em cada segmento ou nível de ensino. Além disso, as dúvidas quanto à utilização da plataforma eram novamente sanadas, pois uma das preocupações dos coordenadores e professores on line era que a modalidade à distância fosse um fator aliado, e não inimigo dos alunos, especialmente os mais velhos, que não tinham tanta familiaridade com a informática.

O encontro, na perspectiva apresentada acima, apresentava um fator importante, que era a aproximação do professor *on line* com o aluno, quebrando a frieza comum em cursos à distância, cujo contato se dá somente via internet, sem uma humanização maior das relações pedagógicas desenvolvidas.

Na dimensão proposta pelo curso ERER percebemos uma humanização bem ampliada na forma de ação em questão. Isso também foi ressaltado pelos alunos que, em vários momentos, confidenciaram que o fato de terem superado as dificuldades constantes tinha relação com o compromisso firmado com o seu respectivo grupo e professor on line, que viam neles (cursistas) alunos, e não apenas números frios ou dados do computador. A todo o momento era dito para eles que essa postura deveria ser multiplicada nas salas de aula, nas ocasiões de planejamento, na proposição das avaliações que, de fato, conseguissem avaliar o conhecimento produzido na sua completude, e não se resumisse a uma mera verificação.

Dentro da discussão da dinâmica dos componentes curriculares do curso, não podíamos deixar de analisar as atividades que os cursistas deveriam produzir ao longo dos módulos de estudos. Cada módulo ou componente curricular tinha duração de aproximadamente um mês, dividido em sub-temas semanais, para cada um desses uma atividade era proposta. Para ilustrar nossa fala, tomemos, por exemplo, o componente curricular *História da África II*. Este teve duração entre 07 de agosto e 4 de setembro de 2014, sendo dividido em sub-temas: Introdução ao tema, com texto base escrito pela historiadora

Mônica Lima, o qual foi discutido entre os dias 07 e 18 de agosto. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie ganhou notoriedade por apresentar um discurso, bastante divulgado na internet, intitulado “O perigo de uma única história”. Nessa fala, destaca a importância de conhecermos as muitas histórias dos diferentes lugares, dos diferentes povos. Como você poderia relacionar o chamado “o perigo de uma única história” com cada um dos temas apresentados nessa aula? Dinâmicas como essas são fundamentais para que o aluno desconstrua antigos paradigmas e consiga perceber as diversas construções sociais por trás de muitos discursos, os quais poderão induzi-lo a reproduzir estereótipos racistas.

O segundo assunto para discussão dentro do tema História da África foi: A África entre os séculos V e XV, cuja análise se deu entre 19 e 25 de agosto. Atividade proposta: “Compare os locais visitados e as rotas das viagens, nos séculos XIV e XIII, realizadas, respectivamente, por Ibn Battuta e Marco Polo. O viajante italiano ficou muito conhecido e a sua contribuição foi considerada fundamental para os conhecimentos de Geografia e da vida dos povos do Oriente, naquela época, na Europa. No entanto, até muito recentemente, poucos livros se referem às viagens de Ibn Battuta. Vamos pensar sobre as razões desse desconhecimento sobre os relatos do viajante marroquino?”

O terceiro ponto discutido foi “Relações entre africanos e europeus na primeira metade do século XIX”, que foi objeto de estudo entre 26 de agosto e 4 de setembro e teve a seguinte atividade proposta: “Um vídeo sobre a histórica cidade de Tombuctu⁵², de apenas 9min, bem adequado para a sala de aula da Educação Básica. Assista, comente, e pense em possibilidades para seu uso no ensino de história da África”.

Essa dinâmica se repetiu em todos os outros módulos do curso, sempre com a proposição de atividades e discussões por parte dos cursitas, que deveriam escrever pequenos textos de, normalmente, até cinco (05) laudas. As atividades confeccionadas nessa perspectiva serviam de base para que começassem a se habituar à escrita acadêmica e todas as suas nuances; para que observassem atentamente as diversas regras da ABNT para produção de trabalhos acadêmicos, para que desenvolvessem o hábito de aprofundar cada vez mais a escrita dissertativa e questionadora, sempre tendo como objetivo final pensar a escola e suas contradições e como esses temas discutidos poderiam ser inseridos nos diversos conteúdos curriculares propostos para cada segmento de ensino. A proposta do curso era que o tempo todo o aluno pudesse se sentir protagonista do seu fazer pedagógico, e não um mero executor

⁵²Vídeo em questão: Tombuctu, a cidade dos livros. Disponível em <http://www.cead.uff.br/moodle/>.

de atividades prescritas por instâncias superiores, na maioria das vezes desligadas das características e peculiaridades das mais diversas escolas.

Entendemos, falando também como um dos professores on line e posteriormente coordenador de professores on line, que essa dinâmica ajudou em muito os cursistas por ocasião da escrita dos seus trabalhos de final de curso, pois puderam resgatar todo o conhecimento e experiências trabalhados ao longo do curso, sem que houvesse um maior estranhamento. Não que a fase de produção dos trabalhos finais tenha sido vivida sem tensão! Sobre essa questão veremos com maior detalhe mais adiante na presente seção. O que evidenciamos é que a proposta inicial dos coordenadores, em conjunto com os professores *on line*, foi que o cursista tivesse o tempo todo o seu potencial crítico aguçado e que ele pensasse constantemente nos conhecimentos do curso ligados à sala de aula, e que não que fossem momentos estanques e herméticos.

A concepção de didática que se pretendeu para a formação continuada, a *instrumental*, consubstanciada nos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso, não poderia estar separada da dimensão política e humana por parte dos cursistas, ou seja, o seu olhar teria que buscar sempre a sala de aula e como ele poderia apreender cada vez mais saberes que o fizessem mais autônomo em seus planejamentos e práticas didático-pedagógicas. Isso se liga a uma proposta de paulatino desenvolvimento da autonomia do professor em sua prática pedagógica e curricular.

Tomando a fala de José Gimeno Sacristán (2000), o currículo deve ser pensado como um cruzamento de práticas diversas e que dê ao professor a autonomia de ousar sempre, buscando como objetivo último a formação do aluno em todas suas potencialidades. Ou seja, as disciplinas não foram trabalhadas no curso como algo prescrito, como uma receita infalível que deveria ser colocada na sala de aula das diversas escolas; a proposta era que os professores se apoderassem desses conhecimentos e os transformassem de acordo com cada contexto possível, tendo a noção de que sua autonomia se fará a partir do conhecimento técnico e do engajamento político frente à Educação. Segundo Sacristán, trata-se dos currículos moldados pelos professores, sendo a condição básica para que isso ocorra que estejam plenamente capacitados, e que não se deixem levar pelas diversas ondas conservadoras e/ou impostas pelos modismos. Esse foi, segundo a coordenação do curso, o grande objetivo. Inclusive todas as atividades propostas visavam que os cursistas tivessem paulatinamente maior autonomia frente ao seu fazer pedagógico. Ao trabalhar com “situação

problema”, o professor em sala de aula deveria passar a ser visto como ator social protagonista de seu labor, não apenas um executor alienado de prescrições pedagógicas arbitradas autoritariamente por instâncias superiores descoladas da realidade dos alunos em suas várias realidades e demandas. Ele deveria romper com a triste realidade de se portar como apenas executor de tarefas prescritas, ao contrário deveria ser um dos planejadores de ações enfáticas para uma educação emancipadora a partir de práticas didáticas e pedagógicas cuidadosamente selecionadas para os diversos tipos de demandas.

5.1 O papel desempenhado pelos professores *on line* do curso

A escolha de profissionais da Educação para a função de professor on line tutor se deu a partir de edital público. Este, por si só, é um ponto de grande valia para discussão, pois é sabido que o Penesb/UFF, como um programa estruturado desde 1995, possui diversos profissionais vinculados à sua estrutura. Entendemos essa abertura de edital, contudo, como força de compromisso ético, não só com os profissionais da educação que almejavam uma atividade como a ofertada pelo Penesb, mas também com os alunos e com o curso que naquele momento se planejava. Ressalta-se que ao proceder dessa maneira, a Coordenação pôde ter acesso aos melhores candidatos para a função, além de não incorrer em prática bastante comum, entretanto severamente reprovável, que é a relação promíscua entre a esfera pública e a privada, muito criticada por autores como José Murilo de Carvalho (2002) e Roberto DaMatta (2001). Logo, a opção, apontada pela coordenação do Penesb/UFF para abertura de edital para escolha de profissionais para a função de professor on line conferiu ao curso a chancela de compromisso com a ética e qualidade no fazer pedagógico.

Essa preocupação da Coordenação em relação à seleção dos professores on line converge para que os autores Bittencourt e Mercado (2014) apontam para fatores exitosos dos cursos na modalidade à distância no que se refere a uma maior aceitação por parte dos alunos, uma vez que serão os professores *on line* que farão a mediação entre os conteúdos do curso e os alunos, serão esses que estarão no final da linha, em contato - via *feedbacks*, *chats*, mensagens em suas variadas modalidades - com os alunos compartilhando suas angústias, fazendo a interligação entre os conteúdos, sanando dúvidas, dando aportes nos momentos de dificuldades ou crises inerentes ao processo. Sendo assim, a importância que recai sobre os tutores, em um curso à distância é ímpar para o sucesso ou fracasso do projeto.

Sobre os pré-requisitos que esses profissionais deveriam comprovar, o edital destaca: “*Profissionais do magistério em exercício na Educação Básica, portadores de diploma do curso de pedagogia ou licenciatura reconhecido pelo MEC e formação continuada em relações raciais*”. Dessa forma, o grupo escolhido era composto de profissionais, com no mínimo, o grau de mestre, e obrigatoriamente produção sobre a temática das Relações Raciais. Todos eles com comprovada experiência em sala de aula, visto que um dos quesitos exigidos era que estivessem em regência de turma no ensino básico.

Trata-se de um aspecto que muito contribuiu para dar uma solidez ainda maior às funções desempenhadas pelos professores on line, já que em muitos momentos os cursistas questionavam a experiência daqueles para exercer as suas atividades de orientação e apoio. Ressalta-se que muitos dos cursistas eram profissionais com vários anos de experiência em sala de aula, sendo que vários deles já tinham concluído outros cursos de formação continuada, como já vimos. Vários eram militantes com atuação ferrenha nos movimentos negros, alguns dos alunos, inclusive, cursavam mestrado, daí a importância da preocupação com a formação do professores on line para o desafio de um curso dessa monta. Acrescente-se a isso o fato de muitos dos profissionais também serem negros, conhecendo de perto as angústias e agruras do peso que recai sobre sua prática e aquilo que os alunos da formação continuada trazem para os debates.

A forma de seleção, de fato, ocorreu a partir da análise do currículo e entrevista. Por meio desse procedimento, mesmo que simplificado, foi possível verificar a trajetória acadêmica do candidato, a pertinência de seus estudos, produção e engajamento ao tema, suas perspectivas de futuro acadêmico, sua aproximação com a pedagogia, visto que alguns dos candidatos selecionados para a entrevista eram de áreas distintas, como História, Geografia, Literatura etc. Além de tudo isso, destaca-se um dado importante nessa seleção: a análise de sua capacidade de trabalhar em um curso na modalidade à distância com o tema das Relações Raciais, com um público bastante heterogêneo e crítico. Afinal, tratava-se de um conjunto de atributos variados e de enorme seletividade.

O professor *on line* seria o profissional responsável por fazer a mediação entre o cursista e a plataforma do curso, personificados nos módulos de estudos. Soma-se a isso a função de avaliador das tarefas entregues no decorrer dos respectivos módulos de estudos, que, como se viu anteriormente, tratava-se de produções que iam além da mera formulação de resposta a temas isolados.

As produções dos cursistas eram pequenos artigos que colocavam em diálogo crítico as realidades cotidianas das escolas com as temáticas raciais estudadas naquele momento. Logo, o professor on line deveria ser um profissional que, segundo Cipriano Luckese (2011), tivesse como objetivo final uma avaliação conectada com os objetivos mais amplos do curso, sem perder de vista a temática de estudos articulada a um projeto pedagógico mais amplo. Isso difere diametralmente da mera ação de verificar, pois esta se encerra em uma dinâmica descolada da realidade, do caráter maior, que é a formação do aluno em sua completude.

Ressalta-se, ainda, que a preocupação em torno da avaliação dos trabalhos de final de curso se revestiu de algo de enorme importância para a coordenação do curso, fato esse que a levou a propor dupla avaliação para cada trabalho. Além da avaliação do professor on line a que o aluno estava ligado, o trabalho produzido também passaria pelo crivo do chamado “leitor crítico”, que era um professor on line de outro grupo, sem nenhum contato com o cursista, que leria o trabalho e faria uma avaliação independente.

Para que essa orientação-avaliação se desse de forma exitosa, era necessário o acompanhamento permanente, a troca de experiências e a interação constante do cursista com seu tutor, para que fossem levantados dados concretos para a produção de diagnósticos capazes de subsidiar tecnicamente a novas reorientações que capacitassem os cursistas para a consumação de seus objetivos. Nota-se neste ponto que o tutor não exercia a função de professor do cursista, mesmo que este último, muitas vezes ao se referir ao seu professor on line, o visse como tal. A todo instante a relação estabelecida e reafirmada em relação aos dois era que não existiam hierarquias entre eles e que a relação era entre profissionais da educação, em que o professor on line era um mediador e um facilitador na dinâmica do curso.

Tomando Selma Garrido (1999), podemos ver como, em muitos casos, o professor on line teve que extrapolar sua função mediadora. Teve que avançar da função meramente técnica e ampliar a dimensão humana, pois eram vários os episódios em que os cursistas viam no tutor mais que um mediador, depositando neles a certeza da concretização do curso a partir das constantes orientações técnicas e acadêmicas. Em diversos momentos, o professor on line teve o papel de *resgatar*, no sentido de trazer de volta cursistas que estariam sentindo os rigores das cobranças e por isso estariam prestes a se evadir do curso: a carga de leitura, de discussões, a confecção de atividades, tudo isso em paralelo com a estafante carga horária de atividades profissionais. Para um grupo considerável, as mulheres matriculadas no curso,

acrescentava-se ainda a segunda jornada, que eram as atividades domésticas em casa. Era a didática saindo do aspecto meramente técnico, buscando a perspectiva humana no diálogo permanente entre essas duas dimensões.

Diante do desafio que se colocava para os professores *on line*, um fato bastante peculiar deve ser discutido, que era o valor pago a cada profissional pelas atividades desenvolvidas. Como foi apresentado acima, cabia aos professor *on line* um conjunto de atribuições de complexidade notória: eles lidavam diretamente com as demandas dos cursistas, avaliavam atividades, desenvolviam relatórios, deveriam estar disponíveis na plataforma do curso doze horas semanalmente, embora sabidamente isso se ampliasse por ocasião do envio de atividades, momento em que os cursistas apresentavam diversas dúvidas e demandas de última hora.

As atividades realizadas pelos professores *on line* eram altamente especializadas, executadas por profissionais, todos com nível de mestre. Por tudo isso, a agência fomentadora do Governo Federal – Universidade Aberta do Brasil (UAB) - pagava uma bolsa-auxílio menor que um salário mínimo. Uma ressalva: durante parte considerável do curso, os professores *on line* ficaram sem receber esse parco auxílio, o que muito depois foi normalizado, entretanto, se desmobilizaram de suas atividades. Caso isso ocorresse, poderia ficar comprometido seriamente o desenvolvimento do curso, até porque essa fase coincidiu com a época em que os cursistas estavam realizando seus trabalhos de final de curso ou Projetos de Transformação.

Trata-se de um exemplo emblemático de comprometimento e dedicação, o que comprova que, não que o dinheiro não importasse para eles, mas acima de tudo, que estavam em jogo interesses que iam além do aspecto financeiro, qual seja, o compromisso com os cursistas, o engajamento na questão racial, sua militância por uma educação diferenciada, por uma escola pública inclusiva. Isso se percebia nas reuniões mensais entre os coordenadores, os professores *on line* e os profissionais da secretaria do curso, pois em todos os momentos os compromissos eram reafirmados vários problemas fossem apresentados pelos professores *on line* em relação a carga de trabalho, estes sempre se colocavam disponíveis para seus afazeres.

Porém, como em todo grupo de pessoas, nada se deu sem nenhuma discussão, clima de tensão ou algo do gênero. Em dada circunstância, um dos professor *on line* não aceitou a situação de não estar recebendo e ter que se deslocar para a UFF, em Niterói, visto que morava em município distante. É algo legítimo, uma vez que como deixava claro uma das

Coordenadoras: se o profissional trabalhou, logicamente ele teria que ser remunerado. Outro caso, agora ligado à questão de saúde, fez com que uma das professoras on line tivesse que se afastar de suas funções, de forma muito contrariada, pois não queria e nem aceitava a condição que se apresentava, devido a complicações de saúde. Isso se deu por ocasião da confecção dos trabalhos de final de curso, e todo o grupo se organizou para suprir a ausência dessa professora on line e, mesmo com alguma temporária sobrecarga de atividades, os desafios foram superados.

Uma questão significativa e que deve ser bastante estudada na análise da dinâmica da ação dos professores on line foi a sua importância no que se refere aos baixos índices de evasão observados no curso. É notório que, historicamente, os cursos na modalidade à distância, uma das questões incômodas está ligada à evasão, que em muitos casos é considerável, como observado no estudo de Bittencourt e Mercado (2014). Os autores constataram que os principais fatores para esse elevado índice estão diretamente relacionados com a postura da instituição de ensino que não propicia estratégias para mitigar esse problema; por outro lado, uma parcela considerável de participação para esse fato está na atitude comportamental dos professores on line, muitas vezes sem a preparação adequada para a função tanto no aspecto humano, como no aspecto técnico. A consequência de tudo isso é uma espiral de insatisfação por parte do cursista, que já saturado com as demais cobranças do curso e de seus afazeres cotidianos, se evade.

Um fator adicional se revela quando o curso é à distância, público e gratuito, fator que em vez de contribuir como elemento agregador para a permanência do cursista, acaba servindo de argumento para a evasão, pois no seu entender, como não investiu nenhuma quantia, nada teria de prejuízo. O cursista não se atém para o fato de que, ao se inscrever no curso, automaticamente privou outra pessoa, que poderia ter maior comprometimento, de fazê-lo. Afinal, é necessário ressaltar mais uma vez o papel decisivo dos professores on line na manutenção dos níveis de evasão em patamares aceitáveis.

Para entender com mais profundidade a importância da participação dos professores *on line* ao longo do processo, dialogaremos criticamente com os editais que regem as inscrições no curso de pós-graduação Educação e Relações Raciais. De acordo com o edital do curso, em anexo, este se destinava à seguinte clientela: “*Profissionais graduados em Pedagogia e nas Licenciaturas, em exercício na Educação Básica*”.

Logo de saída temos uma discussão bastante oportuna a qual diz respeito à inclusão dos pedagogos como figuras de destaque na escolha da clientela para compor o grupo a que se destinava a formação continuada. Ressaltamos esse fato, pois é muito comum, quando se menciona Educação Básica, considerar o professor das séries iniciais como um profissional de nível inferior, tomando-se como referência os professores das ditas licenciaturas de disciplinas do segundo segmento do Ensino Fundamental, em uma clara atitude de quase descompromisso com os níveis mais elementares de Educação.

Outro ponto considerável é a necessidade de comprovação do exercício na escola básica, o que nos dá uma sensação de que o curso realmente tem como pressuposto a formação para a intervenção na realidade escolar. No entanto, também nos chamou a atenção que essa cláusula do edital não tenha sido seguida totalmente em sua essência, tendo em vista que diversos profissionais que não estavam diretamente ligados à escola também puderam se matricular no curso. A justificativa da Coordenação é que, em diversos casos, os profissionais estariam naquele momento fora da sala de aula, mas à procura de alocação via concurso, contrato ou outro tipo de vínculo; havia casos em que eram profissionais com ligação com outros espaços que indiretamente teriam a função pedagógica, como o exemplo dos profissionais oriundos do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE)⁵³, da “Fundação Casa”, instituição congênere ao DEGASE do Rio de Janeiro, e outros espaços, como instituições do terceiro setor. Porém, a condição básica era que o futuro aluno estivesse disposto a desenvolver projeto de intervenção no seu espaço de atuação profissional, não almejasse o curso somente com o intuito de receber um certificado de participação em uma pós-graduação.

A concepção da Coordenação do curso é que a barreira que existe no senso comum de que a Universidade e suas pesquisas estariam sempre muito afastadas da escola pudesse ser superada, uma vez que o lócus de atuação dos alunos do curso ERER é a escola, sobretudo a pública. Desta feita, ao longo de todas as atividades e debates, os alunos eram sempre instados a pensar os temas abordados no curso em sua aplicabilidade na escola em uma perspectiva transformadora, sem que essa inserção aconteça impositivamente da Universidade para com a escola, mas sim em uma relação dialógica e participativa entre os atores sociais envolvidos.

530 Departamento Geral de Ações Socioeducativas – **DEGASE** é um órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente vinculado à Secretaria de Educação do Estado, que tem como um dos seus objetivos o cumprimento das medidas judiciais aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei.

Somos da opinião de que esse ponto específico do edital poderia ser repensado, uma vez que o curso deveria ser ofertado, de forma explícita, também para Diretores de escolas e demais gestores das diversas redes de Educação. Isso porque, de acordo com nossa experiência na docência, são esses profissionais que causam maiores entraves para a implementação das temáticas raciais nas escolas.

Os diretores, por estarem extremamente presos ao que prescrevem as secretarias a que estão subordinados, atuam constantemente para inibir propostas diferenciadas que saiam do rol do que foi planejado pelos órgãos superiores. Já as Secretarias de Educação, órgãos que denominamos como políticos, agem de acordo com os desígnios políticos de época, logo estão – quase sempre - alheias às demandas dos seus alunos, de suas escolas e respectivos territórios. Para essas secretarias o que mais importa, comumente, são os dados quantitativos, como matrículas, aprovações e outros correlatos.

De acordo com Massena e Susssekind (2017)⁵⁴, numa interlocução com a obra de Boaventura (2011), esses números serviriam como *espelhos sociais* que, uma vez apresentados, representariam a imagem real de um fato social; entretanto, como as pesquisas sobre o tema nos mostram, essas imagens devem ser sempre analisadas dentro de um contexto muito bem delimitado, para que os dados apresentados possam ser realmente explicados à sociedade, e não apenas apresentados como se fossem realidades absolutas, o que em última instância serviria para ratificar determinadas questões defendidas por grupos dirigentes. Esse tema é de extrema importância no momento atual em que as políticas educacionais em nível macro, ou seja, tomando-se a análise em nível país, assentam-se nos resultados colhidos a partir de testes de larga escala, e esses dados serão agregados às demais informações para que tenhamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é apresentado a cada dois anos pelo governo.

De acordo com o planejamento inicial, foram ofertadas 160 (cento e sessenta) vagas, dispostas em quatro polos distintos, a saber: Campo Grande, Macaé, Três Rios e Rio Bonito. Ressalta-se que estes serviam como referência para os alunos, não era necessário que residissem próximo aos polos, nem tampouco que ficassem ligados a essas localidades. O que se deu é que, por ocasião do curso de extensão, os cursistas tinham as aulas inaugurais nos

54 Trata-se de capítulo “Entre espelhos, números e a realidade da Educação”, escrito pelos pesquisadores in Carlos Eduardo Massena e Claudia Sussekind no livro OLIVEIRA. Inês Barbosa de. REIS, Graça. (orgs.) **Pesquisa com formação de professorxs. Rodas de conversas e narrativas de experiências**. 1ª edição. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017. SANTOS. Boaventura Souza. **A crítica a razão indolente. Contra do Desperdício da experiência**. São Paulo. Cortez. 2011

polos. Esse fato tinha como objetivo conferir maior acolhimento e aproximação com os alunos, fazendo com que o curso diminuísse o viés puramente à distância.

Para o curso de especialização, esse modelo foi repensado. Logo estes foram divididos em grupos, e cada professor on line tinha sob sua responsabilidade uma média de vinte cursistas, de modo que a interação e a correção de atividades se desse de forma satisfatória, não acarretando sobrecarga de trabalho sobre o tutor. Além disso, é importante lembrar que uma das premissas do projeto era o atendimento humanizado ao cursista, e dentro dessa ótica era inaceitável um número excessivo de alunos, pois a coordenação do curso tinha preocupação com o rigor do atendimento, do acolhimento e da atenção dispensada, especialmente aos que residiam em cidades mais afastadas do Rio de Janeiro, pois estes eram os potenciais desistentes.

6 ELABORAÇÃO E DISCUSSÃO DOS TRABALHOS DE FINAL DE CURSO OU PROJETOS DE TRANSFORMAÇÃO

O longo e minucioso detalhamento de todas as fases do curso ERER, objetivando apresentar ao leitor todas as características que envolveram o curso como um todo, desde sua concepção até suas dinâmicas cotidianas assumiu relevância para que pudéssemos ter maior clareza para apresentar, analisar e discutir os trabalhos finais de curso, cujo objetivo estaria delineado a partir de toda capacitação teórica ao longo daquela formação continuada, [os(as) alunos(as)] deveriam intervir em seus locais de atuação docente.

De posse de toda essa gama de conhecimentos, adentraremos em uma das partes mais importantes de nossa pesquisa, onde discutiremos os trabalhos de final de curso dos alunos que concluíram o curso ERER, momento de grande tensão, sobretudo, se pensarmos que se tratou da fase mais complexa e desafiadora, tanto para os(as) alunos(as) do curso, quanto para os profissionais do Penesb. Isso porque foi uma empreitada nova para muitos, principalmente para os(as) alunos(as) que, em sua grande maioria, não haviam sido instados a objetivos dessa natureza, ou seja, para muitos a elaboração de um trabalho de conclusão de curso (TCC) era apenas mais uma formalidade a ser cumprida sem maiores comprometimentos formais.

Todo o texto apresentado até o momento tem justamente o objetivo de que o leitor compreenda que os trabalhos produzidos pelos estudantes são resultados de todas as fases anteriores do curso, que engloba planejamento de sua criação, filosofia epistemológica, engajamento em torno da questão negra, preocupação com o ofício do professor frente aos novos desafios apresentados pelos diversos projetos (questionáveis) dos governos atuais; acima de tudo com a transformação em termos de práticas didáticas e pedagógicas do professor, a fim de que se consiga levar para a sala de aula uma proposta educacional realmente emancipadora e combativa no que diz respeito ao flagelo do racismo e suas diversas manifestações.

Sendo assim, os trabalhos que apresentaremos em suas diversas nuances e momentos de confecção podem ser pensados como a parte mais importante do presente estudo, como resultados possíveis no processo de alternativas de formação continuada para uma educação progressista e emancipadora.

6.1 Surgimento da proposta do formato dos TCCs ou Projetos de Transformação

Durante todo o período do curso, tomando-se por base as produções de vários cursistas nas dinâmicas dos diversos módulos de estudos, ficou notório que havia uma enorme energia em tentar reverter o cenário que muitos ou quase todos vivenciavam em suas escolas, a saber: a resistência velada ou aberta das coordenações, que punham obstáculos de toda sorte sempre que alguma proposta de trabalho relacionada ao negro era levantada fora dos momentos “permitidos” para tal, quais sejam, *comemorações* dos dias 13 de maio (abolição da escravatura) e 20 de novembro (dia da consciência negra); a falta de adesão dos vários professores que compunham o corpo docente das escolas, especialmente, aqueles que trabalham com as Ciências Exatas e Ciências da Natureza⁵⁵; por fim, a falta de capacitação e aprofundamento teórico para o desempenho de um trabalho mais profundo e robusto. Isso se manifestava no curso, em posturas de severo engajamento, embora se percebesse a recorrente falta de instrumentalização teórico-científica para elaborar projetos e propostas que, de fato, mostrassem a viabilidade e pertinência para uma possível transformação e que fossem capazes de se contrapor aos diversos discursos contrários.

Isso se manifestou com mais clareza ainda por ocasião da sugestão de atividade extra que os alunos deveriam produzir. Em linhas gerais, a proposta consistia em que cada cursista confeccionasse um hipotético Plano de Curso para uma das turmas sob sua regência prevendo atividades para um semestre letivo. A reação da grande maioria foi de claro desespero por não estar familiarizada com as técnicas e os referenciais teóricos para realizar a tarefa. Para além da constatação da falta de conhecimentos instrumentais pedagógicos para a realização da referida atividade, um ponto que deve ser polemizado é que a grande parte dos alunos do curso de formação continuada é composta por professores, muitos deles com larga trajetória no magistério.

Constatar que esses mesmos professores, muitos deles, como já dissemos, com vasta experiência em sala de aula, apresentam deficiências gritantes nesse aspecto é um dado alarmante de que algo está muito problemático no processo educativo, pois o engajamento e a militância dos professores acaba se perdendo se esses profissionais não conseguem formular atividades didático-pedagógicas capazes de reverter com dados e argumentos os paradigmas

⁵⁵Em nossa pesquisa adotamos o termo Ciências Exatas para nos referir às disciplinas como Matemática, Física e outras correlatas. “Ciências da Natureza” relaciona-se às disciplinas Biologia, Química e outras que apresentam o mesmo perfil.

julgados por eles como problemáticos. Em outras palavras, os professores têm consciência dos danos causados por um currículo e didática que invisibilizam o(a) negro(a), entretanto muitos deles não são capazes de apresentar, para as suas coordenações, projetos e planejamentos referenciados em alicerces teóricos do campo das Relações Raciais que consigam subverter aqueles currículos prescritos pelas coordenações e/ou instâncias superiores.

Esse fato se aguça ainda mais na disputa entre um novo currículo e o discurso embutido nas provas de larga escala como SAERJ e Prova Brasil, pois é sabido que existe um avanço dos discursos que defendem as avaliações em larga escala como se apenas estas fossem capazes de explicar o histórico contexto de descaso e abandono em relação à Educação.

Sobre esse ponto, cabe um adendo, mesmo porque a discussão de maneira mais ampliada será feita em momento oportuno. No que se refere à aplicação de avaliações em larga escala, como prova Brasil e SAERJINHO, é importante notar que as Secretarias de Educação tomam os resultados dessas avaliações como verdades absolutas, uma vez que as mesmas podem ser exploradas politicamente pelos governos então no poder. Dito isso, é comum que haja toda uma pressão sobre as Direções de escolas para que as mesmas possam "preparar" os alunos de modo que consigam obter resultados satisfatórios nesses exames. Isso acarreta uma canalização de forças e esforços para que as disciplinas cobradas nos testes tenham maior atenção por parte do corpo docente, deixando diversos outros conteúdos à margem do processo pedagógico. Sendo assim, temas como a questão racial, de gênero e vários outros são preteridos no afã de capacitar os alunos a realizar boas provas nos testes de larga escala.

Outro fator tão ou mais danoso é a estratégia das secretarias de educação em bonificar os professores monetariamente de acordo com os resultados obtidos pelos seus alunos nos testes mencionados anteriormente, camuflando um discurso em que índices de qualidade (duvidosos) são apresentados em torno dos diversos resultados alcançados pelos alunos, como nos mostra Ball (2002) no conceito de performatividade, ou seja, a partir de determinados resultados poderá haver bonificação ou até mesmo sanção a determinados grupos docentes das diversas escolas, entretanto não se leva em conta - na realidade - todo o contexto sócio-econômico-político em que se dá esse processo educativo.

O ápice dessa adesão se dá quando até mesmo os professores encampam essas ideias e propostas como salutares para eles próprios, pois em última instância apresenta-se a oportunidade de auferir maiores salários, uma vez que nas últimas décadas é notória a precarização da carreira do magistério, sobretudo para os professores da escola básica, que em muitos casos não conseguem ser remunerados nem com o piso instituído para a carreira.

Esse cenário nos remete ao estudo realizado pelo sociólogo Richard Sennet (2009), em que autor conceitua de corrosão do caráter, a situação em que aquele trabalhador que é explorado nas suas diversas potencialidades acaba por internalizar como saudáveis as estratégias dos seus patrões ou opressores, retroalimentando o sistema neoliberal em voga. Esse processo vai tomando força e sendo defendido por muitos no cenário educacional brasileiro, sobretudo no que se refere à escola pública, uma vez que diversas instituições, muitas delas gestadas pela sociedade civil (classes médias), no discurso da Educação a partir do paradigma salvacionista apresenta a *educação de qualidade* como única forma de superar todas as crises vividas no Brasil.

Esse modelo de Educação pleiteado por esses grupos é avaliado por testes em larga escala que teriam o condão de, a partir dos dados obtidos, revelar todos os problemas educacionais brasileiros, esquecendo-se de que as escolas e a educação brasileira passam por problemas históricos de precarização de toda sorte.

Dessa feita, a coordenação do curso, deliberando sobre o caso, constatou que algo deveria ser feito para contornar tal deficiência, sob pena de os(as) cursistas finalizarem o curso EREER e não conseguirem ser elementos multiplicadores dos conhecimentos auferidos em mais de 18 meses de curso. Pior que isso: a questão da autonomia, pedra de toque fundamental nas proposições da coordenação do Penesb, seria apenas mais conceito vago e sem aplicabilidade na formação dos(as) cursistas, haja vista que não estariam aptos a produzir seus próprios projetos e planos de curso realmente emancipadores; no máximo conseguiriam produzir planejamentos que poderiam ser questionados pelas coordenações de suas escolas, em um embate mais profundo entre as propostas de novos paradigmas e as prescrições meritocráticas e eurocentradas provenientes das instâncias superiores.

Diante disso é importante retomar uma discussão importante levantada por Oliveira e Pessanha (2016), quando, ao tomar como referencial os estudos de Luckesi (1985, p.66), expõe de maneira contundente a importância dos professores em relação à sua autonomia, uma vez que para esse intelectual se o professor não dominar crítica e instrumentalmente seu

labor, não será capaz de ter um pensamento realmente autônomo, que oriente sua prática, de maneira a se posicionar em relação aos rumos apresentados pelas diversas políticas governamentais relativas à Educação contemporânea. Tomando a fala de Cipriano Luckesi (op cit): “alguém em algum lugar estará pensando por nós e decidindo”.

Experiências vivenciadas na função de professor on line de outros cursos de formação continuada, por este que ora escreve, permitiram observar que a cobrança de TCCs baseados em temas livres rendiam diversos trabalhos escritos de forma brilhante. No entanto, eram trabalhos que não apresentavam uma ligação com a realidade vivida em um país atravessado por graves e profundas crises sociais, desigualdades gritantes e históricas contra o(a) negro(a), principalmente contra a mulher negra⁵⁶. Reiterando a dificuldade do(a) jovem negro(a) para galgar os patamares mais elevados do ensino, como nos mostram pesquisas do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), da UFRJ coordenadas pelo professor Marcelo Paixão. Os belos trabalhos apresentados, que tocavam, aliás, em objetivos importantes, mas cuja pertinência não se aproximava da escola pública como a demanda exigia, não eram capazes de representá-la na íntegra.

A partir dessa reflexão, chegou-se à constatação de que esse modelo estava superado, e que em seu lugar deveriam ser trabalhadas propostas que tivessem significado prático para os(as) cursistas em suas realidades vividas cotidianamente nas diversas escolas em que estivessem alocados, em uma proposta de atividade que conseguisse intervir na realidade local, mas sempre levando os saberes de cada lugar como referência. Afinal, segundo o olhar mais atual, não seria mais possível ficar apenas no caráter denunciativo quando o tema são as desigualdades e a discriminação racial, era preciso e urgente uma intervenção veemente.

Essa postura não se esgota somente na escolha de textos críticos por parte dos professores. É necessário que este tenha postura crítica frente à realidade educacional em que estamos imersos. Isso representa uma aproximação com os referenciais do campo da didática, especialmente Selma Garrido (1999) e Vera Candau (1997), que nos mostram a importância

⁵⁶ Nesse aspecto ressaltamos mais uma vez a necessidade de um olhar voltado ao paradigma da interseccionalidade que nos adverte que uma determinada pessoa pode ser atravessada por diversos marcadores que os trarão maior ou menor dificuldade em suas vidas, tais como o fato da mulher negra, moradora de favela, única provedora de seu lar etc... Logo a figura da mulher, deverá ser analisada tomando-se outros marcadores. Para um aprofundamento maior sobre o tema ver: SOTERO, Edilza Correa. **TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo.** In: Mariana Mazzini Marcondes; Luana Pinheiro; Cristina Queiroz; Ana Carolina Querino; Danielle Valverde. (Org.). **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** 1ª ed. Brasília: IPEA, 2013, v. 1.

de o aspecto técnico não se sobrepor à dimensão humana, e a necessidade de que ambos caminhem de maneira equilibrada, respeitando suas importâncias e dimensões.

Em suma, a proposta consistia em: ***Intervir para transformar, mas sem ser autoritário!*** Em uma perspectiva progressista, tomando as ideias de Paulo Freire (1987, 2000) não há espaço para a imposição de ideias, não se concebe a prática em que um conhecimento seja mais importante que outro, o diálogo deve se a marca constante para a transformação, sendo as práticas pedagógicas e didáticas produzidas a partir do *chão da escola*.

6.2 A Dinâmica Construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) / Projetos de Transformação

Em relação aos Trabalhos de Final de Curso ERER, no caso específico do curso em questão, os referidos TCCs são chamados de Projetos de Transformação, e sobre eles faremos uma discussão em algumas perspectivas, tomando como parâmetro Oliveira e Pessanha (2016), em que na obra aludida, discorrem sobre a temática, nos apresentando o olhar que vislumbrava a coordenação do curso, e os objetivos que pretendiam alcançar com tal proposta.

Na obra em referência, a autora nos adverte para as especificidades da dinâmica de pesquisa a ser desenvolvida, suas implicações com a realidade e, mais importante ainda, seus compromissos com a transformação. Como nas próprias palavras da coordenadora prof Iolanda Oliveira durante todo o curso: “é hora de mudanças e transformações uma vez que muito já tem sido denunciado!” Tudo isso, tendo a ética do pesquisador frente ao seu objeto como grande paradigma.

Dessa forma, em sua análise discorre sobre tipos diferentes de pesquisa a serem desenvolvidas pelos alunos e onde cada uma se insere tendo em vista esses objetivos. Sendo assim, distingue as pesquisas segundo pesquisador / pesquisado em: ***tipo clássico de pesquisa*** quando o pesquisador não tem como fim último a transformação, limitando-se tão somente a evidenciar determinado ponto observado e respondê-lo, sem que haja, contudo, um envolvimento no sentido de transformação. A proposta de produção de um ***Projeto de Transformação*** foi baseada no cruzamento entre a pesquisa que evidencia determinado conflito ou problema relativo ao racismo e às Relações Raciais no interior do ambiente escolar ou qualquer outro espaço de atuação profissional, e sobre ações didáticas e

pedagógicas enfáticas para combatê-lo. Esse foi o tipo de pesquisa desenvolvida pelos alunos do curso ERER.

Em nosso posicionamento, a autonomia e a capacitação técnico-instrumental são as bases para que o profissional de Educação possa realizar um trabalho de final de curso a contento para uma Educação transformadora e emancipadora, como a proposta pela presente formação continuada, uma vez que cursos dessa natureza não podem abarcar trabalhos estéreis no que se refere à discussão e/ou aplicação em determinado contexto social; como evidenciado nas palavras da própria coordenadora do curso: já passamos do momento de denúncia, o tempo urge por transformações e mudanças!

Como metodologia, a pesquisa-ação, segundo o olhar do pesquisador Renné Barbier, foi uma das estratégias metodológicas importantes no processo em questão, uma vez que pode ser definida a partir da tomada do saber popular, suas preocupações, como ponto de partida das investigações em busca da produção coletiva de saberes, tendo como meta o desejo do grupo de conhecer mais a fundo para transformar. Um dos intelectuais de destaque nesse modelo de pesquisa, além do já mencionado, foi Carlos Rodrigues Brandão (1999). Segundo esse pesquisador, o modelo de pesquisa foi bastante utilizado pelos intelectuais, sobretudo da década de 1950 e 1960, nos projetos de Educação Popular da época, quando diversos grupos de intelectuais e estudantes das universidades dos grandes centros se dirigiam às cidades do interior do Brasil com o objetivo de alfabetizar aquelas populações, a partir dos saberes evidenciados nos diversos locais onde ocorriam as experiências educacionais⁵⁷.

Por fim, a coordenação do curso apresenta a pesquisa-ação como uma vertente de pesquisa em que exista uma deliberada e manifesta ação ou adesão por transformação das realidades evidenciadas, com a participação constante dos sujeitos envolvidos no processo, sem que o pesquisador seja tomado como hierarquicamente superior ao pesquisado, pois todos os saberes são tidos como importantes na resolução da situação-problema.

Como já mencionamos, o pesquisador que será basilar nesse modelo de pesquisa é Renné Barbier (2002), o qual desenvolve a perspectiva de que, em Ciências Sociais, somente a pesquisa-ação teria importância, tal o seu compromisso com a transformação. Para Barbier (op cit), não existe lugar para as pesquisas somente de advertência do constatado; é tempo de um corte epistemológico contundente que faça com que o pesquisador tenha responsabilidade

⁵⁷ Para um aprofundamento maior na temática, que não é exatamente nosso foco principal no presente trabalho, pesquisar em <http://forumeja.org.br/node/1494>, em que os diversos projetos são apresentados em detalhes e as suas modalidades de pesquisa participante.

social com a mudança e emancipação do sujeito socialmente mais vulnerável. Sobre esse aspecto, especificamente na discussão em torno das Relações Raciais, nos parece muito oportuno esse aporte metodológico, uma vez que as manifestações de preconceito e discriminação contra o(a) negro(a) em diversos campos da sociedade é uma realidade indiscutível, é vital que se parta para a transformação da realidade constatada.

Esse foi o paradigma adotado no processo de construção dos trabalhos de transformação apresentados aos alunos da Pós-Graduação, pois era sabido que especificamente em relação à questão racial muito já havia sido criticado e evidenciado, ou seja, a fase da denúncia já deveria ser ultrapassada, e isso se daria a partir de ações transformadoras. Dessa feita, o modelo de pesquisa-ação, segundo Renné Barbier (2002), foi tomado como referência para efeitos de Projetos de Transformação por ocasião do término do curso.

Sobre o processo de construção dos Projetos de Transformação, as diversas etapas são marcadas por fatos importantes. A primeira delas diz respeito ao estranhamento dos alunos frente à proposta apresentada em relação à construção de um projeto com tais características, tendo em vista o contraste com os modelos seguidos pelos diversos cursos congêneres. Em seguida discutiremos os referenciais teóricos adotados para o desenvolvimento dessa etapa do curso e o que se vislumbrava com esse modelo de trabalho; por fim as diversas tensões registradas e vividas ao longo do processo.

Porém, antes de avançarmos nesse tema, é importante que expliquemos como os alunos do curso foram alocados em grupos para a confecção dos respectivos trabalhos. Em primeiro lugar, a coordenação do Penesb teve a preocupação de selecionar *professores online* especificamente para o acompanhamento dos(as) alunos(as) cursistas nessa fase das atividades, ou seja, além dos professores on line relativos aos módulos de estudos constantes da grade curricular, novos professores estariam alocados especificamente para assessorar os cursistas na produção dos seus TCCs, pois, de acordo com a discussão anterior, ficava patente que essa fase do curso demandava uma orientação extremamente qualificada para que os trabalhos pudessem ser produzidos de acordo com o planejado.

Dessa feita, os cursistas foram alocados em grupos de afinidades e relação de disciplinas de formação, afim de que tivessem orientação sistematizada para ação transformadora no universo escolar em que estavam desempenhando suas atividades; desse modo, foram distribuídos nos seguintes grupos:

Divisão dos Grupos para Confecção de Projeto de Intervenção

Identificação do Grupo	Nome do Grupo	Área do Conhecimento / Atividade
Grupo 1	Comunicação	Letras e Artes
Grupo 2	Ciências Humanas	História, Geografia, Sociologia e Filosofia; séries iniciais;
Grupo 3	Séries Iniciais	1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
Grupo 4	Educação Pré - Escolar	Ligada à atividade com crianças abaixo dos 5 anos de idade
Grupo 5	Outras atividades	Profissionais fora da sala de aula e/ou outras atividades profissionais;

De acordo com o referencial teórico citado anteriormente, pode-se dizer que as diversas categorias apresentadas podem conter visões equivocadas e/ou distorcidas, pois enquanto os dois primeiros grupos receberam denominações relativas às suas áreas de conhecimento, os grupos 3 e 4 foram denominados tomando-se por base os níveis de atuação profissional dos seus componentes.

Outro ponto de enorme relevância para nossa discussão é quanto à denominação de Ciências Humanas apenas para um grupo, uma vez que é nítido que toda a Educação está no âmbito das Ciências Humanas. A referida nomenclatura, mesmo com tais equívocos, foi mantida de maneira proposital, por falta de alternativa melhor.

Preocupa-nos a percepção entre os(as) cursistas da ausência de licenciados(as) nas grandes áreas denominadas pela CAPES de Ciências Exatas e da Natureza. Entendendo-se que o fim último de todas as Grandes Áreas de conhecimento é o ser humano, necessariamente, conforme referências anteriores, todas elas deveriam incluir o estudo dos conhecimentos que explicam a condição do(a) negro(a) na sociedade com o propósito de prover o(a) aluno(a) de um dos mais eficazes instrumentos para transformação: os conhecimentos e conteúdos sistematizados pela Escola.

No transcorrer do curso foi tentado o diálogo permanente com as diferentes áreas de conhecimento, incluindo as “exatas” e “da terra”, que dispõem de conhecimentos

particularmente produzidos que poderiam contribuir significativamente para desestabilizar o imaginário social e individual sobre o racismo e, conseqüentemente, desconstruir as desigualdades raciais, devido ao fato de a peculiaridade dos conhecimentos produzidos carregar a chancela do caráter científico (laboratorial), considerado pelo senso comum como *superior*. Entretanto, se os cursos de formação inicial, em sua grande maioria, negam tais percepções aos graduandos, e se, por outro lado, os docentes das ciências exatas e das ciências da natureza não buscam a formação continuada para eliminar a lacuna apontada, estes estarão completamente impossibilitados de incluir os conhecimentos em questão em suas práticas profissionais, comprometendo a busca dos princípios da justiça e da igualdade. Essa postura acaba tendo efeito nefasto e contribuindo negativamente para a reprodução do status quo.

Sintetizando a análise da produção dos cinco grupos compostos pelos professores orientadores e cursistas, a coordenação do curso propôs como obrigatórios nos trabalhos dos grupos 1, 2, 3 e 4 os itens a seguir relacionados, sem descartar a inclusão de outros aspectos a critério dos cursistas.

- **Identificação do Plano:** nome da escola, disciplina, série, professor;

- **Caracterização do contexto:** ambiente em que a escola se insere, caracterização mínima da escola e dos alunos, incluindo a caracterização racial (para que contexto, escola, o plano se destina?).

- **Objetivos:** (que podem ser gerais e específicos) este item deve responder à pergunta: Para quê? Quais os comportamentos que se espera observar nos alunos durante e após o desenvolvimento dos trabalhos?

- **Conteúdos:** estes devem responder à seguinte questão: quais os conhecimentos, valores, habilidades e hábitos serão objetos das aulas a serem ministradas?

- **Metodologia ou Desenvolvimento metodológico:** este item deverá responder a como ensinar, isto é, de que maneira os conteúdos listados serão ministrados para os alunos? Quais serão as ações docente/discente? Quais procedimentos e recursos serão utilizados?

- **Cronograma:** em quanto tempo cada unidade ou sub-unidade será desenvolvida?

- **Avaliação:** este item deverá tomar como base a avaliação em seu aspecto mais abrangente, não apenas se restringindo à mera verificação de aprendizagem.

Foi recomendado que se fizesse a avaliação durante todo o processo ensino/aprendizagem por meio da observação e de outros tipos de avaliação parcial, bem

como da avaliação final, que pode se dar por meio da apresentação final da unidade pelos alunos, de testes e provas, envolvendo não somente os resultados evidenciados no comportamento dos estudantes, em confronto com os objetivos determinados inicialmente.

- **Fontes de consulta:** Item de grande importância na construção dos Projetos, uma vez que os cursistas deveriam demonstrar habilidade e autonomia na seleção das fontes para chegar aos seus objetivos. Isso se refletiu na escolha dos referenciais teóricos que os permitiriam produzir trabalhos consistentes academicamente e que tivesse em consonância com o pensamento atualizado no campo das Relações Raciais e Educação.

O grupo 5 era formado por profissionais de diversas áreas do conhecimento e ramos de atividades: artistas plásticos, profissionais de segurança pública, entre outros. Sendo assim, seus componentes poderiam não só desenvolver um projeto de transformação, mas fazer opção por uma pesquisa do tipo clássico de modo a evidenciar questões sobre o(a) negro(a) no ambiente em que estivesse atuando o(a) cursista. Sendo assim, sugeriu-se, incorporar ao que foi proposto pelo grupo uma alternativa possível, conforme se apresenta no quadro a seguir:

Roteiros para elaboração dos trabalhos do grupo: Outras Atividades

<i>Roteiro elaborado pelo grupo 5 – outras atividades profissionais</i>	<i>Roteiro sugerido para pesquisa do tipo clássico</i>
Tema	Tema
Caracterização do local	Título ou questão de pesquisa
Objetivos	Caracterização do local, incluindo o problema
Metodologia	Objetivos
Bibliografia	Referencial teórico pertinente
-	Metodologia
-	Referências (Bibliografia e outras fontes)

No trabalho que se realiza, constatam-se aspectos extremamente positivos, por transformarem as relações raciais na escola a partir da assimilação de saberes que desconstruem a ideia de inferioridade dos negros, tais como: uma postura de autonomia em relação ao planejamento dos seus plano de curso anual, capacidade argumentativa baseada em conhecimentos acadêmicos e políticos frente aos episódios de resistências das coordenações das escolas, bem como dos demais professores etc. Por outro lado, enfrentam-se as seguintes limitações:

- a resistência à aceitação da metodologia da *pesquisa-ação* nos meios acadêmicos;
- as limitações dos cursistas oriundos da formação inicial; isto é, a frágil formação pedagógica dos licenciados, com exceção dos pedagogos;
- a resistência por parte dos demais professores e/ou gestores das escolas;
- o diminuto tempo do curso, que reduziu as possibilidades de eliminar as lacunas da formação inicial dos cursistas e de garantir o domínio de referenciais teóricos para serem confrontados com os dados do campo pesquisado.

A partir dos roteiros apresentados, foi feita a proposta de elaboração das monografias, a serem entregues, sem descartar os aspectos classicamente determinados para elaboração de trabalhos acadêmicos, especificamente aqueles contidos nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Destaca-se que para muitos alunos essas normas representavam obstáculos intransponíveis tal era o distanciamento que traziam do mundo acadêmico e universo de pesquisa.

- Introdução:

Nesta parte o cursista deveria responder à pergunta: Em que consiste o trabalho? Aqui o autor anuncia o estudo realizado para que o leitor soubesse o que está sendo tratado no seu desenvolvimento e antecipa sinteticamente os resultados, mencionando também seus principais objetivos, metodologias empregadas e os referenciais teóricos que nortearam seu trabalho. Poderá incluir neste espaço experiências pessoais que interferem no trabalho.

– Projeto de transformação:

Neste item seria apresentado integralmente o Plano de curso, destacando-se o que foi trabalhado para a produção da monografia.

– A dinâmica do trabalho e os saberes evidenciados a partir da prática docente:

Esclarecer a dinâmica realizada no desenvolvimento do trabalho, os resultados obtidos considerando os comportamentos esperados, determinados por meio dos objetivos e saberes que emergem desta prática pedagógica transformadora, confrontando os comportamentos observados com os conhecimentos pertinentes aos temas desenvolvidos. Por exemplo: o efeito dos conhecimentos ministrados no processo de construção da identidade racial dos estudantes. Até que ponto tais conhecimentos contribuíram para a aceitação da identidade negra de parte de pretos e pardos e para provocar o respeito de parte dos brancos para com os negros, a partir do respaldo dos referenciais teóricos dos textos disponibilizados nas disciplinas ofertadas?

Além disso, o docente deveria mencionar os principais obstáculos enfrentados ao longo do processo, a fim de subsidiar futuros projetos congêneres.

– Conclusão

Qual a contribuição das aulas ministradas, no período, para a educação inter-racial? Até que ponto tais relações se tornaram mais humanas, pautadas em valores como respeito, solidariedade, igualdade? Quais as possíveis formas de resistência em relação aos conhecimentos ministrados? O trabalho realizado contribuiu para eliminar a crença na inferioridade do negro de parte dos brancos e também de parte dos pretos e pardos? O desempenho escolar foi alterado? Houve influência do trabalho realizado no processo de construção da identidade racial dos estudantes? Os objetivos previstos foram alcançados? Qual a repercussão do trabalho realizado, no ambiente escolar como um todo? E em relação às famílias, houve alguma influência?

– Fontes de consulta: Referências Bibliográficas (e eletrônicas, se houver).

Ainda assim, os grupos tiveram que sofrer novos desdobramentos, devido ao elevado número de alunos em cada área e também a fim de acomodar com maior comodidade e aproveitamento o acompanhamento aos alunos por parte do seu respectivo professor online.

Dessa forma para efeitos de melhor acompanhamento e produção das atividades foram criados os grupos:

Grupos e formação dos alunos alocados

Tipo de Grupo	Área de Conhecimento / Atividade Desempenhada	Subgrupos
Educação Infantil (E I)	Profissionais da Educação Infantil (Educação Pré-escolar)	Subdividido em 02 grupos (E I 1 e E I 2)
Séries Iniciais	Profissionais do primeiro ciclo do ensino fundamental	Subdividido em 02 grupos (S I 1 e S I 2)
Ciências Humanas	Profissionais do segundo ciclo da educação fundamental (sexto ao nono ano do ensino fundamental)	Subdividido em 04 grupos (03 grupos para Profissionais de História e 01 grupo para Profissionais de Geografia)
Outras Atividades	Grupo composto por profissionais das diversas áreas do conhecimento (Direito, Psicologia, Biblioteconomia, Serviço Social, Farmácia etc)	Subdividido em 03 grupos (a subdivisão se deu pela quantidade de cursistas)
Comunicação	Professores de variados campos do conhecimento (Artes, Literatura, Educação Física, Filosofia etc)	

Importante ressaltar a percepção dos professores online por ocasião do desenvolvimento do processo de construção dos Projetos de Transformação. A princípio, uma das questões que muito inquietou a coordenação do curso e todos os professores on line que acompanhavam o cotidiano dos cursistas era o fato de os mesmos, muitas vezes com longa trajetória em sala de aula, ter uma enorme dificuldade em demonstrar atitudes autônomas sobre o seu fazer pedagógico no que se refere a planejamentos pedagógico-didáticos e proposições de projetos de intervenção nas realidades cotidianas, intervenções essas que fossem além do senso comum e estivessem ancoradas em referenciais teóricos sólidos. A propósito, a produção de Libâneo (1994) é muito importante quando, de maneira didática e articulada, apresenta todas as fases constantes do planejamento dos planos de curso para que o

professor tenha real autonomia sobre o seu fazer pedagógico. Notoriamente se observa muita vontade de transformar, porém essa potência se tornava inerte a partir do momento em que não consegue se revestir em proposição de transformação sistematizada e embasada em referenciais teóricos.

Todo esse cenário se manifestava nos comentários dos alunos em relação a situações variadas, nas quais eram instigados a produzir atividades e projetos para as suas respectivas escolas. Quase sempre se sentiam seguros para tal, perdendo sempre oportunidades importantes no que tange a atuar de forma diferenciada, em um planejamento autônomo que tivesse a sua marca, que traduzisse seus anseios e suas perspectivas de mudanças. Acreditamos que isso pudesse estar ocorrendo, em muitas situações, em função do possível despreparo ocasionado por lacunas na formação inicial, ampliado pela rotina estafante que impedia uma pausa para reflexão, novos estudos e capacitação e por pressões várias para que cumprisse determinado currículo.

Antônia Osima Lopes produziu o capítulo intitulado “Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação”, constante do livro “Repensando a Didática”, organizado pela pesquisadora Ilma Passos Veiga (1998). O diálogo com a professora da UFPI é de grande pertinência nessa discussão, pois ao tomar contato com a obra dessa autora, entendemos mais claramente as diversas origens prováveis dessa fragilidade demonstrada pelos cursistas ao se deparar com o desafio de produzir trabalhos de final de curso que fossem planejamentos para um ano letivo de atividades em suas respectivas turmas.

Um dos pontos muito discutidos e criticados pela autora é que, na sua grande maioria, os professores tendem a acatar de forma acrítica currículos produzidos por instâncias superiores, de forma autoritária, mesmo que não tenham participado da elaboração desses currículos. Além do mais, quase sempre, essas diretrizes curriculares são produzidas completamente descoladas da realidade dos alunos e das escolas, pois são pensadas de forma genérica e teórica, deixando, assim, as especificidades locais e mais críticas à margem das proposições. Tudo isso ainda se amplia quando se pensa criticamente nos instrumentos didáticos disponíveis para o trabalho com esses currículos prescritos, pois na grande maioria (trata-se dos livros didáticos que também são distribuídos aos alunos e escolhidos pelas instâncias superiores. Logo, perde-se completamente o sentido de um trabalho autônomo e diferenciado, não atendendo e representando os alunos em suas demandas e anseios, tornando a prática pedagógica apenas uma repetição mecânica e burocrática por parte do professor.

Como veremos adiante, a proposta do curso ERER consistia em que os cursistas conseguissem retomar sua autonomia pedagógica, o que se manifestaria a partir do exercício de confecção dos trabalhos de final de curso, em que deveriam buscar o equilíbrio entre a dimensão técnica e humana, ou seja, deveriam ter os conhecimentos técnicos acerca de suas áreas de formação, conjugados com os saberes atinentes à questão racial, tudo isso delineado em torno das práticas pedagógicas, curriculares e didáticas que buscassem um trabalho progressista e emancipador para seus alunos. Mesmo na dimensão técnica, não deveriam abandonar a perspectiva humanizante e social, nem tampouco seu engajamento político, mais ainda, deveria ocorrer o equilíbrio entre essas duas dimensões a fim de se adequar ao que Vera Candau (1997) denominou **didática fundamental**.

Em relação ao aspecto metodológico e aos referenciais teóricos para essa etapa do curso, temos que a questão teórica basilar que norteou as estratégias do curso para a produção dos Projetos de Transformação, a cargo dos cursistas partiu das premissas da Pesquisa-ação de Renné Barbier (2002), uma nova proposta de “pesquisa-ação”, em uma perspectiva mais humanizante, mas não engessadora. Para Barbier (op cit):

a “pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis.

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo.

Entendemos essa conceituação como um conjunto de estratégias sociológicas que têm como intuito ações sociais que visam transformar determinadas realidades dos grupos sociais a partir de ações transformadoras trabalhadas e gestadas por eles mesmos com o auxílio ou não de especialistas pesquisadores, a partir da práxis de sua própria problemática. Esse processo parte da interação entre os elementos do grupo, buscando a reflexão não apenas no aspecto técnico, mas sobretudo, tendo como referência última os aspectos humanizantes e políticos/ideológicos, especificamente aqueles vinculados à temática das relações raciais. É no grupo e a partir do grupo que são pensadas as estratégias que poderão solucionar questões que o afligem, pois procuram-se corrigir questões específicas, mas sem a rígida prescrição de um “estranho” na temática que aflige um determinado grupo.

Além disso, a pesquisa-ação rompe com uma prática autoritária, em que o pesquisador passa a prescrever *soluções* para os problemas de determinados grupos, tomando por base o

seu olhar, alheio aos verdadeiros anseios dessas comunidades ou segmentos sociais. É a partir da dinâmica da pesquisa-ação que as inúmeras especificidades locais são conhecidas, discutidas e analisadas. É por meio desse paradigma metodológico, imbuído de uma práxis constante, que se vislumbram anseios desconhecidos até mesmo pelos integrantes dos grupos assistidos. Ou seja, trata-se de uma perspectiva de trabalho que procura ouvir as demandas de todos os atores envolvidos no processo, respeitando suas culturas, seus costumes e características. Nunca buscando soluções alheias ao interesse do respectivo grupo.

Tomando por base o exposto acima, a Coordenação do Penesb, em conjunto com os professores online do curso e demais envolvidos, depois de intensa deliberação e discussão, optou por trilhar os referenciais de Renné Barbier (2002), por diversas razões: em primeiro lugar, era o momento de romper com a velha tradição de elaborar trabalhos de final de curso ou monografias que apenas fossem uma grande revisão bibliográfica de temas, muitas vezes, sem nenhuma conexão prática com as demandas atuais da Educação. Outro ponto importante, que muitas vezes passa despercebido: o fato de que a maioria dos trabalhos entregues por ocasião dos finais de curso ficarão estocados nas estantes das bibliotecas sem ser lembrados. Ou seja, serão produções estéreis!

O aspecto mais importante de todos é que a dimensão política de uma formação continuada ou permanente, como nas palavras de pesquisadores como Selma Garrido (1996), essa formação deverá mudar, de radicalmente a prática pedagógica do profissional da Educação; que esses saberes consigam romper os muros da universidade, que haja, de fato, uma aproximação entre a Academia e a Escola; dessa forma é que surge a proposta aceita pelo curso ERER, ou seja, a produção de Projeto de Transformação com objetivo básico a transformação tanto de sua prática didática e pedagógica, bem como o ambiente escolar.

Os passos discutidos com o grupo e que serviram para a construção dos diversos modelos de planos de curso deveriam obedecer a distintos momentos, que em muito vão convergir com as estratégias apontadas pela professora Antônia Osima Lopes no trabalho mencionado, pois essa pesquisadora pressupõe um planejamento didático-curricular que, para que alcance sua efetividade, nunca pode se afastar da contribuição de todos os atores sociais envolvidos e nem deixar de perceber as realidades socioeconômicas e geográficas existentes.

A dinâmica da produção dos trabalhos de final de curso, ou os Projetos de Transformação, obedeceram a um complexo planejamento e discussões que contemplaram a participação de todos os envolvidos, como a Coordenação do curso, professores online,

equipe de apoio da secretaria, professores responsáveis pelos componentes curriculares do curso e todos os outros atores sociais.

Após longo planejamento, chegou-se à dinâmica de produção dos Projetos. O ponto inicial do processo como um todo, que teria uma duração de seis meses, consistia em que o aluno fosse ao seu local de atuação pedagógica e, com a maior criticidade possível, fizesse um levantamento prévio das diversas realidades daquele espaço, analisando o bairro e o território onde está instalada a instituição no tocante à realidade econômica-social-racial; levantasse os dados de composição racial da escola, sua representatividade simbólica para aquele local, o perfil do público atendido em toda sua dimensão, as possíveis e mais visíveis ou ocultas manifestações de racismo. Ou seja, pretendia-se humanizar a escola, apresentando a mesma além do aspecto retórico, mostrando que a escola é algo bem maior que um edifício e pessoas trabalhando e estudando. É lá que vidas podem ser transformadas, que sonhos podem ser gestados, que realidades podem ser modificadas.

A perspectiva, reitera-se, é tomar a realidade do(a) negro(a) como ponto de partida e vê-lo como agente do processo social, como nos lembra Clóvis de Moura (1988), rompendo com as pesquisas em que os paradigmas partilhados eram ter o(a) negro(a) como mero objeto de pesquisa. Essa mudança epistemológica evidencia uma proposição extremamente emancipadora para o negro, uma vez que traz para a arena de discussões as suas agendas, inquietações e angústias contextualizadas em dados factíveis.

O segundo passo era o retorno ao curso e discussão dessas realidades com o professor on line e demais integrantes da turma, para compreender as especificidades da realidade observada. Essa dinâmica foi de grande valia, uma vez que propiciou aos demais componentes do grupo a troca de experiências e a verificação de que, independentemente do local, quase sempre as realidades e problemas enfrentados pelos(as) negros(as), bem como as barreiras para superar essas realidades, sobretudo no ambiente escolar, eram bastante similares. Isso nos lembra Munanga (2000), quando adverte que o fenômeno do racismo é algo extremamente comum e capilar na realidade brasileira, mas que grande parte da sociedade insiste em argumentar que não existe.

Após esse passo, o(a) cursista deveria tomar uma das turmas que tem regência ou grupo ao qual está ligado no seu segmento profissional e elaborar um novo levantamento com as questões mais correlatas a esse grupo, como a sua constituição por gênero, classe, religião, raça e todas as demais características que lhe são inerentes. Essa etapa evidencia o que

advogam autores da didática, como Selma Garrido, José Carlos Libâneo e Vara Candau: que os projetos e planos devem ter as realidades concretas dos alunos, seus anseios e demandas representados fielmente, para que se possa pensar em propostas emancipadoras e progressistas. O contrário disso revela um formato de educação estéril e apático para o(a) aluno(a) que, ao não se sentir representado, não vê os conteúdos trabalhados como realmente capazes de propiciar alteração na sua realidade de vida.

De posse dessas novas informações, o cursista retornaria para novas discussões com seu professor on line e com os demais componentes do grupo, e toda essa gama de novos dados, seus e dos demais companheiros, seriam socializados e discutidos à luz dos referenciais teóricos trabalhados ao longo do campo, afim de que se conseguisse inferir diretrizes de ações didático-pedagógicas que fossem específicas para a ação em cada ambiente trabalhado. Nesse aspecto é importante notar como as propostas de intervenção já são pensadas em um outro padrão, agora embasadas em referenciais consistentes e em dados concretos que traduzam a realidade do chão da escola e o contexto sócio-histórico dos alunos.

Depois de tudo isso, o(a) aluno(a) teria que tomar os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Municipais de Educação e as demais orientações pedagógicas de sua escola, especificamente o Projeto Político-Pedagógico; de posse de todos esses dados, o(a) cursista deveria tomar os conteúdos correlatos à turma escolhida para desenvolver o projeto de transformação, elaborando um plano de curso para todo o ano letivo, tendo como maior preocupação a ressignificação dos conteúdos para aplicar as temáticas das Relações Raciais em todas as unidades didáticas. Isto é, em cada etapa ou fase do plano de curso deveriam ser feitas inserções, ressignificações, discussões e observações críticas quanto à presença ou ocultamento do negro e os principais motivos para esse fato. Buscando, com isso, não só o plano teórico-curricular, mas pensar as diversas estratégias didáticas que contemplassem esse desafio.

Feito isso, o(a) cursista, de posse do seu plano de curso, passaria para a fase de implementação, para a qual deveria elaborar relatórios quinzenais sobre a aplicação do seu plano, discutindo com as fontes do campo das Relações Raciais, e examinaria criticamente como estaria sendo a reação dos seus alunos, dos demais professores e da Direção da escola diante das novas discussões que estariam sendo propostas.

Esse exercício deveria ser feito com bastante critério e socializado com o restante do grupo de cursistas, para que percebessem as continuidades e rupturas nesses processos em

diferentes ambientes e como a temática estaria sendo desenvolvida a partir de estratégias didáticas específicas que falassem do negro partindo-se do seu ponto de vista, sempre tendo a preocupação de uma preparação para as aulas, de modo que estas dessem protagonismo à figura do negro e do continente africano, apresentando o negro de forma positiva, livre do tom pejorativo, estereótipos e imagens sensacionalistas, fazendo com que os alunos das diversas escolas públicas, em sua grande maioria, negros, se vissem representados diferentemente do senso comum, para o qual sua figura quase sempre é envolta em uma aura negativa.

Ao término de um semestre nessa dinâmica, o(a) cursista deveria transformar toda essa experiência em uma monografia, em que relataria, de forma crítica e dialógica com os referenciais das relações raciais, o que presenciou e desenvolveu com seus alunos. Essa iniciativa do curso EREER rendeu excelentes trabalhos, nos quais havia, sim, o limite de cada aluno no tocante à escrita e à perfeita dinâmica de diálogo com as fontes, mas isso foi superado pela originalidade de inúmeros trabalhos, na descoberta de diversos talentos, na proposição de várias possibilidades de ação e descobertas, nas falas dos vários alunos que experimentaram pela primeira vez a oportunidade de se ver representados de forma positiva.

São esses trabalhos que, ao serem apresentados, defendidos e compartilhados pelos alunos do curso EREER, dão suporte para que o Penesb possa fazer uma reflexão no tocante à sua contribuição para a Escola, mais especificamente no que tange ao combate ao racismo no ambiente escolar a partir dos seus diversos cursos de formação continuada. Explicando de forma mais clara ainda temos o seguinte: são esses trabalhos monográficos produzidos pelos alunos do curso EREER, após um semestre de implementação dos seus Projetos de Transformação, que, ao serem refletidos pelo Penesb, nos dão a dimensão da relação de unidade teoria-prática que é objetivada nos cursos oferecidos por aquela instituição para as possíveis transformações didático-pedagógicas, com vistas à implementação da temática das Relações Raciais nos diversos currículos escolares, o que se coloca como condição primordial para o combate ao racismo no ambiente escolar.

Ressalta-se que as experiências evidenciadas contribuíram em diversos aspectos para o planejamento de novos cursos, novas formas de transformação local, que em cursos mais recentes passam a focar também o Projeto Político-Pedagógico das escolas (PPP), delineamento de propostas mais específicas focadas em diretores e gestores escolares, professores de segmentos específicos como Educação para Jovens e Adultos (EJA), educação para jovens em situação de conflito com a lei, entre outros.

Em toda coletividade, mesmo que o trabalho dos professores on line e da Coordenação do curso se desse no intuito de não deixar nenhum aluno sem apoio pedagógico, algumas pessoas não conseguiram desenvolver os seus trabalhos, muitos por questões inerentes à sua sobrecarga de trabalho, pelo fato de terem que atuar em diversas escolas para auferirem uma remuneração digna para o conforto mínimo de si e de sua família; ressaltando que muitas vezes as distâncias que separam as diversas escolas em que o professor tem que trabalhar são longas, escolas essas precarizadas em toda sorte de fatores e pressionadas pelas coordenações a implementar projetos “alienígenas”, como nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (1995).

Alguns alunos, por mais que tentassem, não conseguiam romper com suas práticas anteriores de seguir planos e projetos prescritos pelas suas respectivas coordenações, tal era postura estava introjetada em sua realidade profissional. Tudo isso nos mostra que muito ainda temos por fazer em direção a uma prática transformadora que consiga alterar o fazer cotidiano do professor e que promova o resgate de sua autonomia em sua prática pedagógica realmente progressista e emancipadora.

Quadro esquemático das etapas da produção dos Trabalhos de Final de Curso

Etapas	Ações	Objetivos
1	Visitar seu local de atuação pedagógica, com a maior criticidade possível; fazer levantamento prévio das diversas realidades daquele espaço.	Humanizar a escola, tirando a mesma do aspecto teórico, mostrando que ela é maior que um edifício e local de mero trabalho.
2	Retornar ao curso e discutir as realidades verificadas na etapa anterior com o seu professor on line e demais integrantes de sua turma.	Compreender as especificidades da realidade observada em conjunto com os demais alunos do seu grupo, trocando experiências.
3	Tomar uma das turmas que tem regência ou grupo ao qual está ligado no seu segmento profissional e elaborar novo levantamento com as questões mais correlatas a esse grupo.	Entender sua constituição por gênero, classe, religião, raça e todas as demais características que são inerentes ao processo de interação com o grupo de trabalho. Nesse ponto o regente fará o levantamento das questões raciais mais importantes a serem trabalhadas a partir de implementação da temática das Relações Raciais.
4	De posse dessas novas informações, retornar	Os novos dados seriam socializados e discutidos à

	para novas discussões com seu professor online e com os demais componentes do grupo, retroalimentando o processo com novos dados e novas observações.	luz dos referenciais teóricos trabalhados no curso a fim de se conseguir inferir diretrizes de ações didático-pedagógicas específicas para a ação em cada ambiente de trabalho.
5	Tomar os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Municipais de Educação e as demais orientações pedagógicas de sua escola, especificamente o Projeto Político-Pedagógico; de posse de todos desses dados, o cursista deveria observar os conteúdos correlatos à sua turma escolhida para desenvolver o projeto de transformação, elaborando um plano de curso para todo o ano, mesclando o prescrito e os conhecimentos desenvolvidos no curso.	Ressignificação dos conteúdos para aplicar as temáticas das Relações Raciais em todas as unidades didáticas. Em cada etapa ou fase do plano de curso deveriam ser feitas inserções, resignificações, discussões e observações críticas quanto à presença ou ocultamento do negro e os principais motivos para esse fato. Obs.: Serão tomadas como referência as orientações curriculares da rede de ensino a que estiver vinculada a escola e nela serão propostas resignificações, de modo a contemplar a temática das Relações Raciais.
Considerações		
	<i>Ao término de um semestre inteiro desenvolvendo a presente dinâmica, o cursista deveria transformar toda essa experiência em uma monografia, em que relataria de forma crítica e dialógica com os referenciais das relações raciais tudo o que presenciou e desenvolveu com seus alunos.</i>	<i>A experiência rendeu excelentes TCCs, nos quais havia a dinâmica de diálogo com as fontes e originalidade de inúmeros trabalhos, na proposição de várias possibilidades de ação e descobertas, nas falas dos vários alunos que experimentaram a oportunidade de se ver representados.</i>

Importante mencionar que todo esse processo se deu não de forma simples ou sem tensão, longe disso! Os(as) alunos(as) do curso, em sua grande maioria professores e pedagogos, experimentaram diversas situações que os tiraram da chamada zona de conforto em que se encontravam, pois foram instados a rever seus conceitos cristalizados há muito tempo e seus paradigmas, que até então acreditavam como verdade absoluta.

Tudo isso requereu uma dose extremamente grande de comprometimento e autocrítica, fatores de enorme importância para a conquista dos objetivos estipulados, que são mudanças nas práticas pedagógicas e transformação na realidade vivenciada na escola. Muitos dos

cursistas mostraram grande desconforto nas fases iniciais do projeto, tal o estranhamento causado pelos objetivos traçados, pois, como nos adverte Boaventura de Souza Santos (2006), a ruptura de paradigmas não seria uma coisa simples, mas é necessário que um outro consiga ser gestado e amadurecer para que o antigo consiga ser questionado e superado.

Esse movimento requer tempo, comprometimento, engajamento e, acima de tudo, tomada de decisão firme em direção a mudanças. Até porque em diversos momentos o clima de tensão ficou evidente à medida que os relatórios e projetos precisavam ser reescritos com o intuito de buscar o diálogo constante com os referenciais do campo, deixando o aspecto puramente descritivo para se tornarem trabalhos acadêmicos.

Porém, à medida que a proposta evoluía e tomava fôlego, os resultados apareciam sob diversas maneiras: na forma de relatórios emocionantes e emocionados por parte dos cursistas, que mostravam realidades dos seus respectivos locais de trabalho - que mesmo eles, com longo tempo de envolvimento com aqueles espaços, não percebiam -, tudo isso a partir do diálogo constante com os referenciais teóricos; pela verificação do amadurecimento dos cursistas a partir da socialização de suas experiências a cada novo relatório escrito; por meio da prática constante de cruzar o que se levantava na empiria local e o que nos mostravam os diversos referenciais teóricos, fazendo com que o que se lia e estudava pudesse ser comprovado com a realidade cotidiana.

Tudo isso criava uma atmosfera em que as diferenças e dificuldades iam sendo superadas ao longo da trajetória. Isso se verificou com a participação assídua de muitos alunos que residiam em outras cidades e até mesmo fora do estado do Rio de Janeiro, mas que faziam questão de estar presentes nos encontros quinzenais, quando eram apresentados e discutidos os relatórios com os professores on line e com seus grupos de confecção de Trabalho de Transformação, pois relatavam que essa troca de experiências era o diferencial para o amadurecimento necessário para os novos rumos de seus trabalhos, era o momento de exteriorizar angústias e demandas, agora com a perspectiva de segurança necessária frente a uma tomada de postura transformadora. Para muitos deles era a chance, finalmente, de ser protagonistas e autônomos em sua prática pedagógica e terem a certeza de que poderiam fazer sua escola diferente a partir de seus projetos e sua intervenção, mesmo à revelia das pressões e obstáculos!

Isso nos remete ao que nos apresenta a pesquisadora Selma Garrido (1997)⁵⁸, ao se referir àquilo que entende como o elemento importante do curso de formação continuada; em sua concepção, a grande contribuição desse tipo de curso é a ampliação da capacidade reflexiva e de perceber criticamente as realidades educacionais e sociais ao seu redor. Além disso, desenvolve seu potencial, no aspecto instrumental e técnico, para propor transformações no ambiente escolar. Nesse aspecto, mais uma vez reiterando as palavras da Coordenadora do Curso a questão racial urge por ações e transformações, *"muito já se denunciou e se verificou a hora agora é de transformações!"*

6.3 Dialogando com os trabalhos (TCCs) produzidos

Ao término do processo de produção das monografias, tivemos a elaboração de 75 (setenta e cinco) Trabalhos de Final de Curso ou Projetos de Transformação produzidos sob a lógica apresentada. Na seção atual faremos uma discussão acerca das referidas produções, porém com o intuito de sistematizar nossa análise tomaremos 02 (dois) trabalhos de cada grupo temático.

Tal critério recai em uma percepção de que entendemos que essa quantidade escolhida de cada grupo favoreça a compreensão do leitor acerca da produção do respectivo grupo a que pertence cada trabalho; em outra vertente de análise, os trabalhos escolhidos obedecem ao critério de qualidade da obra selecionada, partindo da análise efetuada pelo professor online e do leitor crítico após a leitura de cada trabalho. É importante reiterar que essa foi uma avaliação de cunho estritamente subjetivo, uma vez que julgar a qualidade de um trabalho a partir da simples leitura acerca do mesmo é controverso, pois ao longo do processo a caminhada e os obstáculos enfrentados pelo aluno deveriam ser levados em consideração para se chegar a uma análise a respeito da qualidade de cada trabalho, não apenas o resultado final.

58 PIMENTA, Selma Garrido. FORMAÇÃO DE PROFESSORES - SABERES DA DOCÊNCIA E IDENTIDADE DO PROFESSOR. Nuances- Vol. III- Setembro de 1996. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Último acesso em 21 de janeiro de 2017.

Quadro com os trabalhos selecionados e seus respectivos grupos

Grupo	Autor	Título do Trabalho
<i>Ciências Humanas</i>	Fábio Luiz Pereira da Silva	Lei 10639 – O ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira: aplicabilidade, dificuldades e resistências.
	Leandro Machado dos Santos	Da desmistificação do continente africano à autoformação da identidade negra no Brasil: A contribuição do negro na formação dos espaços geográficos mundiais.
<i>Educação Infantil</i>	Magda Sueli Procópio	Essa é a sua vez! Imagem, Representação e Protagonismo de meninas negras em livros paradidáticos. Prática pedagógica sobre relações raciais em uma turma de 3º ano do ensino Fundamental I, de uma escola Estadual em Santo André – SP.
	Kátia Regina Domingos	Projeto de transformação: Influências da cultura africana na sociedade brasileira: relações raciais na interface da educação infantil.
<i>Séries Iniciais</i>	Jair Fortunato Borges Junior	Projeto de transformação: IMORAN WÁ UNBÒ: O conhecimento abalando as estruturas do preconceito racial em ambiente escolar
	Kelly Madaleny	Lei 10.639/03 e a Educação Infantil: uma intervenção nos conteúdos mínimos do município de SeropédicaRJ.
<i>Comunicação</i>	Janína Nery Viana	A voz e a representação do negro no texto literário: Desconstruindo estereótipos e reafirmando a identidade afro-brasileira

	Ana Carolina de S. Santos	Além da língua portuguesa: Discutindo identidade étnico-racial em uma turma de nono ano do ensino fundamental.
<i>Outras Atividades</i>	Roseli Domingos L. Cordeiro	Saberes construídos a partir da prática pedagógica sobre relações raciais em uma turma de formação continuada da Prefeitura municipal de Três Rios – RJ.
	Milena Pereira dos Santos	A pesquisa-ação transformando as relações raciais dentro de um Centro de Atendimento Socioeducativo Inicial no Município de Ribeirão Preto/SP

Faremos a discussão dos trabalhos selecionados, referenciando e citando, a todo momento, partes deles, com o intuito de evidenciar ainda mais a produção de cada aluno, sempre à luz da proposta de análise formulada por Oliveira (2016 p 376-377), a qual confere a cada perfil do grupo a que estava alocado o cursista uma abordagem específica de análise de sua produção.

Entendemos que esse posicionamento é de vital importância para que tenhamos uma visão mais realista, não só dos objetivos almejados pelo autor de cada Projeto, mas também para compreendermos seus limites e obstáculos no decorrer da implementação do mesmo, ou seja, perceber as nuances humanizantes de cada obra para melhor analisá-la.

Entretanto, tentaremos avançar um pouco mais, propondo um diálogo entre o contexto de produção dos trabalhos analisados, suas implicações para os locais de atuação dos professores/cursistas e os referenciais, tanto do campo das relações raciais, como da Educação, uma vez que nosso intuito maior ao propor discussões sobre os Projetos de Transformação apresentados pelos cursistas é evidenciar as possíveis intervenções no campo da pedagogia/didática que possam subverter a lógica da Educação atual, que tem se mostrado pautada em agendas neoliberais, currículos eurocêntricos, marcados pela perpetuação de estereótipos e preconceitos, sobretudo contra os negros. É com base nessa concepção que propomos a discussão dos Projetos de Transformação produzidos pelos alunos do curso ERER.

Como já apresentado, os alunos do curso foram alocados em diversos grupos por ocasião da produção dos seus Projetos de Transformação. Desta feita, a proposta da coordenação do curso era privilegiar a troca de experiências entre alunos que atuam na mesma

área de conhecimento ou atuação, ou seja, foram criados grupos de alunos que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental, grupos de professores que lecionam no segmento pré-escolar do ensino, alunos do curso que exercem suas atividades em áreas fora da escola, ou seja, que não tenham como cotidiano a sala de aula; por fim, grupos de alunos que, por falta de outra denominação mais apropriada, convencionou-se denominar grupo das Ciências Humanas, que abrange professores de História e Geografia.

Para cada grupo, uma abordagem, tanto de produção dos seus trabalhos, como para análise dos mesmos, e foi pensada no sentido de conhecer (suas peculiaridades e mais ainda, para que esses não tivessem uma incorreta interpretação por estar sendo examinado com parâmetros alheios aos que deveriam ser utilizados.

Ressalta-se que para cada grupo de trabalhos produzidos foi pensado um roteiro de análise, de modo que pudéssemos ser o mais realistas possível, na abordagem de cada obra uma vez que, de acordo com cada grupo, suas especificidades e desafios se colocam de forma específica, ou seja, os desafios de produção, logística e implementação de um Projeto de Transformação para uma turma de série inicial não pode ser pensado da mesma maneira que um Projeto para um grupo de pessoas em um segmento profissional que esteja fora do ambiente escolar, como em um caso específico dos profissionais da Fundação Casa em São Paulo, instituição que trabalha na aplicação de medidas socioeducativas para jovens em conflito com a lei. Dessa forma, a análise de cada grupo é pensada em suas peculiaridades, de acordo com Oliveira (2016 p 376-377).

Os primeiros trabalhos a serem discutidos são oriundos do *Grupo de Ciências Humanas*, e sua confecção teve a seguinte estrutura: *tema, público-alvo, problema, diagnóstico, justificativa, objetivo, metodologia, cronograma, resultados, referências*.

O grupo em questão contou com um contingente notoriamente considerável de alunos das disciplinas de História e Geografia. Tratava-se de um grupo bastante heterogêneo, em que era bastante comum verificar o grande número de professores com vasta experiência na docência, mesclado por profissionais recém-formados. Selecionamos a produção monográfica do aluno Fábio Luiz Pereira da Silva, graduado em História, e do aluno Leandro Machado dos Santos, graduado em Geografia, pelas peculiaridades que se seguem.

O aluno Fábio Luiz Pereira da Silva é um profissional da educação básica, graduado em História em faculdade particular, aluno extremamente comprometido com o curso, tanto é que seu trabalho obteve excelentes apreciações. De acordo com informações fornecidas por ocasião de sua matrícula no curso, à época contava com apenas 04 (quatro) anos de formado e 50 anos de idade, e ao longo de sua trajetória de vida desempenhou inúmeras funções no mercado de trabalho. O aluno em questão se autodeclarou como pardo; atua prioritariamente no segmento privado de educação. Justamente essa vertente de instituição de ensino acarretou grande obstáculo para o seu prosseguimento no curso atual de maneira mais adequada, pois as escolas onde lecionava impunham uma carga horária bastante dilatada para que conseguisse remuneração satisfatória para arcar com seus compromissos familiares. Aliás, é urgente denunciar o caráter exploratório dessa vertente de instituição escolar, haja vista a precarização em termos de salários pagos aos profissionais da educação.

Diante do cenário apresentado, devemos ressaltar que o cursista, em algumas situações, se manteve ausente das discussões via plataforma do curso por vários períodos, teve presença esparsa nos encontros presenciais, pois várias atividades das escolas em que atuava ocorriam em horários simultâneos aos encontros presenciais do curso. As ações desenvolvidas pelos professores online e a coordenação do curso foram fundamentais para que o cursista conseguisse concluir a formação continuada com êxito, corroborando Bittencourt e Mercado (2014). Isso se deu por meio de incessantes contatos com o aluno, envio de várias mensagens, ou seja, foram desenvolvidas inúmeras ações para que o cursista não se evadisse, revelando uma faceta fundamental que foi uma das marcas ao longo de todo o curso, a máxima que pregava que: *“nenhum aluno ficaria pra trás”*.

Em relação ao aluno em tela, as ações de tentativa de impedir a evasão do curso foram ampliadas devido ao fato de que, nas ocasiões em que o cursista Fábio comparecia aos encontros presenciais, nos envios das atividades, nas variadas interações com o grupo de cursistas via plataforma do curso, todos percebiam a qualidade das suas produções e intervenções; aliado a isso, todo o perfil do cursista motivou os envolvidos a buscar estratégias para viabilizar o prosseguimento do aluno na confecção do seu Projeto de Transformação.

Ao nos aproximarmos um pouco mais de seu trabalho, temos as seguintes análises:

Grupo de Ciências Humanas	Fábio Luiz Pereira da Silva	Lei 10639 – O ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileira: aplicabilidade, dificuldades e resistências.
---------------------------	-----------------------------	---

Tema:

Lei 10.639/03 – *O ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira: aplicabilidade, dificuldades e resistências.*

A proposta de tema apresentada pelo aluno nos leva a várias discussões, que vão desde a preocupação demonstrada com a implementação da Lei 10639, de fato, nas escolas, até a inquietação para com o ensino da história / cultura afro-brasileira, atravessada pelas consequentes dificuldades e resistências por parte das escolas, representadas pelos diretores, corpo técnico e até mesmo vários professores. Já nas primeiras linhas do seu texto, o autor em questão nos exorta para a importância e pertinência do tema.

Ensinar História e cultura afro-brasileiras e africanas não é mais uma questão de vontade pessoal e/ou de interesse particular. A Lei 10.639/03 deu amparo legal a esses conteúdos, transformando-os em uma questão curricular de caráter obrigatório que envolve as diferentes comunidades institucionais: escolar, familiar, e sociedade. O objetivo principal da Lei é o de divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir objetivos comuns que garantam respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana, como outras que direta ou indiretamente contribuíram e contribuem para a formação da identidade cultural brasileira.

Em um diálogo com os referenciais do campo das relações raciais, percebemos que se trata de uma temática muito pertinente, pois segundo referenciado no livro: *10 anos da Lei 10639/03. Memórias e perspectivas*; organizado por Regina de Fátima de Jesus, Mairce da Silva Araújo e Henrique Cunha Júnior, em 2013, existem várias situações e obstáculos presentes nas escolas que tornam a aplicação da referida lei dificultada, quando muito, tecnicamente inviável, e isso é confirmado o tempo todo no texto proposto pelo cursista.

Em outra perspectiva de análise percebe-se a conexão íntima entre a teoria e a prática; o autor da pesquisa busca aliar a questão didática com a realidade do cotidiano escolar, já evidenciando sua preocupação no tocante ao fato de tratar-se de um espaço marcado pela resistência em relação à temática racial.

Sobre essa questão, Munanga (2005) em sua concepção sobre o racismo nos mostra que esse problema - o racismo -, especificamente no Brasil, manifesta-se quase sempre de maneira sutil e dissimulada, muitas vezes à revelia de um discurso inclusivo, mas que carrega em seu cerne uma postura discriminatória. É fundamental que ele seja desvelado e trazido à discussão, sobretudo nos espaços escolares, para que uma propositura de combate seja reconhecida. Diante disso, se fez necessário um conjunto de estratégias didáticas e pedagógicas que fosse capaz de abordar a questão racial, rompendo com o paradigma estabelecido, segundo o qual o negro é comumente visto como elemento menor.

Público assistido

No tocante à caracterização que fez de sua escola e da turma que seria escolhida para a aplicação do Projeto de Transformação, temos o seguinte:

(...) a realização dessa investigação pretende-se aprofundar a reflexão sobre as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e nas escolas e refletir sobre algumas indagações referentes ao processo de implementação da Lei n.º 10.639/03. Para tal, foi elaborado um plano de curso adaptado ao planejamento anual do ensino de História na turma do 7º ano do ensino fundamental da Escola Nelson Amado, localizada na cidade do Rio de Janeiro, no bairro do Engenho da Rainha, a ser aplicado no primeiro semestre de 2015, dentro dos temas propostos em seu currículo mínimo, com o objetivo de ressignificar o ensino de história através de inserções temáticas no conteúdo regular, sobre a questão da África e do negro dentro do contexto das relações étnico-raciais.

Acerca do acima exposto, é importante lembrar que o local de implementação do seu Projeto de Transformação traz diversas complicações e desafios, uma vez que não se trata de uma escola do segmento público de ensino. Sobre isso o cursista, em conversas com o seu orientador, confidenciou que tentaria ser o mais sintético possível, justamente por se tratar de uma escola do segmento privado de ensino e também em razão de que os trabalhos, ao seu término estariam disponíveis a todos. Dessa forma, não querendo incorrer em situação que pudesse lhe trazer danos, optou por ser o mais reservado possível.

Entretanto, vemos uma situação bastante inusitada. Se tomarmos o intelectual Milton Santos (2001) como referência, este defendia que se observasse como pedra de toque a manutenção da postura fidedigna do pesquisador em relação ao seu objeto; entretanto, vemos que em algumas situações, aquele que leva adiante suas pesquisas, notadamente os iniciantes, se deparam com situações em que necessita usar de muita criatividade para se manter coerente com a sua ideologia de pensamento crítico. Entretanto vimos que o autor do texto se portou

com bastante diplomacia, mas em nenhum momento deixou de se colocar eticamente em relação ao que presenciava. Tudo isso mesmo levando-se em consideração que o mesmo atuava em um espaço escolar privado, que historicamente é lócus bastante polêmico em se tratando de pesquisas, mais ainda quando o pesquisador é um dos professores.

Problema – Diagnóstico - Justificativa

Esta é uma das partes críticas da pesquisa, em que nos é apresentado aquilo que move o profissional a um trabalho de real intervenção. Para que se faça a interpretação da proposição do cursista o possível fiel, destacamos a citação abaixo:

Neste capítulo, são abordadas, algumas possibilidades teóricas e práticas de abordagem e aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de história e, em específico, a diversidade étnico-racial relacionada às situações de aprendizagem no âmbito da educação escolar.

A expectativa é que o resultado da investigação ajude a orientar professores da educação básica, incidindo sobre as dificuldades que os mesmos enfrentam para gerar alternativas inovadoras a nível sistêmico e contribuir com o processo de implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ao observar atentamente a citação anterior, vemos que um dos ***problemas/justificativas*** levantados pelo autor consistiria em contribuir, de alguma forma, no debate para mitigar as dificuldades dos profissionais da educação no trato da questão racial na sala de aula, especificamente no espaço escolar onde trabalha. Essa indagação parte de experiência relatada pelo próprio professor em sua rotina nas diversas escolas onde atua, chegando mesmo a dar exemplo contundente de um determinado fato em que outro professor teria sido o autor de ação discriminatória, sendo esta travestida de brincadeira, para com uma aluna, quando passa a ridicularizar a forma como esta se vestia ou mantinha determinado penteado.

Analisando esse episódio, e na tentativa de dialogar com as teorias do campo, notadamente as discussões sobre o multiculturalismo, vemos que teóricos como Siss (2008), além de outros, apontam os erros mais corriqueiros ao se lidar com essa temática. No afã de se reconhecer o outro, este acaba sendo tomado de forma caricata ou jocosa, o que em última instância nos remete a uma categoria do multiculturalismo que não se configura como aquela mais crítica e combativa ao racismo. Teóricos como Munanga (1999; 2000) e Guimarães (1999) nos apontam as capilaridades e nuances do racismo à brasileira, que se estendem a

todos os segmentos e nuances da sociedade e também se manifestam muitas vezes travestidos de meras brincadeiras, muitas vezes fazendo com que aquele que é alvo dessas brincadeiras não perceba o racismo embutido nessas ações.

A partir desse raciocínio, o autor do TCC vai desenvolvendo seu argumento em relação à importância da aplicação da Lei 10639, via ensino da história e cultura afro-brasileira, tendo em vista o constante assédio que essa temática enfrenta historicamente nas escolas, a resistência de grande parte dos professores, que direta ou indiretamente se eximem de discutir o tema sob o argumento de não ser sua responsabilidade direta fazê-lo. No ponto de vista destes, a questão estaria voltada para os profissionais de História e Artes. Dessa forma, o autor do texto passa a trabalhar de forma a “reescrever” os planejamentos para o ano letivo, ressignificando os currículos mínimos relativos às turmas escolhidas para o projeto em questão, tomando o fato discriminatório descrito anteriormente como mote para a implementação das ações constantes do Projeto de Transformação.

O cenário de discriminação racial no interior da escola apresentado pelo autor se reveste de importante justificativa para o desenvolvimento de sua pesquisa, uma vez que revela extrema sensibilidade em detectar nas formas sutis, travestidas de brincadeiras, atitudes e gestos de discriminação racial, o que se alinha ao apresentado por Munanga (2000) como uma das peculiaridades do racismo, que entre outras coisas contribuiu para a sua perpetuação e invisibilidade em nossa sociedade. Temos nesse ponto, uma questão basilar levantada pelos teóricos da didática, que é o surgimento do planejamento a partir das realidades verificadas em cada espaço escolar.

Também pode ser apontada como uma justificativa de especial importância a vertente de análise no TCC apresentado que mostra as dificuldades de implementação da Lei 10639, de fato, nas escolas. Por fim, a crucial justificativa da pesquisa em tela é a pertinência em tomar a teoria atravessada pela prática pedagógica, em um diálogo constante ao longo de todas as etapas do trabalho, rompendo com a tradição de trabalhos monográficos inertes e sem relação com a aplicabilidade no ambiente escolar, o que em última instância constitui o grande avanço de um curso de formação continuada para profissionais da educação.

Mais ainda, é crucial a forma como o autor do texto nos mostra as diversas possibilidades pedagógicas e didáticas de inserção de uma temática tão complexa como a das Relações Raciais no ambiente escolar, tomando a proposição de ressignificar os conteúdos prescritos pelas secretarias de educação. Não se trata de romper com os rigores impostos pelo

currículo oficial, mas sim, enxergá-los de forma a propiciar que sua utilização rompa com a invisibilidade do negro. A citação abaixo traduz esse pensamento por parte do aluno do curso ERER:

(...) dentro dos temas propostos em seu currículo mínimo, com o objetivo de ressignificar o ensino de história através de inserções temáticas no conteúdo regular, sobre a questão da África e do negro dentro do contexto das relações étnico-raciais. Os assuntos escolhidos a serem trabalhados são: *O Feudalismo, Expansão Islâmica, África Negra Medieval* (essa temática será norteada a partir de um questionário diagnóstico para problematização e intervenção sobre as abordagens de desconstrução e reconstrução sobre o negro e o continente africano), *O Cristianismo e as Cruzadas, Renascimento Cultural, As grandes Navegações e Os Povos indígenas no Brasil*, dentro da perspectiva da ecologia dos saberes, a coexistência de outras formas de/do saber, rever como a África está inserida neste contexto histórico e sua posição apresentada dos livros didáticos, desenvolvendo uma linha de raciocínio diferenciada, permitindo outra existência além do eurocentrismo.

A temática a ser trabalhada será: *A ressignificação do negro no contexto Histórico da formação das sociedades contemporâneas.*

Objetivos – Metodologia

Para uma melhor discussão dos itens *objetivos e metodologias*, é imprescindível que tomemos o trabalho em questão em suas características principais, a saber: o texto é dividido em dois momentos distintos, mas interligados entre si que são dois capítulos, sendo o primeiro deles a proposta de discussão acerca da questão conceitual da Educação versando sobre currículo, didática e práxis pedagógica; tudo isso relacionado à questão das relações raciais na escola e sua pertinência no momento atual. Para isso o autor buscou o diálogo constante com os vários referenciais da área, destacando a pesquisadora Vera Candau no aspecto teórico da educação e Kabengele Munanga, de modo a alicerçar as discussões sobre raça/etnia e racismo, bem como diversos outros(as) autores(as).

Destacamos que na produção do aluno em questão a tônica se encontrava na proposição de alternativas quanto à aplicação dos chamados Currículos Mínimos⁵⁹ ou, em outras palavras, na ressignificação desses currículos mínimos, uma vez que em discussão proposta em seu próprio trabalho de final de curso evidenciava que diante do que fora

59 Para melhor entendimento do tema, ressaltamos que segundo informações constantes no próprio sítio da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro sobre Currículo Mínimo, temos o que se segue: desde 2012, “a SEEDUC vem oferecendo mais uma ferramenta importante para auxiliar no seu planejamento escolar. O Currículo Mínimo serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades básicas que devem estar contidas nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre”. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Último acesso em 23 de janeiro de 2017.

apresentado pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, a partir das novas diretrizes curriculares, a questão racial estaria completamente ausente das discussões apresentadas no conjunto de saberes que os alunos deveriam dominar ao término do ano letivo, mesmo à revelia de uma lei promulgada há mais de uma década que previa a inclusão da temática em tela, a Lei 10639.

Na segunda parte de sua pesquisa, o referido aluno avança em seus objetivos de discussão mais específica no que se refere às relações raciais, buscando o diálogo mais vigoroso ainda entre a teoria e a prática pedagógica, ou seja, propondo ações práticas e factíveis para a inserção das temáticas das relações raciais no currículo pertinente a cada série e disciplina. Ou seja, nessa parte do seu texto, o cursista apresenta a transformação do que está previsto no seu planejamento de atividades de sala de aula, não sem tensão e/ou obstáculos, com o compromisso manifestado de ser o mais fidedigno possível, revelando ética com sua pesquisa.

Destacamos uma passagem que para muitos poderia passar despercebida, mas que em nossa análise se reveste de grande importância:

Mobilizar o coletivo da escola na realização de ações educativas que favoreçam o reconhecimento, a valorização e respeito à diversidade.
(...) é imperativo que se criem mecanismos e práticas pedagógicas compatíveis a diversas realidades que o professor se depara em seu dia a dia. Não basta apenas dar as ferramentas para o trabalho, é preciso ensinar a usá-las, e no caso dos professores o desafio e a responsabilidade se tornam ainda maiores, já que a educação é a base para a construção de uma sociedade mais justa e menos discriminatória, para que, enfim, as diferenças culturais sejam respeitadas.

A fala do aluno tem um significado bastante profundo, ao evidenciar sua preocupação com a escola como um todo, na possibilidade de sua prática e projeto pedagógico extrapolar sua disciplina e angariar a participação de outros campos do saber. Trata-se, afinal, do objetivo do curso, que recorrentemente exortava os cursistas quanto a seu papel fundamental em suas escolas como elementos multiplicadores dos conhecimentos auferidos na formação atual.

Suas palavras também dialogam com alguns referenciais do campo da Educação, entre eles Candau (1997), que nos adverte que os procedimentos didáticos deverão ser propiciados levando em conta as realidades locais e especificidades de cada turma. Parece ser justamente o cerne da preocupação do autor do TCC: que possam emergir do próprio estabelecimento de ensino as práticas didático-pedagógicas que visem ressignificar o currículo apresentado de forma verticalizada pelas Secretarias de Educação municipais e/ou estaduais, dando

protagonismo ao professor e aos demais atores sociais envolvidos, a partir da estratégia metodológica da pesquisa-ação. Além disso, revela aquisição de autonomia frente a seu planejamento escolar, buscando livrar-se do jugo das instâncias superiores em seu caráter prescritivo de currículo.

Avançando ainda mais, analisando, via relatórios quinzenais, a questão processual de confecção do Trabalho de Transformação objeto de nosso estudo, o desenrolar da aplicação do seu plano de curso destaca a percepção dos cursistas diante das propostas de um trabalho diferenciado que lhes desse acesso a conteúdos que realmente os representassem. É por isso que seu texto é marcado, em diversas passagens, pela fala e também pelas imagens das atividades diferenciadas, no teor didático e pedagógico, expondo a reação dos seus alunos diante de temas tão variados e quase nunca trabalhados no ambiente escolar, como as diversas discussões históricas sob outro viés de análise. Destaca-se o ensino da História Medieval, tradicionalmente vista sob o paradigma eurocêntrico, mas que na proposta do autor do Projeto é desenvolvida a partir do olhar multicultural crítico, criando outras possibilidades didáticas para implementação de estudos sobre a África e sua história ressignificando, dessa forma, os conteúdos prescritos pelas secretarias de educação.

Sobre esse ponto é importante frisar que o autor do trabalho buscou ações simples, porém enfáticas, como instar seus alunos a interrogar criticamente os livros didáticos, formulando a seguinte pergunta: O que estaria acontecendo no Continente Africano naquele mesmo momento em que se desenrolavam os acontecimentos da história medieval na Europa? Ou seja, o cursista demonstrou criatividade e autonomia ao questionar o currículo oficial. Além disso, avançou, sobremaneira, ao apresentar estratégias didáticas diferenciadas, como jogos tradicionais africanos⁶⁰ e outras iniciativas para o trato de uma questão de tal envergadura como é a temática das relações raciais, o que proporcionou a adesão dos alunos com maior facilidade e criou um clima mais lúdico e capaz de aparar possíveis arestas entre visões antagônicas sobre o tema. Segundo os relatos, as novas propostas didáticas apresentadas romperam com o formalismo acadêmico e conseguiram trazer os alunos para uma discussão importante como a questão racial, mas de forma mais lúdica e harmoniosa.

⁶⁰Em seu trabalho, o cursista mostra o desenrolar de uma atividade a partir do jogo africano chamado de Yoté que se constitui em jogo de estratégia com tabuleiro, muito famoso nas aldeias de Senegal e Mali; compõe o repertório lúdico familiar, sendo tarefa do pai, ou de um tio, ensinar aos garotos as regras do jogo. Maiores informações disponíveis em <http://www.laabufpa.com/jogos-africanos/23-sobre-o-jogo-yote.html>. Último acesso em 23 de dezembro de 2016.

A percepção da adesão dos alunos em relação ao proposto pelo autor da pesquisa se materializa nos relatórios quinzenais confeccionados por ocasião da pesquisa, em que, em todos os momentos, a partir do relato dos alunos, ficava evidente que a temática racial trabalhada nas aulas se dava de maneira extremamente engenhosa e sutil. Isso corrobora a ideia de que a não inclusão da questão racial nos currículos escolares pode estar ocorrendo mais por resistência causada por um conjunto de fatores institucionais da escola e também atravessado por questões inerentes à manifestação do racismo aberto ou velado que se evidencia com a não fiscalização por parte da equipe pedagógica no tocante à implementação da Lei 10639, a falta de diálogo entre os professores sobre o tema, especificamente quando determinadas disciplinas se eximem da tarefa, falta de material didático adequado e até a resistência por parte dos professores em relação ao assunto.

Cronograma e Resultados

Sobre o cronograma das atividades, é importante que se frise que o planejamento apresentado se deu para um semestre de atividades e foi implementado com dificuldades menor grau, uma vez que, por conta do perfil de sua escola, ou seja, a mesma pertencer ao segmento privado de ensino, onde a ocorrência de situações de interrupções ou descontinuidade de aulas causadas, sobretudo por greves ter incidência bem mais diminuta em relação ao segmento público. Tal discussão se torna necessária, uma vez que por ocasião da época de confecção dos Projetos de Transformação estarem ocorrendo greves nas escolas do segmento público. Esse perfil das instituições particulares de ensino facilita em muito a dinâmica da implementação dos currículos planejados, porém a não ocorrência de paralisações em escolas desse segmento é tema para discussão que foge ao escopo do presente trabalho, porém é importante que se frise que parte do princípio de uma lógica extremamente opressora onde o professor não tem qualquer espaço para se manifestar ou se opor a determinado planejamento por conta do constante receio de ser demitido, ainda mais em momentos atuais de precarização do ofício do professor e do trabalho como um todo.

Mais importantes ainda foram os relatos dos alunos em suas diversas produções textuais, e até mesmo em suas reações ao longo do processo, de como houve enorme adesão ao projeto de transformação. Ao analisar o texto apresentado pelo autor, percebemos que isso se deu, em grande parte, devido ao modo metódico e emancipador com que a questão das relações sociais foi desenvolvida ao longo do projeto, isto é, conseguiu romper com a prática

comumente desenvolvida sob os paradigmas eurocêntricos, segundo os quais o negro constantemente está a reboque do branco, dando protagonismo a este último. Ao contrário, o trabalho em tela desconstrói essa máxima, ao apresentar o negro como elemento ativo e produtor de sua história, resistente à dominação e realizador de feitos de relevância, tudo isso sem incorrer no discurso proselitista, mas apresentando o mesmo nas mesmas condições e capacidades do branco.

Em relação aos resultados alcançados, é notória a constatação, a partir dos relatórios produzidos pelo cursista, quanto à compreensão de que houve um significativo avanço no que diz respeito ao entendimento dos alunos sobre a questão racial e suas diversas implicações em suas vidas. À compreensão de como o mecanismo do racismo funciona como elemento de extrema violência na formação da identidade negra e como as suas consequências podem ser, quase sempre, danosas nas vidas dos alunos negros. Tomando o paradigma desenvolvido por Clóvis de Moura (1988), o autor do TCC apresenta novas possibilidades a partir do olhar do negro e como este também pode ser visto como elemento ativo, diferentemente daquilo que é apresentado nos manuais escolares disseminados nas escolas.

Grupo de Ciências Humanas	Leandro Machado dos Santos	“A Desmistificação do continente africano à auto-afirmação da identidade negra no Brasil: A contribuição do negro na formação dos espaços geográficos mundiais.”
---------------------------	----------------------------	--

O cursista **Leandro Machado dos Santos** é um jovem professor negro, que à época da elaboração do presente trabalho contava com 35 anos de idade. Graduado em Geografia pela UERJ, em 2007, e em Pedagogia pela UERJ/FFP, em 2009, atua na Secretaria de Educação do município de Caxias – RJ como professor de Geografia na educação básica há cerca de seis anos. Importante ressaltar que, de acordo com a documentação preenchida por ocasião de sua matrícula no curso, bem como, o memorial enviado ao mesmo, fica evidenciada sua proximidade com as questões raciais, uma vez que durante sua trajetória de vida sofreu o racismo e o preconceito racial tanto no ambiente escolar como em outros espaços sociais. Dessa forma, seu trabalho de final de curso tenta ir além da questão puramente acadêmica ao buscar uma intervenção de fato na questão racial no ambiente escolar.

Ainda em relação à apresentação do autor e como sua trajetória marca a produção de sua obra:

Enquanto estudante, negro, nascido na periferia carioca, mais precisamente no bairro do Engenho Novo e que também sofreu, não só na escola, mas também na academia um tratamento muito comum ao observado ainda hoje em grande parte das escolas e universidades brasileiras, marcado pelas brincadeiras vexatórias que causam o mal estar, a humilhação e o sentimento de submissão, não tinha ideia da real gravidade que tais atitudes acarretam à escolarização de uma parcela significativa da população negra no Brasil.

Hoje, na posição de educador no ensino público estadual, tenho observado como esse triste cenário, marcado pelas desigualdades e discriminações se acentua a cada ano, contribuindo para que muitos desses alunos, além de se sentirem envergonhados em assumirem-se negros, evadam do ambiente escolar, já que a baixa autoestima e o não reconhecimento dentro do universo educacional contribui para o abandono da escola.

Percebe-se como a história de vida do autor, após uma autorreflexão sobre as agruras por que passou e contato com estudos específicos, o impelem a uma produção e engajamento afinado com o perfil progressista de educação. Esse aspecto da reflexão feita pelo autor, do seu papel enquanto professor, bem como de sua trajetória de vida são de extrema importância, uma vez que diversos professores e profissionais dos mais variados ramos passaram e passam por situações semelhantes, sem, contudo, manifestarem uma postura crítica quanto aos motivos pelos quais isso ocorre; acabam naturalizando-as, reproduzindo e reforçando essas práticas cotidianamente. Vemos o contrário na produção do autor em questão.

Analisando a produção do aluno Leandro Machado dos Santos de uma forma mais aproximada, temos:

Tema

“A Desmistificação do continente africano à auto-afirmação da identidade negra no Brasil: A contribuição do negro na formação dos espaços geográficos mundiais.”

Trata-se de um trabalho que mescla o olhar do pesquisador / professor de Geografia diante do desafio de apresentar de forma crítica a participação do negro na formação dos espaços geográficos mundiais, inclusive discutindo essa questão na formação da identidade racial negra. Em nossa concepção, trata-se de um tema muito importante a ser trabalhado com alunos do ensino fundamental, uma vez que atua de maneira contundente para a

desconstrução dos vários estereótipos acerca da temática racial em uma fase da vida dos alunos em que estão construindo sua personalidade e identidade, sobretudo a identidade racial; tomando alguns referenciais sobre a temática, destacando Cavaleiro (2000) e Santos Souza (1983), percebemos o quanto é problemático para o negro o diálogo e a aceitação de sua identidade racial negra a partir da dinâmica dos paradigmas atuais, quase sempre pautados na visão eurocêntrica.

Os estudos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira através de uma série de discussões voltadas para temas que valorizem e desmistifiquem o papel do negro na sociedade como um todo, tidos como obrigatórios hoje em nosso país através da Lei 10.639/03, vão além de um mero cumprimento de uma determinação jurídica, mas um justo reconhecimento da relevante contribuição de todos aqueles, que muitas vezes ceifados de sua história, deram suor e sangue para a construção dos mais diversos espaços geográficos em todo o globo.

Tais estudos não encerram uma série de discussões que dizem respeito à imensurável contribuição do negro para inúmeras sociedades, seja pelo aspecto histórico-social, político, cultural e econômico, mas possibilitam trazerem para centro de cena, fatos que muitas vezes permaneceram relegados a segundo plano, ou porque não, mistificados por uma cultura pseudo-dominante, que inspirada nos seus próprios valores, apresentam a África, bem como a história de seu povo, por meio de uma imagem negatizada, estereotipada ou diminuta.

Todavia, é importante ressaltar aqui, que a implementação do projeto de transformação não foi uma tarefa fácil, a começar pelo fato de que passados mais de uma década da aprovação da lei supracitada, o planejamento pedagógico e a ação docente ainda esbarram na incapacidade de inserir e debater de forma eficaz as mazelas que perpassam as questões étnico-raciais no âmbito escolar.

Percebemos a preocupação do autor em produzir um trabalho em que a questão racial seja apreciada de forma a trazer a discussão sobre o negro em um viés progressista, de modo a romper com a forma, até certo ponto, comum de se retratar o negro, quer seja nos livros didáticos, quer seja na forma de abordagem, pois de acordo com Silva (2011), mesmo nos livros (didáticos) atuais é possível encontrar a figura do negro tratada de maneira depreciativa e inferiorizada em relação ao segmento branco da sociedade. Tal fato tem efeitos nefastos na construção da identidade positiva da criança e do jovem negro, que cotidianamente se vê representada de maneira inferior. É justamente esse paradigma que o trabalho do autor em questão, a partir do olhar do campo da Geografia, pretende desconstruir.

Mais uma vez sua fala reforça esse entendimento:

Assim, ao enveredar nas questões étnico-raciais, o presente projeto buscou através de uma análise crítica-reflexiva por meio de atividades diversificadas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula desconstruir imagens negativas da África analisando efetivamente a constatação da vultosa contribuição do negro nas mais diversas organizações sociais no que tange as questões socioeconômicas, culturais, política e

históricas, estabelecendo uma relação de mais respeito e igualdade entre os cidadãos e desta forma estimular a autoafirmação da identidade negra entre os participantes, na luta por uma sociedade menos preconceituosa e racista.

Público Assistido

O trabalho é voltado para uma de suas turmas, que segundo sua percepção é composta de negros em sua maioria. Trata-se da turma de 9º ano da Escola Estadual Gilberto Freire, no Bairro Sarapuú, no município de Duque de Caxias, cujos alunos variam de 13 a 15 anos de idade e são oriundos das classes populares. A propósito desse aspecto, o autor do TCC elabora um aprofundado panorama de como a escola, a comunidade e os alunos se relacionam à luz dessas condicionantes sociogeográficas e aponta consequências decisivas no desenvolvimento dos alunos no que se refere a como se vêem em relação a sua cor.

Sobre a escola em questão, a mesma está localizada no bairro de Sarapuú, situado no primeiro distrito do município de Duque de Caxias; também carrega as marcas do descaso público, comumente observadas na realidade vigente nos municípios da baixada fluminense, como a carência de inúmeros serviços públicos e de infraestrutura urbana, graves problemas de abastecimento de água, ineficiência de sistemas de esgoto sanitário e coleta de lixo, frequentes inundações e enchentes, doenças relacionadas à poluição das águas do valão que corre a céu aberto nos fundos da escola; além do aumento considerável da violência urbana, dentre outros problemas de ordem socioambiental.

Entretanto uma observação há de ser feita: o referido distrito é um dos mais próximos ao centro financeiro e comercial do município de Caxias. Se levarmos em consideração as observações feitas pelo autor, teremos uma percepção ainda mais aguçada em relação ao descaso da prefeitura municipal uma vez que tomando em consideração o bairro de Sarapuú, onde se localiza a escola, as condições apontadas no levantamento do autor são as piores possíveis. Indagamos como serão os bairros ainda mais distantes e menos importante no aspecto financeiro... Levando esse raciocínio para a temática educacional tendemos a ficar ainda mais preocupados, uma vez que a escola apresentada está situada em uma área dita próxima do centro do município e está na situação mencionada, então como estarão as escolas mais afastadas daquela região?

Sobre o aspecto acima exposto, é importante ressaltar o olhar atento e crítico do professor, que teve como primeira preocupação situar espacialmente a escola de modo a evidenciar as questões territoriais em que está envolvida, para que o leitor compreendesse as dinâmicas intraescolares a partir dessa interação com a região em que está situada:

Antes de adentrarmos nas reflexões a respeito da aplicabilidade do Projeto de Transformação, bem como nas discussões sobre as questões étnico-raciais e que perpassam a Escola Estadual Gilberto Freire, convém, ainda que brevemente, localizá-la e caracterizá-la socialmente e geograficamente.

Projetada inicialmente para atender a uma comunidade no carente bairro Sarapuí, no município de Duque de Caxias, a Escola Estadual Gilberto Freire é uma instituição de ensino público considerada de pequeno porte e que sofre com a precária infraestrutura de suas instalações: goteiras nas salas de aula e demais dependências, salas pouco arejadas, falta de ventiladores e inexistência de aparelhos de ar condicionado, além da falta de áreas adequadas para alocar determinadas atividades, tais como a prática de atividades físicas, laboratório de pesquisas, auditório, etc.

Problema / Justificativa

Um dos problemas apontados pelo autor diz respeito à ausência das temáticas raciais nos currículos oficiais, mais ainda, o silêncio da escola no que diz respeito a essa ausência ; esta assume completamente as prescrições das secretarias de educação no que se referem aos conteúdos ministrados aos alunos, mesmo que esses saberes estejam completamente fora da realidade mais imediata da maioria do corpo discente. Nesse debate surge a proposta de transformação, buscando inovar, ao implementar um conjunto de estratégias didáticas e curriculares, bem como renovado compromisso em dialogar com a Lei 10639, na aplicação desta em sala de aula, visando maior igualdade racial e, sobretudo, que esse conjunto de novos saberes, entre os quais se destaca o “reconhecimento do papel desempenhado pelo negro na formação e transformação dos diversos espaços geográficos mundiais e na formação do povo brasileiro” contribua para a construção de identidade negra nos alunos.

Diagnóstico

O trabalho parte de um diagnóstico bastante importante, pois não se atém somente na observação das ações dos alunos dentro do ambiente escolar, mas busca o olhar atento do geógrafo ao fazer um apurado levantamento das condições sócio-espaciais da comunidade em que a escola está inserida. Revela sensibilidade acentuada, pois mostra o perfil de um pesquisador que não se limita ao superficial, busca a todo momento as questões que originam os problemas observáveis no ambiente escolar, que são discriminação racial e elevada baixa estima dos alunos, reiterando, que se trata de um grupo composto por estudantes negros em sua maioria.

Importante frisar que, ainda na fase diagnóstica, o profissional em questão teve a preocupação de fazer um levantamento detalhado dos conhecimentos prévios dos alunos em

relação ao tema, o que muito o aproxima das lições de Paulo Freire, quando nos adverte sobre a importância de se respeitar os conhecimentos e saberes dos alunos para consequente planejamento para o desenvolvimento dialógico da construção pedagógica dos saberes em questão. No tocante à didática, nos remete aos estudos sobre a pertinência da didática e suas correlações com os aspectos sociais levados a cabo pela pesquisadora Ilma Passos Veiga (1991), quando nos aponta de forma inequívoca que a escola jamais pode ser pensada de maneira dissociada das relações sociais. O autor do projeto avança um pouco mais ao se recusar a adotar o status quo, e propõe estratégias ligadas à temática das relações raciais, que segundo ele estariam mais afeitas à realidade dos seus alunos e capazes de compor o rol de saberes indispensáveis para a formação dos mesmos.

Justificativa e Objetivos

Uma das facetas do trabalho que muito chamou nossa atenção relaciona-se ao fato de o professor-pesquisador evidenciar que sua trajetória também se assemelha à dos alunos no que se refere às experiências de racismo e discriminação racial sofridas por ele mesmo no ambiente escolar, reiterando que esses episódios se davam sem que ele soubesse interpretá-los realmente como preconceito racial, uma vez que ocorriam de diversas maneiras, a maioria delas mascaradas de "brincadeiras e/ou piadas"; outra vertente dessa depreciação em relação à temática racial vinha dos próprios professores e conteúdos trabalhados.

É sabido que a forma como eram apresentadas as temáticas raciais, e os saberes referentes às mesmas, eram quase sempre trabalhados de forma caricaturada, apresentando o negro de forma submissa ou inferior ao branco, em quase todos os momentos desempenhando funções vexatórias ou na condição de serviçal, o que em muitas crianças da época causou efeitos altamente nocivos: como baixa autoestima, negação da identidade racial negra, entre outras consequências; tudo isso com a anuência dos professores e da escola.

A partir desse ponto de vista o autor evidencia que o seu trabalho de transformação encontra sentido ao propor a quebra do chamado círculo vicioso que se apresenta inalterado há muito, ainda mais quando o poder público, consubstanciado na instância da secretaria de educação, se mantém inerte frente ao status quo, o que traz à tona novamente as discussões acerca da branquitude, quando pesquisadores como Bento (2002), Sovick (2004) e Schucman (2012) ressaltam a participação fundamental do branco para que o combate ao racismo possa realmente lograr êxito. Essa questão dialoga diretamente com um dos objetivos perseguidos

pelo autor, que é contribuir de alguma forma para que a identidade racial negra possa ser construída de uma forma livre, sem os diversos marcadores discriminatórios que historicamente são percebidos na sociedade brasileira. São esses marcadores que funcionam como verdadeiras engrenagens a mover essa gigantesca máquina da discriminação e do preconceito racial.

Dentro do rol de objetivos elencados pelo autor do Projeto de Transformação, destacamos ainda o apresentado no próprio texto, que nos parece de importância singular:

(...) ao enveredar nas questões étnico-raciais, o presente projeto buscou através de uma análise crítica-reflexiva por meio de atividades diversificadas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula desconstruir imagens negativas da África analisando efetivamente a constatação da vultosa contribuição do negro nas mais diversas organizações sociais no que tange as questões socioeconômicas, culturais, política e históricas, estabelecendo uma relação de mais respeito e igualdade entre os cidadãos e desta forma estimular a autoafirmação da identidade negra entre os participantes, na luta por uma sociedade menos preconceituosa e racista.

Tomando o citado acima, é muito estimulante e pertinente a discussão dos objetivos apontados pelo autor, uma vez que reflete a preocupação com a realidade ao seu redor, com a proposição de ações concretas em relação ao cenário vivido e vivenciado pelos atores sociais envolvidos na escola em questão; mais ainda, o compromisso de uma formação continuada que rompa radicalmente com a prática, que consideramos obsoleta, nociva e inerte que é de produção de trabalhos de final de curso que em nada irão contribuir para a realidade prática do aluno, no caso em tela, dos professores e profissionais da educação.

Em contraponto, o autor do Projeto revela enorme coragem e engajamento com as questões raciais e pedagógicas ao se contrapor ao currículo oficial, o que fica evidenciado nos seus objetivos, que rompem com a zona de conforto com que muitos profissionais da educação se contentam todos os anos, mesmo que a realidade dos alunos urja por ações e atitudes diferentes, que os levem em direção à aquisição da cidadania e da construção da identidade racial livre de estereótipos.

A fala em que o autor apresenta seu trabalho e os motivos que o levaram a propor tal discussão, assim como a importância da ação da escola, notadamente do professor diante do cenário de fatos relacionados ao racismo que ocorrem diariamente é outro momento impactante:

Ademais, nota-se também que as desigualdades e discriminações raciais que se engendram no dia a dia das escolas, se tornaram tão corriqueiras, que nós, enquanto profissionais da educação, muitas vezes não tomamos uma postura mais rígida para coibir determinadas atitudes e discutir tais efeitos. São xingamentos e ofensas frequentes, inúmeros apelidos e o uso desmedido de termos e frases pejorativas, que fazem do negro alvo de chacotas entre os estudantes não negros e até mesmo entre negros.

Metodologia / Referenciais Teóricos

A pesquisa mescla um apurado levantamento bibliográfico, em que as questões conceituais do campo da Geografia, da Educação e das Relações Raciais são trabalhadas de maneira que consigam compor uma síntese, na qual vão se completando, tendo como objetivo a implementação do projeto de transformação. Em outros termos: o autor nos apresenta os paradigmas da Geografia para tratar das condições sociogeográficas relacionadas à escola onde atua, sendo esse quadro perpassado pela análise do perfil social dos alunos; nesse ponto ficam evidentes questões como territorialidade, pertencimento a determinada comunidade, omissão/presença do poder público, entre outros aspectos, o que se completa com as discussões a partir dos referenciais da Educação, os quais avançam em mostrar como essas questões se relacionam diretamente com o fazer pedagógico da escola no seu cotidiano.

Para compor esse panorama extremamente complexo o autor busca auxílio dos teóricos das relações raciais, sobretudo o pesquisador, geógrafo e militante das questões raciais Rafael de Sânzio Araújo dos Anjos, o qual será um dos pilares nas análises propostas pelo autor. Este é um fato de grande importância, pois dá legitimidade acadêmica ao trabalho, fazendo com que o mesmo seja visto não só como um texto narrativo, mas sim como uma produção acadêmica de peso, haja vista a constante discussão entre o observado na empiria e o teorizado nas diversas pesquisas.

Outro ponto de importância ímpar é a existência de uma correspondência entre o aspecto didático e o metodológico em relação à dinâmica de implementação do projeto de transformação, pois é utilizada a estratégia metodológica da pesquisa-ação. A partir do referencial teórico de Renné Barbier (2002), devido à pertinência entre a proposta desse autor e o encaminhamento da pesquisa atual.

Para Barbier, a *pesquisa-ação* pressupõe que, em todas as etapas do processo, os atores sociais envolvidos estabeleçam a prática da ação / reflexão crítica sobre as realidades constatadas, questionem profundamente suas práticas cotidianas para que consigam levantar as reais origens dos problemas e desafios constatados junto aos grupos atendidos. Em seguida,

os resultados deverão retornar obrigatoriamente para aqueles que estão sendo tomados como coletivo beneficiado, entretanto com a sua participação e anuência, sem que haja coerção ou pressão para tal. O grande avanço percebido nessa dinâmica é o respeito aos grupos atendidos, suas culturas e costumes. Não se trata de uma tomada de postura a partir de um olhar apriorístico de um grupo externo. Ao contrário, é a partir do diálogo e do respeito à cultura do outro que são criadas estratégias de enfrentamento diante dos problemas constatados conjuntamente. Sobre a dinâmica da questão metodológica utilizada, o autor nos apresenta mais um desdobramento:

De posse de todos esses materiais e elementos partiu-se para a adequação do currículo de geografia à metodologia de pesquisa ação, sabendo da responsabilidade de não apenas abordar as questões étnico-raciais relacionados à dinâmica espacial, física, social, política e econômica, mas, com base nas prescrições do projeto, promover uma prática educativa transformadora voltada à equidade racial no interior da escola, direcionada a um público alvo composto por alunos em sua maioria negros e com baixa autoestima.

Ainda sobre o aspecto metodológico desenvolvido pelo autor, ressaltamos que ao longo de todo o processo o mesmo demonstrou extrema meticulosidade, registrando as falas, as ações e as reações dos alunos no decorrer das atividades. A título de exemplo, o autor tinha como prática comum sentar-se sempre nas últimas filas de carteiras por ocasião da exibição de algum vídeo para poder colher a reação dos alunos frente às imagens projetadas. Além do mais, desenvolveu estratégias dos chamados registros de impressões a partir dos próprios alunos, ou seja, era solicitado sempre que os alunos registrassem via produção textual as suas impressões frente aos conteúdos apresentados não só em sua disciplina, para verificar como o negro era apresentado nos demais debates. Tal iniciativa busca evidenciar o pensamento dos alunos frente ao tema das relações raciais, bem como, da constatação da dificuldade crônica, segundo o autor, de os alunos se exporem por meio de texto escrito, buscando fazer com que esse obstáculo seja melhor trabalhado para sua superação.

Outro ponto de destaque na dinâmica didático-curricular desenvolvida era a culminância de cada etapa do projeto sempre com a participação dos alunos expondo e apresentando para a escola, por meio de pequenos eventos, os conteúdos estudados. Esse era um momento em que, segundo as imagens apresentadas pelo autor ao longo do seu TCC, os alunos colocavam suas melhores roupas, elaboravam os melhores penteados como forma de manifestar orgulho de estarem se apresentando para a escola.

Esse dado dialoga com o protagonismo defendido por Moura (1988) e pretendido no projeto em questão, inclusive sendo evidenciado nas palavras dos alunos, as quais também deram conta da reticência por parte de alguns alunos frente ao projeto, clima esse que só foi desfeito a partir das inúmeras estratégias didáticas trabalhadas, ou seja, trata-se do compromisso ético do pesquisador evidenciar que o processo teve tensões ao longo do caminho, o que pode ser constatado nos relatórios confeccionados pelo autor do TCC no processo de escrita do seu trabalho e nas discussões com o grupo do curso.

Como nos mostram Munanga (2005), Moura (1988), Cavaleiro (2000) e Souza Santos (1983) falar do tema do racismo na escola não é uma tarefa das mais fáceis; para muitos alunos foi uma verdadeira quebra de paradigmas tocar em tema tão espinhoso para eles, mais ainda admitir e se perceber como negro. Isso ficou evidente ao longo do texto apresentado, entretanto também ficou notório como uma proposta didática e pedagógica apropriada foi fundamental para atingir os objetivos de trabalhar a questão do negro livre de estereótipos.

Cronograma - Resultados

O cronograma previa todo um semestre de atividades, em que o cursista deveria fazer a ressignificação dos currículos oficiais. Isso, de fato, ocorreu, e o aluno nos mostrou como é possível a inserção de conteúdos diferenciados para o trabalho da questão negra, apresentou diversas estratégias de ação para que as atividades se dessem em uma perspectiva mais lúdica, por meio da qual seu aluno pudesse se perceber representado a todo momento, elevando a sua autoestima e favorecendo a construção da identidade negra.

Um dos pontos relevantes do trabalho e que mostra o compromisso ético do pesquisador em tela é que este não escamoteia as dificuldades enfrentadas no percurso, ao contrário, faz questão de mencionar as inúmeras situações em que se deparou com empecilhos e dificuldades ao longo das dinâmicas. Dentre elas, a dificuldade e desconforto dos alunos negros no início dos projetos ao terem que discutir sua cor, o que para eles é uma temática quase sempre problemática, pois envolve se reconhecer como diferente do branco, que é tomado como referência de poder e beleza, como nos mostram Sovik (2004) e Souza (1990).

Entretanto, fez dessas situações de dificuldade elementos a serem analisados criticamente em sua pesquisa, ou seja, procurou discutir as origens desses obstáculos, inclusive à luz dos referenciais teóricos do racismo, os quais balizaram suas indagações,

mostrando que discutir relações raciais na escola é uma postura polêmica, pois significa lidar com paradigmas há muito internalizados pelos diversos atores sociais.

O racismo à brasileira, nos mostra Munanga (1999), se apresenta de diversas formas, sendo a mais comum dentre elas a maneira sutil com que se manifesta; é quase inequívoca a afirmação da maioria das pessoas, quando indagadas se são ou não preconceituosas ou racistas, ao responder de forma peremptória negando que o sejam. Diversas ações, contudo, atestam o contrário. Considera-se normal que empregos de menor prestígio social sejam desempenhados pelos negros, que os cursos universitários de maior concorrência e prestígio sejam ocupados pelos brancos etc.

Rafael de Sâncio (2005) discute a questão da territorialidade em uma perspectiva ampliada e verifica como ao negro foi dificultado o acesso à terra, como isso contribuiu para tornar ainda mais difícil a manutenção e transmissão de suas tradições culturais em escala ainda maior, como o negro foi historicamente ocupando áreas menos valorizadas das cidades, sempre articulando essas teorias com as realidades concreta de seus alunos e como tudo isso constrói uma poderosa estrutura que dificulta a construção da identidade racial e seu reconhecimento enquanto tal.

Os resultados apresentados pelo autor do texto, bem como pelo seu professor online, são bastante ilustrativos. O cursista expõe os resultados a partir da coleta das impressões e textos produzidos pelos alunos; muitos deles inclusive passam a ter maior ligação com a escola uma vez que esta passa a representá-los, a tornar o aluno negro elemento protagonista em diversas discussões escolares, rompendo com o paradigma eurocêntrico e colonial, segundo o qual o negro era sempre retratado como subalterno e submisso.

Outro ponto evidenciado pela produção dos alunos é de que as estratégias didáticas diferenciadas são de suma importância para o diálogo com o corpo discente, ainda mais quando se trata de temáticas polêmicas que tratam de ideias preconcebidas e verdades construídas na formação identitária dos alunos. Esse ponto foi um dos grandes elementos de inflexão para que aderissem ao projeto desenvolvido pelo professor em questão. Como nas palavras de Ilma Passos Veiga (1987 p 31): "A escola se organiza como um espaço de negação de dominação e não mero instrumento para reproduzir a estrutura social vigente".

Essa foi a proposta do cursista ao implementar seu projeto de transformação na escola, buscar alternativas que rompessem com seu perfil subserviente, propor estratégias para se contrapor ao prescrito pela secretaria de educação e seus conteúdos alijados da realidade dos

alunos e suas demandas. Em última análise, contribuir para a emancipação dos alunos, via construção/aceitação da identidade negra, uma vez que em seus conteúdos ressignificados o negro passa a ser apresentado como elemento ativo no processo de construção dos espaços sociais mundiais. Consideramos que o Projeto apresentado pelo aluno é de extrema importância, não só para a implementação da Lei 10639 na escola, mas também para nos assegurar que a ressignificação dos conteúdos programáticos prescritos pelas secretarias de educação é possível e viável, com vistas a uma educação progressista.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Educação Infantil	Magda Sueli Procópio	Essa é a sua vez! Imagem, Representação e Protagonismo de meninas negras em livros paradidáticos. Prática pedagógica sobre relações raciais em uma turma de 3º ano do ensino Fundamental I, de uma escola Estadual em Santo André - SP
--------------------------	----------------------	--

A aluna em questão é negra, graduada em Letras (Inglês / Francês) há mais de 10 anos em faculdade particular, atua na Secretaria de Educação Municipal da cidade de Santo André – SP na disciplina de Língua Portuguesa e Inglês para o ensino fundamental e também nas séries iniciais; atua também em projeto paralelo como contadora de “*histórias Afro*” para as turmas das primeiras séries do ensino fundamental. Seu Projeto de Transformação se deu na escola Estadual Joaquim da Fonseca Saraiva, na cidade de Santo André - São Paulo, com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I, formada por crianças com idade entre oito e nove anos, sendo 19 meninas e 11 meninos, totalizando 30 alunos que estudam em período integral, de segunda a sexta-feira, das 07h00min às 15h4min.

Título

Muito embora o título do Projeto de Transformação sugerido pela cursista pareça demasiadamente extenso, é importante que façamos sua análise tomando suas partes constituintes para chegar às suas entrelinhas; levando em conta, ainda, que deve ser compreendido de trabalhos destinados à Educação Infantil.

Senão, vejamos: a primeira parte da sentença é bastante provocativa: *Essa é a sua vez!* É uma apresentação engenhosa pelo tom provocativo e ao mesmo tempo revelador de ruptura

com cenário atual - nessa frase a aluna avisa que tentará finalmente proporcionar o protagonismo aos seus alunos(as), por meio de uma atividade em que eles sejam o foco principal de um trabalho acadêmico e que este reflita a dinâmica de sala de aula.

A segunda parte do título: *Imagem, Representação e Protagonismo de meninas negras em livros paradidáticos*. É a temática central de seu trabalho, ou seja, discutir o protagonismo da menina negra nos livros paradidáticos através das imagens e representações. Notamos, ao examinar esse título, o esforço da cursista em se enveredar em uma temática altamente complexa, pertinente e atual, pois nos apresenta a tentativa de ruptura com o *status quo* ao contribuir para o protagonismo de segmentos da sociedade historicamente vulneráveis como o negro, mais ainda, o gênero feminino, sob a ótica da interseccionalidade, via análise de sua representatividade nos livros paradidáticos.

Questão Central

A temática escolhida como linha mestra pela cursista vai na vertente da análise do binômio *discussão/representação da imagem do negro nos livros paradidáticos*. Esse debate busca refletir temas importantes, sendo o primeiro deles a forma como o negro comumente é apresentado nos livros escolares, quer seja no manual didático, quer seja no paradidático. Ressaltamos que propor tal discussão com alunos da faixa etária escolhida é um desafio dos maiores, uma vez que, além de quebrar paradigmas dentro da própria escola, é também uma proposta que visa tocar os pais, uma vez que crianças na idade do grupo escolhido não têm a dimensão exata do que é o racismo, sendo este trazido para a escola a partir da casa dos alunos via educação familiar. Como nas palavras de Mandela: “Ninguém nasce racista (...)”.

- Justificativa (Perfil, caracterização)

Nossa posição vai ao encontro dos estudos de Ana Célia da Silva (2011). Uma vez que consideramos de extrema pertinência discutir tal temática na escola atual. Sobretudo quando essas discussões se dão nos níveis de ensino mais elementares, ou seja, com crianças das primeiras séries escolares. Nossa argumentação tem como base a questão da formação da identidade a partir dos referenciais escolares, pois sabidamente a escola em seu contato cotidiano e prolongado se faz um dos referenciais de destaque na formação identitária do cidadão. Ao tomar como referência Saviani (1980), constatamos que uma das funções sociais da escola, em suas perspectivas transformadoras, é proporcionar condições para o

desenvolvimento do estudante em busca de sua cidadania plena; entretanto, adverte o autor que isso somente ocorrerá em uma escola que dialogue francamente com esse pressuposto e esteja engajada com a transformação e a emancipação.

Consultando as justificativas apresentadas pela autora do texto, podemos verificar que ela parte da constatação, na prática, dos episódios de racismo e preconceito racial contra os alunos negros por meio de brincadeiras e xingamentos entre os alunos, muitas vezes ocorrendo de maneira travestida de brincadeira e quase sempre sem que o agressor tenha a dimensão da chaga que estará abrindo no ofendido, pois os agressores estariam agindo de acordo com a bagagem cultural trazida de casa e de seu ambiente primário, onde na maioria das vezes tais ações também não são vistas como errôneas. Em relação a isso, a autora do trabalho em questão é bastante perspicaz, ao observar com olhar crítico e atento a interação entre seus alunos(as):

Após presenciarmos situações em que as crianças se referiam aos cabelos crespos como “duro”, “feio”, ”sujo”, deixando o constrangimento e sentimento de negação nas crianças negras, resolvemos começar as atividades com livros que abordassem personagens negras protagonistas em situações que seus cabelos crespos estão em evidência.

Sobre a polemização dessa questão a autora do texto pauta suas justificativas, pois vê nessa temática a possibilidade de discutir e trabalhar o conteúdo da formação da identidade. Como aponta Silva (2011), a perpetuação da imagem do negro como elemento servil, submisso, caricato e ligado ao universo menor proporciona, sobretudo na criança, a sensação de baixa autoestima e até mesmo a negação de sua cor e pertencimento étnico. Logo, o trabalho desenvolvido pretendia atuar na questão da formação identitária e também na desconstrução de identidades construídas sob o predomínio de ideias deturpadas por preconceito racial, racismo e misogenia.

Conteúdos

Nesta etapa da pesquisa, a autora do Projeto optou por trabalhar com livros paradidáticos, tendo em vista o alcance e a variedade de títulos que poderiam ser tomados para a dinâmica das atividades. Nessa fase do trabalho havia, no entanto, uma tensão latente, pois o seu público assistido era constituído por 30 (trinta) crianças do terceiro ano do ensino fundamental, quase todas negras entre oito e onze anos, a maioria meninas. Para esses alunos

que conviviam, como descrito acima, com o estigma do racismo mesmo que esse ocorresse de maneira dissimulada em brincadeiras, era necessário um material didático que tivesse impacto e contundência para a desconstrução dessa realidade, mas que ao mesmo tempo estivesse em sintonia com a realidade psicológica e de amadurecimento intelectual dos mesmos. Dessa forma, a autora nos mostra, em um momento de sua pesquisa:

A seleção criteriosa de livros paradidáticos pertinentes para a aprendizagem significativa foi desafiadora, porque além do conteúdo que trouxesse informações sobre a África e negritude, tivemos que nos atentar também ao grau de entendimento e conhecimentos de nossos alunos.

Selecionamos livros de autores brasileiros e africanos comprometidos com a educação etnicorracial e que ajudassem a ministrar as aulas com intervenções significativas no aprendizado das diferenças.

De acordo com o apresentado, os conteúdos foram criteriosamente selecionados partindo da reflexão profunda da autora, evidenciando sua autonomia frente aos saberes previamente prescritos pelas instâncias superiores a que está ligada. Em consonância com o que nos mostra a pesquisadora Antônia Osima Lopes na reflexão sobre a avaliação da pertinência e representatividade dos conteúdos a serem trabalhados, discute em texto bastante provocativo: "Planejamento de Ensino numa perspectiva crítica de educação", do livro "Repensando a Didática", rompe com o modo passivo muitas vezes manifestado pelos professores frente ao currículo prescrito por órgãos superiores, quase sempre alheios à realidade escolar. Sua crítica vai de encontro à passividade de muitos professores, chegando a fazer uma analogia desses últimos com os operários de uma linha de produção de uma fábrica, que passam todo o tempo fazendo as mesmas tarefas, repetitivas, enfadonhas e sem exercitar seu potencial criativo e/ou crítico.

A autora do projeto em questão, ao contrário, parte para uma tomada de postura firme e autônoma, ancorada em referenciais consolidados nos diversos campos do saber; adverte ainda que em muitas situações experimentou a solidão de trabalhar uma temática tão desafiadora contando com a resistência de vários professores, que se sentiam desobrigados frente à temática racial. Entretanto, ao seu favor, fez uso da Lei 10639 para a introdução do tema pretendido em sua escola, mesmo que isso se desse à revelia do restante do corpo docente e até mesmo da Direção daquele estabelecimento de ensino, o que ratifica as palavras de Munanga (199; 2005) sobre as diversas manifestações de racismo no Brasil, ou seja, pode

ser notado nessa atitude de resistência por parte dos professores, a manifestação velada, ou até mesmo aberta, mesmo que em um primeiro momento aleguem o contrário.

Retomando as palavras de Bento (2002) na discussão sobre a branquitude, ela argumenta que ao branco cabe também o dever e responsabilidade de atuar contra o racismo, e que esse só se perpetua com mais facilidade com a concordância e não comprometimento do branco em ações enfáticas que se contraponham a esse mal; porém, o exemplo apresentado pela autora do texto reforça a ideia de descompromisso apresentado pelo branco frente à temática racial⁶¹.

Um aspecto de grande relevância se dá quando a autora do texto apresenta a discussão em torno da desconstrução da imagem negativa do negro em várias obras. Ela discute com os alunos como vários livros, em vez de trabalhar o negro de uma forma emancipadora, optam por reforçar o status quo e apresentar o negro como historicamente tem ocorrido, ou seja, como figura menor na sociedade brasileira, aquele que desempenha as piores atividades, o potencial criminoso, aquele indigno de ser visto como belo, aquele que não teria capacidade intelectual para o desempenho de atividades mais elaboradas.

Percebemos que não se trata de uma atitude descompromissada. Novamente nos colocamos de maneira enfática ao afirmar a pertinência desse fato uma vez que as sucessivas e massivas apresentações dessas imagens e argumentos criam um consenso em torno da aceitação dessas falsas premissas como se fossem verdades absolutas, e isso contribui para a construção da identidade dos alunos, especialmente daqueles de menor idade, os quais não possuem maturidade intelectual para um olhar crítico frente ao cenário apresentado. Mais uma vez destacamos pertinência do projeto apresentado.

Objetivos

Como apresentado anteriormente, a proposta da cursista busca unir esforços pedagógicos/didáticos para a construção da identidade positiva da criança, sobretudo a negra, por intermédio do livro paradidático infantil. Isso se deu a partir da constatação dos constantes episódios de racismo e preconceito sofridos pelos seus alunos. Importante ressaltar que de acordo com as palavras observadas no texto apresentado, muitas das vezes essas situações

⁶¹Nessa discussão frente ao descompromisso apresentado pelo corpo docente da escola, não é objeto de análise da autora o detalhamento acerca da cor dos professores, mas de acordo com bibliografia especializada, destacando-se o livro "A cor do magistério" (o qual consta na bibliografia da presente pesquisa), podemos perceber que vários desses professores apresentados no TCC em questão podem ser negros que não se enxergam como tal.

vexatórias a que são submetidas as vítimas do racismo são desferidas por crianças que nem possuem a dimensão do dano que está sendo causado ao agredido.

Em nosso entendimento, trata-se de um objetivo de extrema pertinência a intervenção positiva para a construção da identidade, principalmente em relação à criança negra, porque de acordo com o entendimento de teóricos que se debruçam sobre a discussão dos aspectos psicológicos da construção da identidade, com destaque ao professor Alessandro de Oliveira Santos (2016 p 268):

a identidade envolve permanência e transformação no sujeito a partir das relações que ele estabelece consigo mesmo, o(s) outro(s) e o mundo. Ela acompanha tanto os processos de autointerpretação do sujeito frente aos papéis sociais que lhes são atribuídos e que exerce, o qual atua como produtor e reproduzidor (...)

A ação da professora na dinâmica empreendida, ao contrário do senso comum que toma os conflitos de cunho racial dentro da escola como apenas uma manifestação de brincadeira infantil, busca intervir de maneira positiva para quebrar o círculo vicioso apresentado na citação em destaque, pois tendo a escola como local privilegiado nesse tipo de dinâmica, fica patente que são as relações e interações sociais os pilares básicos para a construção da identidade da criança. Ressaltemos que o trabalho evidencia como a criança pode trazer de casa ideias preconcebidas, muitas delas permeadas de preconceitos de toda ordem. Sobre isso já nos apontava Nelson Mandela ao indicar outro olhar a respeito da questão de se pensar o racismo como algo inerente ao ser humano:

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.
Se eles podem aprender a odiar, eles podem ser ensinados a amar, porque o amor ocorre mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto.

É especificamente nessa questão que o TCC em tela busca intervir, lembrando que não se tratou de uma ação pontual, mas sim de um conjunto de dinâmicas postas em prática ao longo de um semestre, fato este que favoreceu ao aluno tomar contato, familiarizar-se e perceber a questão racial desenvolvida como algo emancipador e de suma importância para a construção da identidade do aluno, bem como relacionada aos processos psíquicos do negro.

De acordo com Franz Fanon (1983), Saulo de Saulo Luders Fernandes & Alessandro de Oliveira dos Santos (2015), Regina Marques de Souza Oliveira (2015) e Neusa Santos Souza (1983), acreditamos que esses tenham sido os principais componentes para reverter o

quadro apontado pela autora do projeto, pois à medida que a criança negra passa a se ver representada de uma maneira emancipadora e protagonista, sua adesão ao projeto tende a ser muito mais facilitada. A construção de sua identidade, de acordo com os pesquisadores citados, passa a se dar de forma mais sadia.

O contrário também é bastante significativo, ou seja, a omissão do professor frente à situação de preconceito racial tende a ampliar ainda mais esse tipo de ação, com o agravante de que a criança, quanto menor for a sua idade, não tem o amadurecimento para dimensionar o dano causado por suas palavras e ações, além disso, age com muito mais espontaneidade, sem maiores receios; daí a necessidade de ação enérgica e contundente da escola como um todo para desconstruir desde o mais cedo possível tais posturas e comportamentos. Porém essa intervenção da escola deverá fazer parte de um esforço integrado de todo o corpo pedagógico envolvido direta ou indiretamente com a dinâmica educacional, a fim de conquistar objetivos claramente delineados, baseados em dados da realidade da própria escola, para que se evitem ações fora de um contexto realmente factível e real.

Essa foi uma das principais preocupações dos coordenadores do curso EREER por ocasião da preparação dos alunos da formação continuada para irem a campo produzir os seus trabalhos, ou seja, que os mesmos tivessem, como atividade primária, a coleta de dados referentes ao contexto em que a escola se insere e como a comunidade escolar reage à questão da temática racial. É necessário que a escola fale sobre o racismo.

Sobre isso a pesquisadora Eliane Cavalleiro (2000) é bastante enfática ao discutir a implementação da Lei 10639 na escola para que uma educação antirracista e realmente progressista possa ser desenvolvida, mas que tenha o comprometimento dos professores como um todo, não apenas de um segmento, desconstruindo o cenário de silêncio omissivo dos docentes em relação à temática das relações raciais. Omissão essa que corrobora o quadro nefasto de exclusão e construção problemática da identidade racial e até mesmo cidadã dos alunos negros.

Estratégias - Recursos

Ao discutirmos as diversas estratégias utilizadas, por Magda Sueli Procópio, as vemos como um compromisso desmedido em partir das realidades evidenciadas para somente em seguida implementar o projeto. Essa metodologia está inserida no universo da pesquisa-ação aos moldes do conceituado sociólogo Renné Barbier (2002), que na sua perspectiva

epistemológica vê essa ferramenta metodológica como elemento propiciador da resolução de problemas inerentes a grupos sociais a partir de suas próprias interações, ou seja, a problemática apresentada poderá ser resolvida sem imposição externa, mas sim proveniente da dinâmica discutida ou trabalhada no interior do grupo com auxílio do pesquisador, que nessa dinâmica fará o papel de mediador, entretanto, com a responsabilidade de retornar de maneira não prescritiva ao grupo os conhecimentos construídos.

Nessa busca, a autora faz emergir as discussões relativas à temática das relações raciais a partir da utilização de livros paradidáticos especialmente selecionados para o tema, como os livros de literatura infantil do universo negro. Entretanto a riqueza do planejamento se faz presente, como nos lembra a pesquisadora Maria Bernadete Santa Cecília Caporalini (1991). Em seu artigo “Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático”, a autora elabora uma discussão em que analisa a utilização do livro como elemento fundamental na dinâmica da educação progressista. Utilizando esse referencial no TCC em questão, podemos fazer uma aproximação com o recurso do livro paradidático na promoção da educação transformadora. Percebe-se que, de acordo com os livros utilizados, a imagem do negro pode ser trabalhada em um viés emancipador, em que o papel de autonomia do professor ficou em evidência ao propor uma completa resignificação dos currículos oficiais, que em sua grande maioria são prescritos pelas instâncias superiores da educação e não levam em consideração a realidade concreta dos alunos e das escolas.

Outra questão a ser destacada é a capacidade adaptativa, demonstrada pela professora por ocasião das diversas intervenções dos alunos ao longo da dinâmica do projeto. Isso se torna evidente através da coleta das reações apresentadas, por eles, quando muitos deixam claro, a bagagem cultural e até mesmo preconceituosa com a qual lidavam com a temática racial; muitas vezes essas manifestações ocorriam de maneira tensa e problemática, materializando-se no discurso permeado do ranço racista, sexista, misógeno etc, o qual ia de encontro à proposta inclusiva da mestra. As intervenções da professora sempre tendiam ao diálogo, procurando evitar o confronto aberto contra as ideias manifestas pelo corpo discente; ressaltava os aspectos positivos da figura do negro, quebrar estereótipos e arquétipos tidos como verdades absolutas, sempre utilizando o diálogo e a ludicidade.

Resultados esperados - Avaliação

Tomando-se como referência o texto apresentado, levando-se em consideração os limites e o alcance da pesquisa, podemos avaliar os resultados auferidos pela pesquisa como satisfatórios dentro do contexto em que se deu o trabalho, pois ao avaliarmos processualmente o exposto no TCC é possível traçar um panorama ampliado onde se veem detalhadamente suas diversas etapas.

Na fase inicial a professora busca conhecer as experiências dos alunos em relação à temática racial, bem como evidenciar a forma jocosa e preconceituosa com que o negro era tratado pela sociedade e por eles mesmos. Diante desse fato a professora intervém, lançando mão dos vários livros paradidáticos de literatura infantil, a fim de quebrar o paradigma preconceituoso presenciado e tido como normal pelos alunos. Finalmente mostra, através de relatos dos alunos, como houve uma sensível mudança no tratamento entre eles e como passaram a ter posturas diferentes diante da questão racial, dessa vez, uma atitude mais amistosa e compreensiva, percebendo como a forma depreciativa incomoda e machuca o ofendido, mesmo que esse tratamento se dê por meio de brincadeiras e formas tidas como amistosas.

Fontes Bibliográficas

As fontes bibliográficas foram bastante diversificadas e cuidadosamente selecionadas a partir dos pressupostos da pesquisa e da realidade da turma. Para tal, a pesquisadora tomou autores clássicos da temática racial, como Kabengele Munanga, Elaine Cavalleiro, Joel Rufino dos Santos, Conceição Evaristo, entre outros. Somam-se a eles outros vários autores da literatura infantil do universo negro para alicerçar suas discussões sobre a questão racial de forma leve e lúdica. Notamos que essa foi uma forma interessante de planejamento, uma vez que demonstra conhecimento e autonomia, pois não fica presa a antigos paradigmas, nem se deixa levar pela escrita atual refutando os clássicos do campo. Essa questão dialoga com os intelectuais da didática, como a pesquisadora Vera Candau (1997), que nos mostra a importância do planejamento didático que seja oriundo da realidade observada na sala de aula, ou seja, o locus de planejamento e desafio do professor deve ser a sua realidade concreta, entretanto não se esquecendo jamais da questão da práxis pedagógica a todo o momento, em uma constante reflexão crítica do seu fazer cotidiano.

Educação Infantil	Kátia Regina Domingos	Projeto de transformação: Influências da cultura africana na sociedade brasileira: relações raciais na interface da educação infantil.
--------------------------	-----------------------	--

Conhecendo um pouco mais da aluna em questão, vemos que se trata de uma mulher negra de 58 anos de idade, graduada em Biblioteconomia pela UNIRIO, que possui graduação também em Pedagogia no segmento privado de ensino. Sua atuação profissional se dá como Auxiliar de Creche na secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro, onde atua há mais de 8 anos, e além de desempenhar as funções aludidas, desenvolve projetos paralelos, como contação de histórias, criação e montagem de acervo didático e paradidático na temática das relações raciais com enfoque na literatura infantil e infanto juvenil.

Passando à análise do seu trabalho em detalhes, vemos:

-Título

Projeto de transformação: Influências da cultura africana na sociedade brasileira: relações raciais na interface da educação infantil.

Seu trabalho reflete a pertinente preocupação em discutir a temática das relações raciais em sua interface com a educação, a partir da discussão das influências da cultura africana na sociedade brasileira, com crianças de 3 e 4 anos de idade de uma determinada turma do Maternal II.

Seu texto defende que o binômio “educação - relações raciais” deva ser a constante em nossas preocupações em relação a uma educação realmente progressista e que tenha o combate ao racismo como sua bandeira, isso porque a escola deve ser pensada como o lócus primordial e primeiro para a desconstrução de ideias preconcebidas e (pré)conceituosas, pois é lá que as crianças passam grande parte de sua infância, interagem, reagem e produzem novos conhecimentos. Dito isso, vemos que esses novos conhecimentos, em uma propositura emancipadora, somente ocorrerão à medida que haja uma quebra no paradigma atual de educação, que foi construído em um sentido universalista, eurocêntrico e branco. É contra esse paradigma que o projeto levanta questão a partir da dinâmica em torno da cultura africana. Uma proposição emancipadora e crítica, capaz de se contrapor aos currículos prescritos pelas secretarias de Educação, apartadas das realidades cotidianas das escolas.

- Questão Central - Objetivos

De acordo com a autora, seu trabalho tem como proposta basilar o trabalho para mitigar, dirimir e/ou erradicar conflitos, sobretudo os de ordem racial presenciados na escola envolvendo os alunos, como apresentado anteriormente é público composto, como vimos há pouco, de crianças entre 3 e 4 anos de idade. A gênese do projeto se dá quando um determinado fato é percebido, a saber:

A motivação desse projeto aconteceu no momento em que os cuidados de uma profissional de educação da referida creche foi negado por uma aluna branca de 4 anos de idade. Observamos neste momento que o conflito gerado teve cunho racial.

Em nosso entendimento, um dos pontos primordiais do trabalho apresentado é a capacidade de observação sutil da professora em questão. Enfatizamos esse ponto, pois indagamos criticamente se outras situações de racismo não aconteceram anteriormente sem que nada tivesse sido feito para combatê-la, se nas outras situações os professores envolvidos não se eximiram ou mesmo se omitiram frente ao problema. Atitudes dessa natureza acabam por reforçar ainda mais o racismo na escola, potencializar em grau maior a força daquele que está agindo de forma discriminatória, tornando o martírio do ofendido mais doloroso, mesmo que a brincadeira ou ofensa racista não esteja sendo perpetrada com essa intenção. Reiteramos que esse olhar arguto da professora reflete sua sensibilidade enquanto pessoa e ativista, evidencia sua capacidade técnica-instrumental e acadêmica em relação à temática racial.

Diante dessas realidades, a professora expõe seus objetivos:

os conflitos de racismo e discriminação em sala de aula, levaram-me junto à equipe pedagógica, professores, pais e comunidade escolar, a desenvolverem o projeto “Influências da Cultura Africana: Relações Raciais Na Interface da Educação Infantil”, com objetivos de solucionar os conflitos supracitados e transformar as relações interpessoais no ambiente escolar as melhores possíveis, proporcionando assim, um ambiente harmonioso, afetivo, de respeito e de aceitação das diferenças.

Notemos que para a confecção do projeto a professora toma como referência “ouvir” todos os envolvidos no processo pedagógico, como pais, alunos, professores, corpo didático da escola e comunidade como um todo. Logo, a riqueza do trabalho é ainda mais notória, já que não se trata de uma prescrição criada pela professora, mas sim de uma resposta à demanda real vivenciada pela escola. Essa ação, por si só, já destoa da visão simplista de que é a escola que julga o que é melhor para o corpo discente e comunidade. A professora propõe,

tomando os seus referenciais teóricos, uma verdadeira quebra de paradigma ao subverter a lógica de permanecer na zona de conforto, buscando caminhos didáticos e pedagógicos alternativos.

Justificativa (Perfil, Caracterização)

Neste ponto é importante ressaltar que uma das mais importantes formas de combate ao racismo e ações correlatas é, no entendimento que partilhamos com diversos estudiosos, impedir que seja passado de geração a geração, ou seja, é fundamental que o círculo vicioso do racismo e preconceito racial possa ser cortado o quanto antes. No trabalho em questão, a preocupação da professora que implementa o referido projeto junto a crianças de 3 a 4 anos de idade é justamente nesse sentido, pois notou que comportamentos racistas postos em prática pelos alunos, de forma intencional ou não, estavam sendo trazidas de casa ou do ambiente social em que estavam inseridas, evidenciando a continuidade do círculo vicioso mencionado. Logo, seu projeto caminha na direção de atuar no impedimento dessas práticas pelas crianças e na tomada de novas atitudes frente à questão racial por parte das mesmas.

Conteúdos

Ao analisar os conteúdos utilizados na execução do projeto, percebemos uma questão de grande importância no aspecto didático e curricular, que é a preparação extremamente congruente entre a demanda apresentada em sala de aula, os currículos adequados para a faixa de idade e a realidade socioeconômica dos alunos, além da maneira lúdica como esses conteúdos, em seu conjunto, eram trabalhados com as crianças. Relembrando o que diversos autores, especialmente Moura (1988), nos advertem: não basta somente trabalhar a questão racial, não basta falar de África, não adianta desenvolver um trabalho sobre negro e negritude sem que o negro seja tomado, também, como elemento protagonista; caso contrário, o reforço aos estereótipos manterá o estigma, ou até poderá torná-lo maior ainda. A professora, ao longo do seu trabalho, teve essa preocupação de desenvolver a questão racial de forma progressista e transformadora, mostrando nas diversas etapas de seu trabalho a figura do negro de forma positiva, mas com o cuidado de não ser dogmática e panfletária, possibilitando uma construção positiva da identidade racial nos alunos.

Ainda na temática dos conteúdos, é oportuno ressaltar que grande parte das atividades foi pensada tomando como ponto de partida as diversas legislações oficiais disponíveis⁶², entretanto essas passaram por uma criteriosa releitura crítica e foram ressignificadas com o intuito de serem adaptadas, e não desfiguradas, para utilização nas atividades planejadas com as crianças.

Estratégias - Recursos

Esse foi um aspecto muito importante do trabalho, uma vez que o mesmo teve a duração de um semestre letivo e foi dividido em diversas etapas com grande distinção entre elas, contando com fases extremamente heterogêneas entre si.

A professora procedeu, antes mesmo do início do projeto em si, a um cuidadoso levantamento a fim de conhecer o real perfil de seus alunos, bem como dos pais dos mesmos com o intuito de dimensionar a representatividade negra em sua turma. Além disso, buscou conhecer mais das histórias de vida e tentar compor uma espécie de árvore genealógica dos seus alunos, para embasar sua proposta pedagógica.

As etapas foram pensadas em seu desenvolvimento de forma lúdica e de forma que pudessem se dar através das brincadeiras, uma vez que, como nos adverte a própria autora, a brincadeira é a maneira mais comum das crianças se expressarem e a linguagem mais elementar da prática pedagógica com crianças na faixa de idade da turma em questão, além de ser uma das maneiras mais apropriadas para a criança aprender, se desenvolver, explorar o mundo, ampliar a percepção sobre ele e sobre si mesma, organizar seu pensamento, trabalhar suas emoções, sua capacidade de iniciativa e de criar e se apropriar da cultura. Assim, sobre as etapas do projeto temos:

Na primeira etapa do projeto intitulado “História da vinda dos negros para o Brasil”, consideramos a importância do espaço da sala como ambiente de aprendizagem. Na segunda etapa, consideramos a importância do espaço do parquinho para a apresentação da “Musicalidade dos afros brasileiros”, onde a capoeira foi apresentada para as crianças da creche, pais e toda a comunidade escolar

62BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.
BRASIL. Resolução nº.1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
BRASIL. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselho Escolar e o Respeito e a Valorização do Saber e da Cultura do Estudante e da Comunidade. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno 2. Brasília – DF, 2004.

Na terceira etapa damos continuidade aos aspectos musicais devido ao sucesso da mesma, em que a interação e participação de todos foram de afetividade, alegria e entusiasmo.

Na quarta etapa e última do projeto, apresentamos o desfile da “Escola de Samba Mirim Arco Íris”, que foi assistido pelos pais, professores, a comunidade escolar, convidados da Secretaria Municipal de Educação.

Todas as etapas aludidas, ressalta-se, contavam com a base teórica e conceitual da questão das relações raciais tomando as influências da africanidade como mote para o desenvolvimento das discussões. É necessário frisar que para o desenvolvimento das inúmeras etapas do projeto, a professora buscou construir um espaço adequado e acolhedor para suas atividades; para isso, separou uma sala de aula “decorada com desenhos de navios pintados pelos alunos, bonecos negros e fantoches. Nesta perspectiva, a equipe pedagógica teve a preocupação em não usar fotos dos escravos acorrentados e sendo chicoteados”. Esse ponto pode ter sido o diferencial do trabalho no aspecto didático pedagógico, pois mostra a relevância de buscar estratégias didáticas diferenciadas que ressaltem o protagonismo do negro, que representem os alunos positivamente para a construção de sua identidade, fato este que contribuiu, de acordo com a fala da professora, para a adesão dos alunos em maior escala.

Além do mais, destacamos, no aspecto das estratégias, a forma como a professora em questão buscou, a todo o momento, que os alunos fossem os verdadeiros atores sociais ativos no processo, rompendo assim com o “ensino bancário”, tão criticado por Paulo Freire (1992), em que os alunos são vistos e tidos como elementos inertes frente ao processo educativo, sendo neles apenas depositados conhecimentos. Na proposta apresentada, os alunos são os verdadeiros protagonistas, com o cuidado da professora de não ser sectária e proselitista, o que se evidencia na etapa relativa à escola de samba mirim, onde um dos elementos de destaque, junto com a criança negra, é um aluno branco, ressaltando a importância da diversidade como elemento positivo. Esse fato converge ao que nos adverte a pesquisadora Maria Aparecida da Silva Bento quando diz que a resolução dos problemas raciais deverá, obrigatoriamente contar com a participação do branco.

Um dos pontos que destacamos para exemplificar o protagonismo dos alunos é:

De acordo com o desenvolvimento do Projeto de Transformação a escolha da rainha de bateria, do mestre sala e porta bandeira, ocorreram através das turmas de Maternal II, devido a idade das crianças entre 3 e 4 anos. As crianças escolheram a Paula (negra) como rainha da bateria, Enzo (negro) como mestre sala e Luiza (branca) como porta bandeira. A mediação dos professores foi relevante para a escolha dos componentes.

Resultados Esperados – Avaliação

Em um trabalho desta natureza, a perspectiva de resultados a serem conquistados diz respeito à mudança de atitudes relativas a manifestações de preconceitos por parte das crianças e à maior harmonia na interação entre as mesmas, o que se manifesta na forma do respeito entre elas, na não utilização de apelidos, xingamentos e brincadeiras de cunho racista. Isso foi verificado pela professora por ocasião do balanço das atividades como um todo; entretanto, mais ou tão relevante que esse resultado evidenciado nas crianças, foi a importância de o trabalho ter contado com a participação dos pais dos alunos para que se chegasse a uma compreensão ainda maior dos desafios impostos pela luta contra o racismo e o preconceito racial.

Há de se ressaltar que a escola, como locus de suma importância para a quebra de certos paradigmas, reveste-se em um espaço onde a criança passa apenas algumas horas do dia; a casa e a família são outra instância fundamental para que a criança perceba valores positivos, ou seja, é nessa instância que passa grande parte do seu dia. Se não houver um diálogo entre essas duas instâncias, a chance de fracasso de um projeto escolar pode ser bastante ampliada. Dessa forma, um dos resultados de extrema valia no projeto em questão foi a adesão dos pais dos alunos a essa luta contra o racismo.

Fontes Bibliográficas

A professora em questão trabalhou com farta bibliografia, fazendo um cruzamento da legislação oficial com autores tradicionais do campo da educação, como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Vygotsky entre outros; além desses, inseriu em seu planejamento os vários autores que trabalham a questão negra de uma forma emancipadora: a pesquisadora Iolanda Oliveira, Kabengele Munanga, Togo Ioruba, produções como *Cor da Cultura*. Essa estratégia atribuiu maior consistência ao trabalho, pois trouxe à baila um olhar mais diversificado e multicultural crítico ao projeto como um todo, saindo do trivial e buscando o peso do rigor acadêmico atravessado pela ludicidade demandada pelo público assistido. Nesse aspecto, a aluna em questão demonstrou aprofundado conhecimento em relação à temática racial e capacidade de diálogo crítico com as diversas fontes, especialmente aqueles provenientes do curso ERER.

<i>Séries Iniciais</i>	Jair Fortunato Borges Junior	Projeto de transformação: IMORAN WÁ UNBÒ: O conhecimento abalando as estruturas do preconceito racial em ambiente escolar
------------------------	---------------------------------	---

Trata-se de um profissional da educação fundamental e básica, negro, graduado em Educação Física em uma instituição particular de ensino, mestre em educação, atuando na área há mais de vinte anos, atualmente vinculado à Secretaria de Estado de Educação da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, que na época do projeto contava com 51 anos de idade.

Segundo relatos do próprio cursista, sua trajetória profissional se confunde com sua história de vida e militância nos movimentos sociais, especificamente no movimento negro de São Paulo. Além disso, é membro atuante no sindicato dos profissionais da educação em Ribeirão Preto, São Paulo. Durante todas as atividades do curso de formação continuada, quer seja à distância, quer seja presencial, teve atuação constante e marcante, reiterando que, mesmo residindo fora do estado do Rio de Janeiro, jamais faltou aos encontros presenciais, em que sempre demonstrava comprometimento e capacidade de argumentação de nível invejável. Ressalta-se que sua esposa também era aluna do curso de formação continuada e que são membros atuantes do movimento negro em sua cidade (Ribeirão Preto – SP).

Tomando o seu trabalho em detalhes veremos:

Título:

Projeto de transformação: IMORAN WÁ UNBÒ: O conhecimento abalando as estruturas do preconceito racial em ambiente escolar.

Trata de uma inquietação do autor frente ao tema das relações raciais na escola e como ele entende a contundência que a questão deverá ter ao ser abordada no ambiente escolar, ou seja, realmente causando impacto e abalando as estruturas e realidades historicamente vividas e vivenciadas, nas quais o paradigma eurocêntrico e branco ainda se manifesta como verdade absoluta, defendida, até mesmo, por muitos negros da sua instituição de ensino. Desta feita, o autor propõe uma transformação radical no cenário apresentado.

Questão Central

Ao analisar o projeto em tela, nos deparamos com a questão fundamental apresentada pelo autor, que é a proposta de uma forma de educação escolar capaz de se contrapor ao

racismo em suas inúmeras manifestações, rompendo com o histórico silêncio da grande maioria das escolas frente ao tema. É a contribuição e o engajamento do professor e ativista da questão negra que leva para o interior da escola uma discussão social que afeta a todos, principalmente os alunos, em sua maioria crianças e jovens que ainda estão formando sua identidade racial, diferentemente do mero professor-ativista que tem no discurso destituído de conteúdo a sua marca principal.

Como nas palavras de Paulo Freire (1996), “ensinar não é só transferir conhecimento”, dessa forma o professor, sobretudo aquele da escola pública, deverá estar imbuído do espírito de engajamento e transformação para com seus alunos, que em sua maioria são oriundos das classes populares, alijados dos preceitos básicos, materiais e simbólicos referentes à cidadania.

Justificativa (Perfil, Caracterização)

O assunto em questão tem sido tema de discussão em nossa trajetória de vida enquanto militante do Movimento Negro e ganha corpo a partir da entrada no círculo acadêmico. As mazelas causadas pelo racismo, discriminação e preconceito racial nas relações sociais, escolares e profissionais, nos leva a busca de respostas que a militância não conseguiria sozinha elucidar, e diante disso é que nos servimos das experiências de vida e de militância para debater academicamente este assunto tão polêmico.

A especialização em educação para as relações étnico raciais é mais um passo para qualificar as discussões desse tema de alta relevância no sentido de construirmos um estado democrático de direitos.

Fizemos questão de apresentar os argumentos do autor em forma de citação, tal é a contundência de suas justificativas. Inclusive ressaltando que um dos pontos de grande destaque é que se trata de um trabalho que tem sido parte da trajetória de vida do autor, a sua luta diária, a sua caminhada profissional desde a tenra idade até a formação enquanto profissional da educação, mesmo à revelia de toda sorte de obstáculos, que a discussão da questão racial, com destaque para Ricardo Henriques (2001), vai mostrar que se trata de questões estruturais históricas que evidenciam a perpetuação da pobreza e discriminação sobre um determinado segmento da sociedade.

Impressiona, a quem lê o trabalho em tela, a proximidade que o autor consegue mostrar entre a realidade de construção de sua identidade negra, seu ofício de professor e militante dos movimentos sociais, pois vemos em diversos trechos sua realidade vivida nas dores da experimentação do racismo, mesmo quando ainda não o identificava como tal.

Os episódios iam se sucedendo de forma recorrente, quer seja quando nos fala de sua infância na rua onde morava, em que apenas sua família e mais outra eram constituídas por negros, quer seja nas suas primeiras experiências no mercado de trabalho, primeiro como sapateiro aos oito anos de idade, e depois em uma repartição pública na adolescência/juventude, quando o seu potencial intelectual não era reconhecido por ocasião das vagas para promoção, as quais eram ocupadas por funcionários brancos - nesse aspecto evidencia que foi se descobrindo negro a partir dessas experiências. O seu texto nos mostra como posteriormente toda essa realidade o aproximou dos movimentos sociais negros, que resultou no seu engajamento na questão, transcendendo o olhar menos apurado e buscando a academia como instância que poderia ajudá-lo a atuar frente aos desafios para a erradicação e transformação do racismo no ambiente escolar.

De acordo com seu texto, a proximidade com as questões sociais começa a se dar a partir da relação e troca de experiências com outros jovens em situação similar à sua. Isso se dava, sobretudo, nos deslocamentos de sua cidade até a universidade onde estudava, cerca de 80 quilômetros de distância, a bordo do último vagão do trem, que era frequentado pelos jovens negros;

Entendemos o trabalho em questão como a ida da universidade à sala de aula rompendo com a prática cômoda de inúmeras formações continuadas que não partilham a mesma visão, mas que conseguem conviver de forma harmoniosa na ilusão de que estão contribuindo para superação dos desafios atuais mesmo encastelados em suas fortalezas institucionais. A proposta em questão vislumbra romper com essa realidade, reafirmando que um curso de formação continuada, para ter eficácia, deverá propor trabalho final em um nível mais profissional e elaborado, tirando o aluno da zona de conforto de produzir monografias, muitas vezes desconectadas da realidade concreta do ambiente escolar. A proposta deverá, isto sim, intervir na realidade vivida e vivenciada, dessa maneira, que os conhecimentos trabalhados e partilhados na formação continuada do curso EREER puderam ultrapassar as barreiras físicas e geográficas e adentrar a escola, além do mais estabelecer contato com os movimentos sociais de matrizes negras para a construção dialógica de um novo discurso que consiga se contrapor ao paradigma eurocêntrico e dominante que vemos atualmente.

Sobre isso o autor do texto foi taxativo em diversos episódios, afirmando que a relação entre a Universidade e sua escola, bem como o movimento social negro de que participa, deverão buscar cada vez maior capacitação e instrumentalização para conseguir se contrapor

aos discursos oficiais, quase todos conservadores, eurocêntricos e preconceituosos. A fala do aluno é emblemática nesse sentido:

Nos últimos três anos venho tentando através do Projeto “Imoran Wa Unbò” desencadear mudanças na forma de pensar as relações raciais de alunos, funcionários e professoras(es) na Unidade de Ensino onde atuo, o conhecimento construído durante o curso de especialização “Educação para as relações étnico-raciais” da Universidade Federal Fluminense gradativamente vem sendo uma ferramenta de suma importância nesse processo, uma vez que tais conhecimentos me auxiliam na readequação e qualificação das ações manifestas em minha ação docente. Também as minhas ações, enquanto militante do Movimento Negro, se qualificam a partir da transformação a que venho sendo submetido.

Objetivos

A partir de um trabalho cuja proposição é multidisciplinar, contando com as disciplinas de Educação Física, Artes, História, Geografia e Língua Portuguesa, o professor em questão busca implementar a temática da Educação para as Relações Raciais na sua escola:

“*Imoran wá unbò*”, projeto este que consiste num ciclo de palestras, apresentação de vídeos e leituras, tudo com a temática a que se refere à Lei 10.639/03. Dentro deste contexto apresentamos uma das fases do projeto intitulada “Aluno *Griot*”, onde uma classe de quinto ano foi selecionada para se apropriar do conhecimento acerca de quem são, onde vivem, e o que fazem os griots, a partir daí separados em grupos, estes alunos, após ler de três a cinco livros com a referida temática definirão dentro do grupo quem apresenta as características para executar a contação de uma das histórias para as demais classes da Unidade Escolar.

Trata-se de uma proposta rica sob diversos aspectos. O primeiro deles se refere à iniciativa corajosa de implementação da temática racial no ambiente escolar, mesmo à revelia do senso comum docente, que tende a tratar o tema como algo menor, ou até mesmo adotar uma postura omissa sobre o fato, como se o racismo e o preconceito racial não existissem na sociedade brasileira e não afetassem os alunos da escola.

O segundo ponto a ser destacado nos objetivos apresentados é a questão de colocar o aluno como elemento de destaque positivo na dinâmica do projeto, fazendo com que este e os seus pares possam trabalhar a construção positiva de suas identidades culturais e raciais, uma vez que seus paradigmas passam a ser construídos com vistas à emancipação, tomando o negro como elemento positivo e construtor de sua história; rompendo com o paradigma dominante que mostra os padrões eurocêntricos como melhores.

O terceiro aspecto que merece destaque consiste na proposta de um trabalho no âmbito multidisciplinar, que tende a mobilizar diversos professores e saberes diferentes, incutindo-lhes o compromisso de contribuir à sua maneira para as discussões sobre as questões raciais. Além do mais, rompe com o isolacionismo, muito comum, do professor que se propõe desenvolver a implementação dessa temática na escola. Entretanto, ao longo da exposição do trabalho essa proposta aos poucos foi se esvaziando e vários professores, aos poucos, se retirando do projeto, fato criticado por estudiosos, sobretudo Kabengele Munanga (2005), o qual aponta a necessidade de a escola como um todo tomar partido em relação ao combate ao racismo, uma vez que este problema diz respeito a toda sociedade brasileira.

Conteúdos - Recursos Estratégias

De acordo com a proposta apresentada, os alunos teriam contato com inúmeras estratégias didáticas e pedagógicas diferentes propiciadas por vários professores: seriam proferidas palestras, debates, discussões; os alunos seriam levados a vários espaços culturais como museus, centros de referências da questão negra, locais importantes no aspecto religioso, musical, entre outros.

Após isso deveriam ser trabalhados conteúdos de fontes diversas, como textos, artigos acadêmicos, jornais, revistas, documentários, músicas etc, que tivessem relação com a questão racial, para que os alunos pudessem tomar conhecimento da temática, e a partir do modelo dos griots, contadores de histórias e tradições, poderem ser os multiplicadores dos conhecimentos acerca da questão racial e/ou histórias da África e do negro, mobilizando a escola como um todo, em um círculo virtuoso capaz de possibilitar transformações na forma de perceber o negro, na maneira de um tratamento mais respeitoso, na observação de sua estética livre de estereótipos, na aceitação respeitosa de sua religião e cultura, ou seja, uma nova noção em relação à figura do negro como um todo.

Entendemos essa proposta como bastante inovadora no aspecto didático e metodológico, pois propõe outra forma de dinâmica escolar, uma proposição alternativa ao modelo tradicional, segundo o qual “o professor que tudo sabe, apenas transmite sua versão dos fatos aos alunos que nada sabem”. A proposta sugerida pelo trabalho em tela dá maior protagonismo aos alunos, uma vez que eles farão relatórios e redigirão textos sobre as impressões que tiveram daquilo com que tiveram contato, dando margem para que estes últimos possam ser tratados como sujeitos ativos no processo pedagógico. Após discussão

com os professores, essas produções serão compartilhadas com os demais alunos na forma de contação de histórias, conforme a prática dos antigos “griots” do Continente Africano.

Resultados Esperados - Avaliação

Esperava-se que ao longo do projeto os alunos produzissem diversos relatórios a cada etapa do processo, a fim de formar uma base de dados que deveriam ser debatidos com todos os envolvidos na atividade. Ao final da fase inicial, que seria a coleta de dados e a de instrumentalização teórica para a formação dos griots, esses dados seriam revertidos em textos a serem socializados em forma de contação de histórias aos demais alunos da escola, porém diversos percalços prejudicaram o resultado positivo daquilo que havia sido planejado.

O Plano de Ação não está atendendo minhas expectativas neste ano de 2015, mas fatores como a greve dos professores que durou mais de noventa dias, meu afastamento das salas de aula para assumir interinamente a direção da escola por trinta dias, e a saída de cerca de vinte e cinco por cento dos alunos que foram remanejados para outra unidade escolar a fim de ocupar uma terceira unidade para que não fosse depredada ou invadida tornaram este ano atípico.

(...) Além da militância no Movimento Negro, também exerço militância sindical como conselheiro regional e representante de escola junto ao Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Estado de São Paulo (APEOESP), e venho acompanhando de muito perto os problemas causados à Educação pelo governo neoliberal que nos assombra a mais de vinte anos. Este governo não tem compromisso com as questões étnico raciais, e trata o tema com medidas paliativas com finalidade única e exclusivamente eleitoreira. O trabalho sério referente às relações raciais continua a cargo de alguns professores engajados que fazem a discussão com base em experiências próprias, acadêmicas ou não, mas abordam o tema com propriedade e propiciam reflexões.

A avaliação da pesquisa, como a citação acima nos mostra, constituiu-se em uma parte sensível e muito importante do trabalho apresentado, pois o autor demonstrou um elevado grau de senso ético, uma vez que teve a humildade de mostrar que sua pesquisa não conseguiu obter os resultados esperados, uma vez que aos poucos, o projeto que foi concebido em uma perspectiva multidisciplinar, foi perdendo o apoio e participação dos diversos professores envolvidos. Porém, não descarta que, mesmo poucos, os avanços aconteceram, uma vez que parte do projeto foi colocada em prática, tendo a participação de muitos alunos naquilo que foi possível implementar.

A estratégia dos griots enquanto contadores da história e tradições africanas teve o mérito de acender nos alunos, principalmente naqueles menores, a partir da ludicidade e estratégia didática diferenciada, a chama em torno da temática negra positiva.

Entretanto, o cursista parte dessa constatação para fazer uma análise crítica do aspecto estrutural da educação em sua cidade, Ribeirão Preto, mostrando que a questão macro relativa à condução política do município tem afetado sobremaneira o cotidiano escolar, uma vez que as condições oferecidas aos profissionais da educação têm sido as mais aviltantes nos últimos anos, com a precarização da carreira do magistério manifestada na corrosão contínua dos salários pagos a esses profissionais, na não ocorrência de concursos públicos para professores, na ausência de tempo para planejamento de aulas acrescidos à carga horária dos professores; as salas de aula com excesso de alunos, constituem alguns dos pontos negativos apontados. Soma-se a isso, prossegue o autor, o apagamento da discussão racial no nível estadual e municipal, em que os gestores públicos tratam a temática como coisa menor e até mesmo passam por ela como se nem existisse, contrariando cabalmente o que prescreve a Lei 10639/03 que torna obrigatório o estudo das questões raciais na escola.

Para tornar mais problemático o cenário, o estudo aponta a rejeição de muitos profissionais da educação no tocante ao estudo das relações raciais, tanto pelo desconhecimento sobre o tema, como também por acharem que esse problema não existe na escola, contribuindo assim para a perpetuação do racismo e preconceito racial, mesmo que de forma inconsciente. Tudo isso contribuiu para que o projeto, na forma como foi concebido, não conseguisse lograr êxito, entretanto o autor nos mostra que mesmo diante dos problemas apontados, conseguiu de maneira solitária desenvolver algumas fases do seu projeto, e que essas dinâmicas trouxeram resultados positivos dentro dos limites estruturalmente impostos.

Fontes Bibliográficas Utilizadas

Trabalho de extrema riqueza no que diz respeito às fontes bibliográfica utilizadas, unindo referências oficiais com os mais variados títulos sobre a questão racial, buscando a todo momento trazer dados oficiais dos institutos de renome para corroborar as inquietações (do autor,) tanto com a questão social de maneira mais ampla, como em relação à questão racial, que era seu objeto de pesquisa. Além disso, é apresentado um rico catálogo de livros paradidáticos sobre a questão racial direcionado ao público infantil e infante juvenil.

Ao longo do texto é estabelecido um rico diálogo com as fontes dos diversos campos dos saberes, permitindo que o trabalho não ficasse somente no aspecto narrativo, mas que promovesse o embate entre o constatado no universo empírico e as teorias acadêmicas, o que trouxe um peso acadêmico considerável ao projeto de transformação. Além disso, mostrou por meio de suas fontes, como é possível ao mesmo tempo buscar a união do tom acadêmico com a provocação do ativista dos movimentos sociais, notadamente do movimento negro, sem ser sectário em nenhuma das duas direções.

Séries Iniciais (educação pré-escolar)	Kelly Madaleny	Lei 10.639/03 e a Educação Infantil: uma intervenção nos conteúdos mínimos do município de Seropédica RJ
---	----------------	--

Trata-se uma pedagoga graduada em uma instituição pública de ensino no ano de 2013, portanto com pouco tempo de experiência, mas que apresentou um Projeto de Transformação consistente em suas propostas de ações práticas para a ressignificação dos conteúdos prescritos pela secretaria de Educação do município de Seropédica – RJ. A autora se vale da importância da Língua e Literatura Infantil que enfatize as personagens negras, como instrumento central na formação da identidade, sobretudo da criança negra, para propor um projeto de transformação junto aos seus alunos. Sobre a aplicação do seu trabalho, a autora nos adverte o seguinte:

Portanto, faz-se necessário que a literatura ofertada, seja capaz de conscientizar sobre a existência não só do eu, mas também do outro. O trabalho com a literatura infantil encontra na criança campo fértil para mudança de concepções e paradigmas de nossa sociedade que exclui determinados grupos.
 Por entender o quanto a literatura infantil é importante para a formação crítica e reflexiva da criança desde o seu primeiro ingresso na escola, nos utilizamos dos livros infantis para realizar as atividades de intervenção que foram aplicadas em uma turma de 22 alunos com idade entre 5 e 6 anos.

Título:

Lei 10.639/03 e a Educação Infantil: uma intervenção nos conteúdos mínimos do município de Seropédica RJ.

Trata-se de um tema que foi muito trabalhado durante o curso ERER, ou seja, que os cursistas tivessem condições instrumentais e autonomia pedagógica para proceder a uma releitura dos conteúdos mínimos prescritos pelas instâncias superiores, ou seja, (que pudessem) averiguar criticamente os conteúdos *apresentados* (grifo nosso) pelas secretarias de educação no intuito de propor-lhes uma ressignificação capaz de inserir a Lei 10639, pois notoriamente é um estatuto jurídico constantemente deixado de lado, tanto pelos gestores públicos, como pelas escolas na figura de suas Direções, corpo técnico pedagógico e até mesmo da grande maioria dos professores⁶³.

É uma temática de extrema importância, ainda mais em um momento em que o discurso neoliberal encontra eco quer seja nos defensores de uma formação para o mercado de trabalho, a qual não vê sentido real para discussões de cunho social, quer seja no segmento conservador que, em seu discurso construído a partir dos modelos eurocentrados, não permite que as vozes dos setores marginalizados sejam ouvidas, mesmo constatando que a demanda excluída cresce a cada dia. É nesse cenário que se situa o trabalho da autora em questão.

Questão Central - Objetivos

De acordo com o apresentado pela aluna

Este trabalho tem por objetivo descrever, as intervenções realizadas no plano de curso da educação infantil, do município de Seropédica - RJ que buscou valorizar a identidade étnico racial negra, os hábitos e valores de matriz africana tão presentes em nossa cultura. Tomando como base referenciais de identificação positivas a fim de promover a auto-estima e a afirmação da identidade negra.

A ideia central consiste na construção de uma base ética de valorização do outro, com o objetivo de romper com práticas discriminatórias ainda existentes no ambiente escolar, sendo reproduzidas em nossa sociedade e naturalizadas.

Essa proposta, segundo a autora, terá por base o que a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012) conceitua como a descolonização dos currículos, ou seja, trata-se de uma proposta de releitura e discussão crítica dos currículos e das bases curriculares prescritos pelos diversos órgãos gestores da educação em todos os níveis do poder público, pois só assim a temática racial poderá ser realmente inserida de maneira clara e sem os estereótipos que se observam atualmente, segundo os quais a figura do negro é apresentada de forma submissa

⁶³Sobre essa temática, vários trabalhos nos apontam a insuficiência com que a Lei 10639 se faz presente nas escolas. Destacamos o livro: “**Dez anos da Lei 10639: Memórias e perspectivas**”, organizado pelos pesquisadores Regina Fátima de Jesus, Mairce da Silva Araújo e Henrique Cunha Júnior, UFC, 2013.

e/ou inferior à do branco. Além disso, busca-se a aplicação de Lei 10639/03 de fato nas escolas em todas as disciplinas, tornando-a realidade concreta.

Justificativa

A questão apresentada é de grande importância, ou seja, a constatação da aluna – apesar de pouco tempo de atuação no magistério – de que na escola em que atuava, os conteúdos e saberes ministrados aos alunos estavam completamente construídos a partir de matrizes curriculares colonizadas, eurocêntricas e brancas, o que não representava o público por ela assistido. Além do mais, isso corroborava a constatação de que naquele espaço escolar a Lei 10639 era apenas letra morta, e não um estatuto jurídico implementado de fato. Dessa forma, a professora planejou um projeto de transformação que pudesse atender a essas demandas.

Como justificativa mais geral, evidenciou o fato de que, ao propor a inclusão da referida lei naquele estabelecimento de ensino, estaria atuando para a produção de novos conhecimentos, mediante a resignificação dos currículos mínimos do município de Itaguaí – RJ, o que em tese, nos mostra elevado grau de capacidade técnica e instrumental, mais ainda seu comprometimento com uma educação realmente progressista e transformadora capaz de contribuir para a construção da identidade racial dos seus alunos.

Importante ressaltar que esse olhar se construiu a partir da sua capacitação teórica e técnica no curso EREER, haja vista que a referida professora apresenta em seu trabalho, indicativos e relatos de que sua formação inicial teria abordado a temática racial de maneira extremamente superficial e em poucos momentos fazia o cruzamento de tal vertente com a temática educacional. Diante disso, podemos trazer à discussão o fato de que vários profissionais que atuam na mesma escola, muitos deles com mais tempo de atuação que a autora do texto em tela, estariam naturalizando as discrepâncias no tocante a questão das relações raciais, o que inclusive contribui para a perpetuação dos episódios de racismo dentro do ambiente escolar.

A propósito do exposto acima, é oportuno ressaltar que o fato que deu origem à proposta do Projeto de Transformação se deu a partir do momento em que a professora constata que seus alunos, em sua grande maioria, constroem suas imagens nas aulas de artes, como se fossem brancos, ou seja, a cor que utilizam para identificar a sua pele é o branco, o rosa e várias outras tonalidades claras, mesmo que ao se verem no espelho, ou até mesmo

serem questionados se aquele matiz representa sua cor, eles não consigam (ou não aceitem) responder. Ou seja, são indícios de que a negação da sua própria cor já esteja se manifestando nessas crianças em tenra idade, que são oriundas das classes populares, moradoras de bairros de periferia e que em sua grande maioria são negras. Dessa forma, o olhar apurado da referida professora e seu Projeto de Intervenção são de enorme importância nesse ambiente escolar.

Sobre a postura dos professores, mesmo daqueles que manifestadamente querem atuar para a promoção de uma educação para as relações raciais, a autora se posiciona:

Não basta que o professor seja portador de boa vontade, é necessário que este se aproprie das discussões sobre a questão racial no Brasil, pois cairiam em armadilhas causadas pela falta de conhecimento, com isso, corremos um sério risco de reproduzir concepções preconceituosas e estereotipadas em relação à população negra. Como por exemplo, uma professora que na semana da consciência negra ficou feliz em ter construído uma boneca negra com as crianças de sua turma usando palha de aço para confeccionar seu cabelo. Provavelmente se perguntarmos a essa professora se ela é racista, ela dirá que não, mas por falta de formação sobre a diversidade racial, esta reforçou o racismo dentro de sua sala de aula, pois os alunos saíram chamando uns aos outros de “cabelo de Bombril” assegurados pelo que foi ensinado pela professora.

Percebe-se como o olhar apurado de um professor capacitado consegue tocar num ponto que passava despercebido para vários outros profissionais. Consideramos que isso seja a manifestação daquilo que Munanga (2000) nos advertia sobre as diversas sutilezas do racismo brasileiro, que se manifesta das formas mais capilares possíveis, no caso em tela, em atitudes tidas como banais e até normais de crianças em idade entre 5 e 6 anos, com o agravante de serem crianças negras na quase totalidade, que de forma até espontânea se autodesenhavam com cores claras, e que, quando questionadas sobre o motivo da escolha dessas cores, respondiam que eram as cores mais bonitas, mais alegres e que em última instância eram as cores que as representavam, confirmando o repúdio que já sentiam de sua cor negra, tudo isso ainda na idade da educação pré-escolar.

A autora busca amparo em referenciais como Ana Célia Silva (2011) para a discussão de que um dos fatores que alimentam tal problemática é o fato de a escola não contar com espaços de leitura nas salas de aula, nem mesmo com a biblioteca central que disponibilize livros que representem os negros de forma positiva. Lembrando que, de acordo com o referencial adotado, para o público a que se destina o projeto, ou seja, crianças da educação pré-escolar, o contato com os livros, sobretudo os paradidáticos que trabalham o negro sob o aspecto lúdico; com mensagens positivas passadas através das fábulas e das imagens em um

viés livre de tom pejorativo são elementos de enorme valia, pois as crianças ainda estão com suas identidades raciais em pleno processo de construção.

Mais ainda, essas crianças ainda não possuem o senso crítico suficientemente apurado para fazer uma seleção do critério de validade ou não entre as imagens e mensagens apresentadas e o critério de verdade, ou seja, para elas o que está sendo apresentado nos livros é a verdade absoluta. Dessa forma, no seu imaginário *TODAS* as princesas são brancas, boas e dóceis. *TODOS* os príncipes são loiros, de olhos azuis e trazem a salvação para as diversas demandas. Pois essa é a mensagem passada pelos livros, que são construídos em sua maioria a partir de um ponto de vista eurocêntrico e colonialista. Já a imagem do negro é tida como caricata, estereotipada e menor frente aos personagens brancos; dessa forma é compreensível a postura de negação das crianças em relação à sua cor.

Cabe à família, ao Poder Público e em grande medida à escola atuar para que essa engrenagem perpetuadora de fatos como os apresentados seja desmontada e que em seu lugar possa ser construído outro paradigma capaz de subverter a lógica do racismo como se tem percebido até o momento. É justamente isso que propõe a professora em seu Projeto de Transformação. Sobre isso, a autora do Projeto nos adverte:

Diante do contexto histórico, torna-se necessário que os livros infantis apresentem às crianças, “outras” histórias com “outros” personagens que não sejam dos tradicionais clássicos infantis. Temos a urgência de introduzir em nossas salas de aulas, livros infantis que contenham protagonistas negros e que estes sejam abordados de forma positiva à autoestimada criança negra. Esta criança necessita que sejam apresentadas referências positivas para a construção de sua identidade. Portanto, este trabalho não é importante somente às crianças negras, crianças brancas e negras precisam saber da existência de “outras princesas”, “outros reinos” que estão contidos nas histórias “outras”. Com intuito que a criança negra entenda que não é inferior e a criança branca que não é superior. Pois esse trabalho de mudança epistemológica tem grande urgência e se faz necessário que se tenha início logo no primeiro ano de escolarização.

Essa constatação por parte da professora - tanto a falta de livros infantis nas bibliotecas das escolas, como a postura evasiva e descompromissada de alguns professores -, entendemos como um dos pilares de sustentação do problema, pois esse era constantemente retroalimentado pela invisibilidade de elementos positivos do negro na escola, tal como nos adverte Munanga (1999; 2005) que essas são características do chamado racismo a brasileira, que muitas vezes se prevalece das lacunas e sutilezas, intencionais ou não para se manifestar e se perpetuar. Contando, em muitas ocasiões, com a anuência dos professores. Alguns devido às severas lacunas em sua formação inicial no que se refere às relações raciais; em outros

casos, as ações racistas claras e manifestas de se recusar a perceber os episódios de racismo no ambiente escolar. Tudo isso contribui para manter intocada a questão na escola. Daí a importância cada vez maior do olhar treinado, a postura política enfática contra o racismo e a autonomia didático-pedagógica, capaz de propor rupturas com o currículo prescrito pelas instâncias superiores do município - tudo isso se verificou no Projeto de Transformação proposto.

Conteúdos - Recursos

Para pôr em prática seu projeto, que era voltado para crianças das séries iniciais, a cursista lançou mão de inúmeros recursos didáticos, especificamente os livros de literatura infantil que desenvolviam a temática negra, dentre os quais destacamos “O cabelo de Lelê”; “Capoeira”; “Euzébia Zanza”, “O menino e o jacaré”, “Abaré” e “Kabá Darebu”. Além dos livros, vários outros materiais, como brinquedos, jornais, revistas, músicas e brincadeiras foram utilizados; ali os alunos poderiam interagir na linguagem propícia para a criança, a partir da temática negra. Isso representou um claro exemplo de autonomia didática para a professora, que pôde então levar a cabo seu projeto.

Cabe nesse item uma importante ressalva: além de se constituir em relevante instrumento de ação didático-pedagógica, a escolha dos livros de literatura infantil destacando a temática negra e africana foi feita a partir da constatação de que tanto a biblioteca da escola, como os chamados “cantinhos de leitura” existentes nas salas de aula, não tinham exemplares de livros dessa natureza em oferta capaz de competir com os chamados “clássicos infantis” que representam os heróis infantis sempre a partir de parâmetros eurocentrados e colonialistas, ou seja, as personagens ligadas ao belo e puro, quase sempre seriam retratadas como brancos, ligados ao referencial europeu, nunca evocando os parâmetros negros ou africanos.

Tal questão é de enorme relevância, pois segundo o debate teórico da autora do presente texto, esse é um dos momentos de construção da identidade mais elementar da criança, é nesse momento que as figuras exemplares vão cimentando a sua visão de belo, de puro; sendo assim, o martírio da criança negra vai se construindo, mesmo que ela ainda nem se perceba como negra. Isso se manifestou, segundo a autora do texto, nas diversas ocasiões em que as crianças eram instadas a retratar figuras humanas que julgavam bonitas, suas

personagens mais simbólicas, e até mesmo a sua própria figura, em que muitas delas, mesmo sabidamente negras, se retratavam como brancas.

Estratégias

As diversas fases de seu projeto contaram com várias formas diferentes de atuação, bem como com a observação sutil com vistas a mudar os rumos de cada fase de sua intervenção a cada vestígio de obstáculos que se apresentavam. Isso porque a cursista evidencia ao longo de sua exposição que em inúmeras ocasiões a escola não foi solícita com o envolvimento necessário para o desenvolvimento do projeto, sempre argumentando que alguma atividade prescrita por instâncias superiores deveria ser implementada. Destaca-se que o desenvolvimento do projeto em tela teve que ser interrompido para que fossem confeccionados adereços para a festa da Páscoa Cristã. Não que tal festividade tenha não possa ocorrer na escola; o fato é que não houve nenhum tipo de mediação da Direção da escola para que esse evento pudesse dialogar com o projeto que já estava em curso.

Em nosso entendimento, trata-se de um claro reflexo do que o pesquisador Kabengele Munanga (2005) chama de racismo sutil à brasileira, segundo o qual ninguém se considera racista, mas sempre que possível a questão racial é relegada a segundo plano; isso se evidenciou na forma institucional partindo da escola, mas também na maneira como os professores reagiram diante da apresentação do projeto em tela, muitos deles apresentando desculpas como a não capacitação sobre o tema para se eximirem da tarefa. Sem querer atirar o peso do problema somente sobre os professores que alegaram desconhecimento da questão racial, bem como da Lei 10639, é interessante ressaltar que de acordo com os estatutos legais, ninguém pode justificar uma omissão ou não aplicação de uma lei devido ao fato de não conhecê-la.

Resultados Esperados

A análise dos resultados que emergiram após a implementação do projeto pode ser agrupada em dois momentos distintos. O primeiro deles é referente à percepção dos alunos, que mesmo entre as idades de 5 e 6 anos, deixaram diversos relatos de como lidavam com o desenvolvimento do projeto; o segundo consiste naquele em que ocorreu o reconhecimento da

pertinência do trabalho desenvolvido, ultrapassando os muros da escola, chegando até a Secretaria de Educação do município. A professora teve seu trabalho reconhecido e, além disso, foi convidada para partilhar, com professores da respectiva rede, suas experiências em formação continuada sobre as relações raciais na educação das séries iniciais do ensino fundamental.

Tomando o relato da própria autora, no aspecto mais geral, os resultados foram além do esperado no que se refere ao reconhecimento da pertinência do seu trabalho pelos órgãos superiores, tendo em vista a professora ter sido convidada para proferir diversas palestras sobre a sua prática pedagógica, bem como apresentar seu projeto de transformação. Entretanto isso não se refletiu na escola aonde atua, pois embora os resultados observáveis junto às crianças atendidas tenha sido satisfatório, a escola como um todo não partilhou de esforços para a implementação do projeto.

Como vimos anteriormente, segundo pesquisadores do campo isso pode refletir uma série de questões, que vão desde o racismo velado ou não manifestado na rejeição dos professores e coordenação da escola, até a constatação da ainda existência do malfadado mito da democracia racial, que insiste em querer mostrar (erroneamente) que o racismo não existe no Brasil. Entretanto o seu trabalho avança ainda mais e, segundo seus relatos, consegue alcançar determinadas instâncias nas crianças que poucos professores acessam. Sobre esse ponto vejamos algumas passagens do texto:

Citação 1:

Fizemos uma atividade sobre a família, como conta nos conteúdos mínimos e levantei a questão de Lelê, sobre seus parentes e mostrei pra eles como somos diferentes, que as famílias são diferentes e que nem todos têm pai, mãe e irmãos. E mais uma vez foi a maior discussão sobre o assunto: “Tia, eu moro com a minha mãe e minha avó”. E um menino cujamãe já havia comentado que o pai não liga pra ele disse: “Eu moro com meu pai e minha mãe”. E começou a contar o que ele faz junto com o pai. Que neste caso não era verdade, era apenas sua vontade de estar com seu pai realizando todas aquelas coisas que me contava.

Citação 2:

O aluno J.L. é negro, nem moreno escuro nem moreno claro! Ele é negro e ponto. Mas durante a apresentação das fotos das famílias, J.L. disse que era moreno quando

eu falei que somos diferentes. Tem pessoas negras... “eu sou moreno”. O aluno L. de 5 anos também como J.L. começou a discutir com ele dizendo: “Você é negro!” Mas com uma seriedade, uma convicção. Que não interferi na discussão dos dois, pois me surpreendi, pois não esperava que uma criança de 5 anos fosse ter tanta certeza ao falar sobre algo tão sério e confuso pra tantos adultos. É, as vezes eles fazem isso comigo, me deixam sem ação. Desorganizam meus pensamentos, e pra organizar tudo outra vez, leva um tempo. Vivendo e aprendendo sempre.

Percebemos que as crianças, ao se verem representadas, de fato, nas aulas, passam a ter uma postura mais ativa e protagonista no fazer pedagógico, refutando a visão habitual, a apatia e o desinteresse frente à educação escolar. Sobre isso uma questão é ainda mais importante e urge por respostas, que é a adequação da escola à realidade concreta dos seus alunos, pois é sabido que a grande concentração de estudantes da educação básica está na escola pública, escola essa que diariamente abre suas portas para a população pobre e em sua maioria negra, mas que continua em muitos aspectos ainda a repetir as mesmas estratégias didáticas e pedagógicas de início e meados do século passado, o que contribui para o fracasso de muitos alunos.

Vimos como contraponto que a professora, sem fazer uso de recursos de tecnologias de última geração e/ou investimentos de grande monta, conseguiu, a partir de estratégias didáticas e pedagógicas diferenciadas, trazer a turma para junto de si em seu projeto. Isso nos adverte para a importância de estratégias didáticas diferenciadas.

Fontes Bibliográficas Utilizadas

Foi um trabalho de muita consistência no aspecto teórico, por contar com um acervo diversificado de autores de variados campos do saber. A cursista utilizou um vasto cabedal de fontes, passando pelas legislações em vigor até os clássicos do campo das relações raciais e da Educação. Além disso, houve ao longo do texto uma exitosa tentativa de dialogar com os referenciais dos inúmeros campos do conhecimento, mesmo que em algumas situações seu texto tenha sido demasiadamente narrativo; porém isso pode ser compreendido, tal a paixão pelo tema demonstrada em cada etapa de seu projeto e as dinâmicas desenvolvidas em sala de aula, que necessitavam ser apresentadas em suas minúcias para sua correta compreensão.

Reiteramos que as narrativas permitem ao leitor “ouvir” as angústias, os percalços, as dificuldades ao longo do percurso de implementação do Projeto de Transformação, bem como, as diversas falas dos alunos, crianças de 5 e 6 anos de idade, em sua tensão em relação

a aceitação de sua condição de negro, diante de todos os paradigmas que conheciam até aquele momento, ainda que em processo de subversão por parte da professora.

Tudo isso nos dá a dimensão, ainda que diminuta, da importância e profundidade da ação proposta pela docente. Esta trabalhou arduamente com pessoas “de carne e osso”, não com dados, não com teorias abstratas, mas sim com pessoas que estão dando seus primeiros passos e se descobrindo como negros em um mundo onde esse “simples” gesto pode ser considerado um ato revolucionário!

Comunicação	Janaína Nery Viana	A voz e a representação do negro no texto literário: Desconstruindo estereótipos e reafirmando a identidade afro-brasileira
--------------------	-----------------------	---

Discorrendo brevemente sobre a autora em questão, trata-se de uma mulher negra, que à época da confecção do presente texto contava com 37 anos de idade. Graduada em Letras pela UFF em 2004, é professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro há pelo menos 10 anos, atuando no município de Saquarema, RJ. Ao longo de sua trajetória docente, atuou também na função de professora on line à distância no curso de Pedagogia a cargo da UNIRIO por quase seis anos, portanto conhece bastante da dinâmica do curso atual e os desafios de uma formação continuada à distância.

É militante dos movimentos sociais de matrizes negras, inclusive participando da criação de uma organização social que trata das questões de homens e mulheres negros, ressaltando que, desde sua infância, sentiu o peso do preconceito racial e do racismo. Seguindo o raciocínio da autora, essa questão fez com que desde cedo tivesse a escola como principal local para tentar encontrar respostas para essa questão, entretanto nem sempre teve muitos professores, a escuta sensível para as suas indagações frente ao problema.

Seu trabalho de final de curso é orientado no sentido agir pedagogicamente no combate ao racismo na escola, a partir da introdução de um Projeto de Transformação, com a utilização da Literatura Brasileira e Artes como elementos implementadores da Lei 10639 no ambiente escolar, objetivando:

Objetivos Gerais de Estudo:

- Conhecer escritores afrodescendentes da Literatura Brasileira;
- Perceber a forma como as personagens negras são, tradicionalmente, representadas em obras consagradas da literatura brasileira;
- Analisar como a temática afro-brasileira se apresenta na literatura produzida por escritores consagrados tais como: Bernardo Guimarães, Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Cruz e Sousa, Lima Barreto, Jorge de Lima, Manuel Bandeira e Oswald de Andrade.

Objetivos Específicos de Ação:

- Aprimorar o senso crítico por meio de leitura e debates de contos e poemas da literatura brasileira;
- Ampliar o conhecimento cultural dos estudantes;
- Possibilitar o resgate e a afirmação da identidade afro-brasileira por meio da desconstrução da imagem negativa do negro e de sua cultura;
- Aprimorar a capacidade comunicativa por meio da leitura, oralidade, escrita e reescrita de textos;
- Estimular a escrita e reescrita de textos literários, bem como sua circulação no ambiente escolar.

Caracterização da Escola e Alunos

De acordo com o apresentado no texto, a escola onde se desenvolvem as atividades é uma instituição de porte médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, situada no município de Saquarema. A clientela assistida é composta de crianças e jovens de classes populares dos bairros de periferia desse município, sendo a maioria desses, beneficiários dos programas sociais, o que corrobora a caracterização socioeconômica do público a que se destina o projeto.

Quanto ao perfil racial, há uma grande heterogeneidade, de acordo com a autora, com leve diferença numérica em que os negros seriam o grupo predominante; entretanto, mesmo com esse perfil heterogêneo, as desigualdades e ações discriminatórias contra o negro são comuns naquele ambiente escolar. Retomamos as palavras de Munanga (1999), que adverte para as sutilezas do racismo no Brasil, que se manifesta em todas as ocasiões como algo capilar, camuflando-se em todos ambientes e ocasiões quando necessário, surgindo muitas vezes por meio de brincadeiras ingênuas. Isso se percebe na escola supracitada, onde convivem no mesmo ambiente um grande número de negros e brancos em condições sociais praticamente análogas, mesmo assim o racismo está presente.

Isso também no remete ao pensamento do professor Adilson José Moreira (2017), que estuda os mecanismos que promovem a perpetuação do racismo. Segundo ele, são construções sociais que advogam na manutenção de privilégios reais ou simbólicos para os brancos e disseminados na sociedade como algo natural, como uma pretensa herança histórica, em que este seria o elemento portador de algo que o colocasse acima do negro. A

grande contribuição dos estudos desse intelectual é que, para ele, esse pensamento que coloca o branco em condição acima ao do negro é algo que vai se adequando às diversas conjunturas e ocasiões, camuflando-se quando necessário, em um mimetismo social para a manutenção dos seus privilégios em relação ao negro.

Paralelamente a isso, a escola em questão passava, à época da realização do trabalho – assim como grande parte da rede estadual de ensino – por graves problemas de ordem econômica, o que afetou diretamente a realização de atividades e projetos tidos como inovadores. De certa forma, esse fator é de enorme importância para que problemas de toda ordem, sobretudo os relacionados às questões raciais, sejam invisibilizados na escola, obstruindo possibilidades de oxigenação no seu interior que façam com que os alunos alarguem seu olhar crítico frente às realidades ao seu redor.

Justificativa

A autora apresenta sua justificativa ao mencionar que se trata de um trabalho que vai ao encontro da trajetória de vida marcada pelas agruras do preconceito racial vivenciada pelo pesquisador que também percebe, enquanto profissional da educação, a invisibilidade do tema na escola atual, vendo como todas as disciplinas e a instituição como um todo podem contribuir para dirimir a questão do preconceito na escola a partir de uma forma mais crítica, inclusiva e emancipadora de educação. Sobre isso as palavras da cursista são contundentes:

Neste sentido, entende-se que o estudo mais sistematizado da literatura torna-se uma grande oportunidade para despertar a percepção para outras funções da Língua que estejam além da interação e expressividade, mas que se compromete, também, com o enriquecimento, com a disseminação e valorização de uma cultura, de uma identidade, sobretudo quando esta se mostra tão diversa como a brasileira. A importância de se propor essa aprendizagem mais crítica está, justamente, em entender e questionar por que determinadas contribuições, bem como seus representantes, são menosprezadas e/ou discriminadas no universo letrado; Por que a necessidade de representá-los negativamente ou mesmo excluí-los da literatura dita consagrada, oficial? Que implicações políticas e sociais estão envolvidas nesse processo de ocultamento e negação?

Outro ponto importante que utiliza para justificar a implementação do seu projeto é a diferença notada (e também notória) entre os negros e os brancos na escola. Ressaltam-se nesse aspecto duas questões importantes. A primeira delas é que essa percepção somente é possível ao olhar treinado e capacitado, pois diversos outros atores sociais da mesma escola

insistem em não perceber essas diferenças; outro ponto de grande pertinência é o relacionado às questões mais estruturais da sociedade, ou seja, nota-se as diferenças entre negros e brancos, mesmo levando-se em consideração que, grosso modo, esses alunos seriam da mesma classe social e condição socioeconômica. Isso nos remete a estudos de Marcelo Paixão (2010)⁶⁴ e Ricardo Henriques (2001) em que defendem ações enérgicas do Poder Público para a superação de questões como essas, que historicamente discriminam negros e brancos, inclusive dentro da mesma classe social.

Objetivos

Os diversos objetivos apresentados pela cursista vão na direção da intervenção pedagógica por meio das disciplinas Letras e Artes como elementos capazes de estimular a capacidade crítica dos alunos no que se refere ao tema das Relações Raciais por meio da análise das obras literárias, especificamente os autores negros da literatura. Com base nessa proposição, a cursista apresenta um rol bastante variado de objetivos com o seu projeto, entretanto para fins de análise acadêmica citaremos alguns deles, que julgamos os mais enfáticos:

Implantar o mini projeto poesia e teatro: “Voz” dentro de uma perspectiva interdisciplinar (Literatura e Artes) para estimular a participação de estudantes em atividades artísticas no universo das letras, que levem em conta a leitura, a interpretação, a produção e a representação. Tal projeto deverá permitir aos estudantes:

- Conhecer escritores afrodescendentes da Literatura Brasileira;
- Perceber a forma como as personagens negras são, tradicionalmente, representadas em obras consagradas da literatura brasileira;
- Reconhecer estereótipos produzidos ou reproduzidos pela escrita literária.
- Aprimorar o senso crítico por meio de leitura e debates de contos e poemas da literatura brasileira;
- Ampliar o conhecimento cultural dos estudantes;
- Possibilitar o resgate e a afirmação da identidade afro-brasileira por meio da desconstrução da imagem negativa do negro e de sua cultura;

Trata-se de uma proposta de grande envergadura empreendida pela autora, atuando em diversas frentes. O primeiro desafio consiste em empreender um trabalho multidisciplinar, em

⁶⁴**Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010.** Disponível em http://www.palmares.gov.br/file/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf. Último acesso em 22 de dezembro de 2017.

que vários campos do saber partilhem dos mesmos objetivos, salvaguardando, entretanto, suas epistemologias. Consideramos esse fato como de grande valia, pois é a oportunidade de olhares variados para o mesmo problema social, que no estudo em questão é o racismo e preconceito racial.

Outra vertente de análise diz respeito à utilização da literatura como mote de discussões para a temática racial; isso mostra que não só algumas disciplinas, como no caso da História, têm condições de desenvolver um trabalho sobre a temática racial. Isso evidencia a tomada de postura do professor que buscou, à revelia de maiores apoios, sair de sua zona de conforto para se aventurar na resolução de problemas que afetam a todos de forma direta ou indireta. Assim, investe no alargamento da visão dos alunos frente ao problema do preconceito racial e suas diversas formas; em consequência, atua para melhor construção da identidade racial dos seus alunos, entre outros pontos louváveis.

Tal questão dialoga com nossa discussão em torno do posicionamento político-pedagógico do professor, que deverá tomar as realidades do contexto social-econômico-político de sua escola, bem como dos seus alunos, para a confecção do Plano de Curso anual para o desenvolvimento do currículo acadêmico, mesmo que as instâncias (que lhe são) superiores prescrevam um conjunto de saberes diferentes.

Emerge aqui, uma vez mais, o pensamento de pesquisadores como Vera Candau (1993) e Ilma Passos Veiga (1991), que insistem em nos apontar que o papel do professor não é ser um mero repetidor de verdades absolutas para todo e qualquer corpo discente, mas antes de tudo um elemento que consiga perceber as nuances e necessidades do grupo a que está relacionado profissionalmente possibilitando-lhes um rol de conhecimentos que sejam capazes de agregar valores à sua formação tanto cultural, como cidadã, rompendo com isso o círculo vicioso da velha pedagogia conservadora em sua faceta mais perversa, que é a formação para a aceitação do mundo e das diversas formas de preconceitos e injustiças sociais.

Recursos

Como recursos utilizados, a professora lançou mão dos currículos mínimos prescritos pela secretaria de educação a que está vinculada, como o estudo do Romantismo no Brasil (poesia e prosa); Realismo e Naturalismo; Simbolismo; Pré-modernismo, elaborando,

entretanto, diversas releituras, por meio das quais pudesse inserir, de acordo com a Lei 10639, a temática racial e sair do mero currículo colonizado e sem maiores vinculações com as demandas dos seus alunos.

Dessa forma, ao inserir diversos autores representativos da questão, passa a ressignificar os seus conteúdos programáticos, em uma clara demonstração de competência técnica e engajamento político, pois, como nos mostra Paulo Freire (1996), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” fazendo dessa dinâmica um ato político. A tomada de posição do professor indica se ele está ao lado daqueles que querem promover uma educação progressista e transformadora ou se está afinado com a ala conservadora, que tem como objetivo a manutenção do *status quo*, mesmo que essa situação mantenha inalterada a exclusão e preconceitos de toda ordem.

A ressignificação proposta se deu de uma forma muito engenhosa, mas sem perder o critério acadêmico e instrumental. Vejamos:

A Abordagem foi feita com leitura e apresentação de vídeos de trecho significativo do poema “Navio Negreiro” (Castro Alves) e de outros, como “Essa negra Fulô” (Jorge de Lima), “Irene do céu” (Manuel Bandeira); “A cativa” (Luís Gama); “Vozes mulheres” (Conceição Evaristo), os dois últimos confrontados com as temáticas desenvolvidas pelos Românticos consagrados, como Álvares de Azevedo e Castro Alves.

Estratégia utilizada: leitura compartilhada e debate; reescrita de poemas consagrados e/ou produção de outros dentro de uma perspectiva de valorização da imagem do negro.

Percebemos como se manteve o rigor literário. Os clássicos da literatura continuaram sendo os paradigmas, entretanto a inovação se dá no aspecto didático e no currículo selecionado, pois são obras que dialogam com a realidade concreta dos alunos, com suas frustrações, anseios e demandas, porém discutem nitidamente a questão negra, fato que não se notava com outros referenciais eurocentrados. Esse foi um dos pontos primordiais do trabalho apresentado que, como nas palavras de Guimarães (2009), contribui para desvelar o racismo, quase sempre sutil, evidenciado no Brasil, forma de manifestação que muitas das vezes camufla esse estigma que diariamente violenta os negros.

Como contraponto, foram apresentados diversos autores antes desconhecidos pelos alunos, como Conceição Evaristo e Carolina de Jesus, que podem ser consideradas como ícones em uma forma de literatura radicalmente oposta aos cânones antes vistos como basilares do pensamento literário nacional, pois rompem com paradigmas eurocentrados e

conformadores; ao contrário, essas autores, assim como vários outros apresentados no projeto, buscam discutir, de maneira ácida e crítica, a forma como o negro foi e continua sendo tratado no contexto sócio-político nacional, perpetuando, dessa forma, sua pretensa condição subalterna, como muitos insistem em posicioná-lo.

Além disso, a postura empregada durante o projeto se adequa ao referencial teórico acima especificado, pois a professora propõe diversas dinâmicas educacionais que tornam os alunos protagonistas, não meros expectadores do processo educacional. É a busca de referências alternativas, o que torna o projeto em questão merecedor de admiração, pois faz com que os alunos percebam, a partir das fontes literárias, sua imagem refletida de forma livre de estereótipos e preconceitos.

Ademais, como nos aponta a autora, um dos pontos de inflexão do trabalho é a busca didática e pedagógica pela apresentação do negro em uma perspectiva diferente da forma historicamente apresentada. Para isso, a autora chama a atenção para a necessidade de uma formação diferenciada que consiga capacitar o docente para esse olhar apurado para lidar com a temática das Relações Raciais, no ambiente escolar:

A intolerância, a omissão da escola, do professor, a ausência de referências nos conteúdos escolares era uma realidade que, embora pouco consciente dos motivos, mas não das consequências, me incomodaram durante toda a minha trajetória escolar e, hoje, como educadora, este incômodo deu lugar ao desejo, à missão de modificar essa realidade, proporcionando aos meus alunos uma formação mais justa, igualitária e respeitadora das diferenças.

Para isso, vontade apenas não bastaria, seria necessário capacitar-me, uma vez que meus cursos acadêmicos falharam nesta função. Meu trabalho, orientado pelo senso comum e por minha experiência particular, mostrava-se superficial, quando sabia que uma intervenção eficaz exigiria um conhecimento amplo e sem distorções, acerca da história, da cultura e da vida da população negra em nosso país. Assim, é que tomei conhecimento acerca dos Núcleos de estudos afro-brasileiros - Neabs, em especial, dos cursos ofertados pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira vinculado à Universidade Federal Fluminense - PENESB/UFF, no qual tive a oportunidade de neles ingressar e adquirir uma formação importantíssima para executar, com mais naturalidade, em minha prática docente, o combate ao racismo através da valorização, do respeito também àqueles que desejam ser vistos positivamente e que também precisam ascender socialmente.

Outro aspecto importante diz respeito à exposição da cursista sobre suas diversas experiências educacionais e capacitadoras, inclusive formações continuadas que não conseguiram lograr êxito em seus objetivos por motivos diversos. Entretanto, um dos pontos que nos chamam a atenção é quanto ao engajamento e compromisso ético e político das

diversas instituições educacionais no combate ao racismo e suas formas correlatas de manifestação.

Será que por detrás do discurso emancipador e bem construído dos centros de formação existe, de fato, o compromisso com a mudança ou trata-se, tão somente da fala conveniente para angariar a simpatia dos alunos que anseiam por mudanças e representatividade? Pois a fala da aluna é oportuna nesse sentido, quando nos mostra que diversos cursos realizados não apresentaram elementos substanciais para a capacitação na temática racial, como se a mesma não fosse realmente importante. Mais ainda, insistindo em desvincular a proposta formativa da prática educacional de sala de aula, o que se percebe por ocasião da realização dos trabalhos de final de curso, quando se propõe que os alunos confeccionem monografias sobre temas abstratos e sem relevância no que se refere à prática cotidiana de sala de aula.

Tal fato é amplamente questionado por intelectuais do campo da educação, sobretudo da Didática. Nesse aspecto, a pesquisadora Selma Garrido Pimenta (1999) é enfática ao apontar a questão da formação inicial e continuada de professores tendo como ponto primordial que a atividade docente não é similar a outras profissões, pois do professor espera-se uma postura de constante ação-reflexão sobre sua prática cotidiana com vistas à transformação do contexto sociopolítico a sua volta, respeitando seus limites possíveis.

Avaliação

As conclusões e avaliação a que chegou a autora foram diversas, muitas delas de alegria frente ao que se conseguiu frente ao contexto a que estava inserida; mas também, de certa frustração pela não adesão da escola como um todo, o que certamente contribuiria para que o plano de ação tivesse um alcance ainda maior, pois como nos mostra a autora:

Trabalhos como esses que desenvolvi com os alunos precisam se tornar uma prática cada vez mais comum em cada unidade de ensino. É o esforço, é a atuação de não apenas um, mas do maior número de docentes possível, que fará com que derrubemos o mito de que vivemos numa democracia racial e que alcancemos essa outra realidade que tanto almejamos. (...)

(...) Mas do que negar a superficialidade em ações esporádicas, comuns apenas em épocas dedicadas a exaltar a presença e importância da cultura afro-brasileira, seria necessário empreender esse propósito num sentido mais amplo, no sentido de se desenvolver ações que permitissem modificar saberes, visões, comportamentos e, por consequência, a realidade.

Entretanto esse aspecto é até certo ponto compreensível, haja vista os diversos obstáculos intrínsecos ao ofício do magistério no contexto de crise atual de crise do trabalho como nos adverte Frigotto (2000); e também em relação ao combate ao racismo, tendo em vista as suas diversas estratégias de autopreservação, ora se camuflando, ora se explicitando em suas sutilezas e ramificações; salta aos olhos a questão estrutural e, muitas vezes, institucional que propicia as manifestações de racismo e que deixam de ser combatidas por falta de capacitação de maior número de professores em um mesmo ambiente escolar. Isso se deu no posicionamento da escola por ocasião dos diversos boicotes e esvaziamentos proporcionados, até mesmo pelos próprios professores sem que a Direção da escola tomasse uma postura mais enfática sobre tal fato.

O dado mostra de maneira nítida o pensamento das instâncias superiores das várias instituições de ensino, que mesmo com um discurso inclusivo e de combate ao racismo e toda forma de preconceito, não empreendem ações enfáticas e enérgicas para sua solução. Se perguntássemos qual a cor das diversas instâncias dirigentes da Educação no Brasil, certamente a problematização desse questionamento ajudaria a compreender o motivo pelo qual diversas ações propostas pelos movimentos sociais e classistas de professores são diuturnamente abortados.

Tempo

O plano de curso apresentado pela professora foi planejado para um ano letivo e, como a mesma ressalta, não se tratou de apresentar conteúdos descolados daquilo que se previa nas legislações em vigor, como os Parâmetros Nacionais e nem mesmo os currículos mínimos, sobre os quais pairam enormes críticas. Buscou-se, ao contrário, trabalhar com os conteúdos que são os preconizados para os alunos naquele nível de conhecimento, entretanto esses foram passados por novas proposituras de análise, para que os mesmos pudessem se adequar e representar realmente a clientela assistida pela escola em questão.

A cursista dialoga com autores dos campos da didática e do currículo, que advogam pela autonomia do professor quanto ao planejamento dos seus planos de curso e que a sua prática didática nunca se dê descolada da realidade observada em sala de aula, de acordo com Vera Candau (1997) que devemos ter em mente que a didática deve ter um verdadeiro equilíbrio entre o aspecto instrumental e o viés social para que, de fato, represente os alunos

em suas demandas e necessidades. A autora do projeto nos adverte, contudo, que mesmo com êxito, no tocante ao posicionamento e aceitação dos alunos, o projeto, para seu melhor desenvolvimento e sucesso, demanda maior tempo de desenvolvimento e maior adesão da escola como um todo, pois a quebra de paradigmas aceitos como verdades absolutas necessita de trabalhos com dilatado tempo de desenvolvimento e diversos campos dos saberes dialogando em várias linhas de análise para que um pensamento mais denso e crítico possa ser construído.

Referências

Ao longo do texto é notável a tentativa de diálogo entre as questões empíricas presenciadas nas dinâmicas implementadas em sala de aula e na escola como um todo e as teorias dos diversos campos, sendo esse diálogo fundamental para compreender várias questões polêmicas evidenciadas, tais como: a adesão de vários alunos frente a um tema novo e complexo; a recusa de vários professores em participar do projeto; o silêncio da direção escolar, que em um primeiro momento acena positivamente, mas na realidade atua para o esvaziamento do projeto ao não apoiá-lo de maneira aberta. Essas questões são discutidas ao longo do texto com os referenciais teóricos selecionados no projeto, o que evidencia a maturidade acadêmica da autora.

Outro fato de extrema valia se evidenciou na capacidade de autonomia da professora ao selecionar os referenciais literários que fariam parte do seu projeto. Em nenhum momento abriu mão das obras literárias tidas como clássicas, mas optou pela inclusão, também, de autores representativos do universo negro, mostrando que para se promover determinadas mudanças não é necessário investimentos monumentais - basta iniciativa e engajamento. Não que isso coloque a culpa pela invisibilidade do tema nos ombros dos professores, pois sabemos que se trata de uma problemática de alcance estrutural, mas é necessário que todos os envolvidos no processo pedagógico, de maneira direta e indireta assumam sua parcela de responsabilidades no processo.

Exalta-se, também, a inserção de autores e referências literárias e artísticas alternativas e, para muitos, desconhecidas, como Carolina de Jesus e Conceição Evaristo, assim como vários outros. O êxito dessa inserção se deu não apenas por apresentar as obras desses intelectuais, mas também pela abordagem didática propiciada, por se fazer uma discussão em torno do contexto, da importância e, em muitos casos da invisibilidade, de suas produções. O

sucesso dessa inclusão se deu, ademais, em razão do fato de que a aluna procurou compreender quais os possíveis interlocutores de suas obras e seus objetivos. Isso proporcionou aos alunos a possibilidade de contato com opções antes impensadas em Literatura, que rompessem com muitas das referências brancas que, sob o paradigma eurocêntrico, apresentavam a figura do negro sempre em condição de submissão em comparação com a do branco. Lembremos que ao se atribuir essa característica ao negro de forma recorrente e usual, a construção simbólica que se faz em torno de sua figura passa a ser, para a grande maioria das pessoas, a de que ele realmente é inferior.

<i>Comunicação</i>	Ana Carolina de R. Santos	Além da língua portuguesa: Discutindo identidade étnico-racial em uma turma de nono ano do ensino fundamental
--------------------	---------------------------	---

Conhecendo um pouco mais a autora do texto: trata-se de uma mulher negra, jovem professora graduada em Letras pela UFF em 2007; por ocasião da apresentação do seu TCC contava com 39 anos de idade, atuando na Secretaria Municipal de Educação de Rio das Ostras – RJ, há mais de 6 anos como professora de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Básico. Como característica principal, a referida professora ressalta que um dos pilares de sua ação no magistério é o enfrentamento do racismo, pois (em suas palavras) compreende bem como este é danoso na formação da identidade negra, uma vez que desde muito cedo, mesmo sem ter a noção exata do que se tratava, sentiu as agruras do racismo, sendo que as maiores manifestações que presenciou tiveram início em sua própria casa, onde seu pai e seu avô, sabidamente oriundos da raça negra, eram os primeiros a manifestar ações ofensivas contra o negro, mesmo que camufladas sob forma de brincadeiras e piadas tidas como ingênuas.

Sempre vivenciei, dentro de casa, situações em que era evidente o racismo e posturas discriminatórias. Meu pai — em quem se percebe, fenotipicamente, traços que evidenciam sua ascendência africana como cabelos crespos e lábios grossos — e meu avô paterno nunca se identificaram como afrodescendentes e, surpreendentemente, faziam questão de repetir piadas e clichês racistas sempre que possível. Por si só essa contradição já me intrigava, mas havia agravantes: a melhor amiga de minha mãe é negra, e um grande amigo de meu pai, nosso vizinho, também o era. Na infância e adolescência, me parecia totalmente ilógica essa postura, e foi só através da leitura que percebi que a assunção da negritude não é tarefa fácil e que sua negação é uma das primeiras reações que identificamos em boa

parte da população. Piadas e clichês discriminatórios nada mais são, na maioria dos casos, do que parte de um mecanismo de defesa, ainda que extremamente rudimentar.

Caracterização da Escola e Alunos

Como bem nos mostrou a autora do texto, a escola em questão, apesar de estar situada em uma região central do município de Rio das Ostras, assim como diversas outras do mesmo segmento, carece de investimento de toda ordem, tanto reformas estruturais em seu prédio que se encontrava em péssimo estado de conservação, como no aspecto de equipamentos didáticos e pedagógicos que permitissem se adequar às novidades literárias e tecnológicas, o que propiciaria o desenvolvimento de atividades mais atraentes para os alunos. Aumentando ainda mais o estigma negativo da escola, a mesma sofre com o assédio do tráfico de drogas ao redor do espaço escolar, criando uma atmosfera de perigo e insegurança.

Nesse aspecto podemos salientar a espiral negativa no que se refere ao perfil simbólico da escola, pois a mesma atende aos filhos das classes mais baixas da comunidade local, sofre de problemas estruturais de toda ordem e, por sua vez, o Poder Público poucos esforços dedica ao colégio, corroborando o que alguns autores criticam, que é o pensamento das instâncias superiores das Secretarias de Educação, que atribuem uma forma de educação tacanha pensada para o pobre, ou seja, uma educação feita sem a seriedade, o investimento e o comprometimento que o tema requer, justamente porque em determinados espaços estariam as classes menos favorecidas e/ou “importantes” socialmente. Tal fato se observa nas políticas de governo relacionadas à educação pública, quando os diversos cortes nos orçamentos tratam da mesma forma os vários ministérios e secretarias, não levando em consideração a relevância que a Educação tem para as gerações futuras⁶⁵, pois na lógica economicista, o relevante são os dados e números frios que reflitam um orçamento equacionado nos paradigmas traçados pelos economistas, deixando de lado o aspecto social da Educação.

Ainda em relação à análise do local onde se desenvolveu o Projeto de Transformação, trata-se de uma escola que atende a um corpo discente basicamente composto por filhos dos trabalhadores das indústrias petrolíferas instaladas no município, oriundos das mais variadas regiões do Brasil. Sobre a questão da diversidade do grupo, a composição da turma escolhida para o projeto de transformação compreendia uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental

65Temer veta verba extra para educação básica; ministro fala em orçamento realista A verba complementar de R\$ 1,5 bilhão ao Fundeb foi o único veto da Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2018, sancionada nesta terça-feira. Disponível em <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,temer-veta-verba-extra-para-educacao-basica-ministro-fala-em-orcamento-realista,70002136603>. Último acesso em 3 de janeiro de 2018.

que possuía 35 (trinta e cinco) alunos por ocasião do início das aulas em 2015, com idade variando entre os 13 e os 15 anos de idade.

Sobre o perfil racial dos alunos, no momento inicial do projeto eram 22 alunos e sua composição racial, manifestada por eles mesmos, foi a seguinte: 12 disseram ser pardos; 8 se consideram brancos; 2 se consideram pretos. Ou seja, de acordo com as categorias de classificação racial do IBGE, a maioria dos alunos no total de 20, juntando-se pretos e pardos, pode ser agrupada como negros. Lembrando que o critério usado pela pesquisadora para o levantamento dos dados referentes à raça foi a autodeclaração feita pelos próprios alunos.

Justificativa

A autora defende como principais justificativas para a implementação de seu projeto o fato de a escola estar se omitindo há vários anos quanto à real aplicação da Lei 10639 em seu currículo, como prescrevem os estatutos jurídicos, o que em sua visão amplifica ainda mais a problemática do racismo e preconceitos contra o negro no interior desse estabelecimento. Como discutido anteriormente, percebemos que essa omissão da escola pode estar atrelada a um processo mais amplo e complexo de negação do racismo na sociedade, como tão bem nos mostram autores como Guimarães (2009) e Munanga (2005), o que conseqüentemente asseguraria a permanência e aceitação do funesto *mito da democracia racial*.

Outra justificativa de enorme relevância apontada pela professora relaciona-se à construção identitária dos alunos. Especificamente a partir de um formato de Educação que insiste na invisibilidade do negro, sobretudo no aspecto positivo dessa representação, ou seja, os alunos não se veem representados na escola, o que dificulta em grande medida que a aceitação de sua negritude se dê a partir de marcadores positivos. Acreditamos que isso já tenha se manifestado, até mesmo por ocasião da autodeclaração de raça, pois muitos não queriam se ver como negros, uma vez que a figura do negro, estaria atrelada a questões inferiores socialmente.

Importante lembrar que, ao mesmo tempo em que a identidade pessoal é uma extensão da identidade social, e vice-versa, também é a instância em que as semelhanças que se reconhecem no grupo são questionadas a fim de que as especificidades do indivíduo sejam consideradas.

De modo geral, o acolhimento social influi diretamente no desenvolvimento da identidade pessoal e quando as especificidades do indivíduo são desconsideradas, a construção de sua identidade é bastante prejudicada.

Nesse sentido, há uma grande diferença entre uma identidade negra construída a partir da perspectiva eurocêntrica e aquela que se desenvolve a partir de suas próprias raízes culturais.

Sendo assim, entendi que meus alunos precisavam perceber que quando a sociedade nega a diferença, mas se constrói a partir dessa mesma diferença, prejudica o processo de reconhecimento de identidade daqueles a quem tratou de forma diversa, mas a quem não reconhece um posicionamento específico.

Ainda na questão das justificativas, é notório o atrelamento da questão racial e da história de vida da cursista em questão, que sofreu com esse problema de maneira real durante grande parte de sua formação; além do mais, como nos mostra a autora, é a tomada de iniciativa de uma professora engajada com a educação emancipadora, a partir de projetos didáticos e pedagógicos de relevância, a alternativa que pode fazer diferença real na vida de seus alunos a partir da discussão de temas que realmente os representem e os mostrem como protagonistas no processo educacional.

Objetivos

A professora em questão nos traz uma série de objetivos que, atuando em conjunto, a partir da disciplina Língua Portuguesa, vislumbrarão uma atuação no sentido de propiciar a análise crítica quanto ao problema do racismo e das diversas formas de preconceito, sobretudo o racial, que é um dos mais presentes no ambiente escolar. Dessa forma, vejamos os objetivos elencados pela autora do texto:

- Conhecer as várias visões existentes sobre a questão da cor/raça/etnia;
- Refletir sobre a identidade negra;
- Ter iniciativa e autonomia na busca por uma identidade;
- Reconhecer a importância do conhecimento no combate à ignorância racista;
- Relacionar o ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente a interpretação de textos e sua produção, à discussão da questão racial, aproveitando a extensa lista de textos — verbais, não verbais e mistos — elencados para esse fim.

Interessante notar que, dentro do rol de objetivos apresentados, a professora não se limita apenas à denúncia, ela pretende que os estudos críticos possam capacitar todos envolvidos de condições técnicas e políticas para agir de maneira concreta contra o racismo. Em nosso entendimento e de acordo com, intelectuais como a pesquisadora Iolanda Oliveira, é preciso ultrapassar a fase do *denuncismo*, pois todos já estamos cientes da existência do racismo e do preconceito racial; urge agora a ação concreta de toda sociedade contra esse problema que historicamente insiste em nos violar como seres humanos. É necessário e

urgente que todos, brancos e negros, estejam imbuídos nessa luta. Percebemos que os objetivos apresentados são de extrema valia, pois transcendem o campo da discussão teórica e se colocam no sentido da ação concreta.

Ressalta-se que entre a proposição dos objetivos e sua realização, a educadora nos traz um detalhe de suma importância que é a indicação do perfil do professor que deve estar à frente das propostas pedagógicas. Isto é, tão importante quanto os objetivos é a postura do profissional da educação, como podemos ver em seguida:

“[...] repensar o currículo como caminho para a promoção de uma educação anti-racista pressupõe estratégias de elaboração de currículos que contemplem a história do povo negro, bem como metodologias de ensino e conteúdos voltados para tal fim. Assim, a escola, como aparelho ideológico, também é responsável pela eliminação de qualquer tipo de preconceito, principalmente o racial” (ONOFRE, 2008, p. 108)

É essa postura autônoma do professor frente ao currículo pré-estabelecido pelas Secretarias de Educação que estamos apontando como horizontes que consigam subverter a lógica conservadora com que a educação tem sido tratada ultimamente. Entretanto, esse comportamento, tido como subversivo para muitos, demanda capacitação apropriada e tomada de decisão transformadora frente ao contexto sócio-econômico-político atual. Não basta vontade sem capacitação, e nem capacitação sem desejo de mudanças. É necessário que essas duas instâncias se entrecruzem para que tenhamos mudanças.

Recursos

A professora, em seu trabalho, apresentou uma grande variedade de recursos para o desenvolvimento do seu projeto; isso se adequa ao pressuposto das variadas formas didáticas para o processo ensino-aprendizagem, que deverá ser norteado a partir das dinâmicas vividas em sala de aula e das demandas emanadas do processo pedagógico, quebrando o círculo vicioso dos planejamentos herméticos e estáticos, que mesmo apresentando inadequação são levados a cabo pelos professores, os quais acabam culpando seus alunos pelo insucesso da empreitada, esquecendo que o projeto pode e deve ser alterado sempre que necessário, pois como na etimologia da palavra, projetar está relacionado a ver à frente, planejar; logo, trata-se algo livre para alterações caso necessário.

Isso fica evidente em algumas passagens do texto em que a cursista, percebendo o desconforto de seus alunos em determinados aspectos, altera, muda e transforma seu projeto

de modo a adequá-lo, tendo a preocupação de não desfigurá-lo em sua essência, fato este que fez com que o mesmo conseguisse lograr êxito.

Sobre a diversidade de recursos, ressalta-se o uso de expedientes simples, como a nova adequação da sala de aula, posicionando as carteiras escolares em forma circular para que os alunos pudessem estabelecer contato visual direto entre si, quebrando a disposição tradicional das carteiras enfileiradas uma atrás da outra, o que remete à rigidez do ensino nos modelos tradicionais. Mesmo que essa ação possa ser encarada como banal ou até muito simplória, ressalta-se que nenhum professor tinha tomado a iniciativa anteriormente. Reflexo de como as práticas educacionais naquele ambiente escolar, se davam sem propostas de quebra da apatia ou da falta de participação dos alunos, reclamações recorrentes entre os professores ao se referir ao comportamento dos discentes nas aulas. Algumas estratégias foram utilizadas: montagem de pequenos grupos de discussões sobre determinados temas; discussão entre eles, propondo a leitura e a análise de outros fatos correlatos; após isso deveria ocorrer pequenos debates intra-grupos; criação e confecção de pequenos textos, incentivando os alunos a se expressar verbalmente ou por meio de seus textos para os demais alunos da turma, apresentando suas impressões do processo como um todo.

Mais uma vez é a mostra de estratégias diferenciadas e inovadoras, quebrando o formalismo escolar. Isso se faz extremamente necessário, sobretudo, nos espaços em que a discussão de determinados temas envolve a saída do senso comum e a busca do diálogo e da criação de novo paradigma, como é o caso da discussão da temática racial. Ou seja, a professora inova ao trazer os alunos para o lugar de protagonistas do processo, atuando a partir de temas geradores, explorados com o auxílio de textos, artigos, reportagens veiculadas nas mídias e diversos outros expedientes; tudo isso objetivando criar condições para o debate de ideias.

A mudança de postura da turma diante da alteração na disposição das cadeiras e a dificuldade que enfrentam diante da solicitação para que expressem suas opiniões e criem ou recriem seus conceitos de maneira própria demonstram os efeitos da pesada mão da escola tradicional, bancária— conceito desenvolvido por Paulo Freire(1974) em sua obra “Pedagogia do Oprimido” a fim de reconhecer o papel ativo do aluno na aprendizagem— que oferece conceitos prontos, não privilegia a discussão e promove um distanciamento aluno-escola inclusive pela disposição física de cadeiras e mesas. Trabalhar com um tema tão delicado como identidade étnico-racial tem me obrigado a repensar cada vez mais essas práticas instituídas, refletir sobre suas consequências mais diretas na postura do aluno e na sua interação com o conhecimento. Por conta disso, as aulas têm avançado pouco em relação à etnicidade, mas, quero acreditar, têm avançado mais na questão da construção do

discurso e da identidade, e no exercício do posicionamento político social de cada um.

Utilizou-se a proposta metodológica da pesquisa-ação, metodologia que vê a análise de determinado fato social e/ou sua resolução por aqueles diretamente envolvidos, a partir de suas interações sociais. O pesquisador não apresenta por si só as respostas às demandas evidenciadas, as resoluções são construídas pelo e para o grupo. Para a execução da pesquisa esse recurso se deu sob o referencial teórico de Michel Tiolent (1985), que nos mostra que a pesquisa-ação seria:

[...] um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

Avaliação

Como se tratava de um projeto diferenciado em sua proposição inicial, logicamente que a professora, ancorada em referenciais cujas produções norteiam os seus campos de atuação, toma o intelectual Cipriano Luckesi (2000) como paradigma de maneira a formular a avaliação dos alunos em relação ao projeto. Dessa forma, os quesitos avaliativos estarão na órbita mais subjetiva, ou seja, é avaliado o comprometimento demonstrado pelo aluno em relação ao projeto; sua capacidade argumentativa nas mais variadas formas, quer seja a verbal, a escrita, a cênica, entre outras; sua capacidade de envolvimento com o tema; as contribuições que trazem às discussões, como materiais, notícias da mídia, questionamentos, críticas e sugestões. Ressalta-se que o projeto como um todo é avaliado pela professora e também pelos alunos, no que diz respeito à capacidade de envolver e despertar seu interesse acerca dos temas discutidos; contribuição real e prática para uma melhora nas relações interpessoais dentro da unidade escolar.

De maneira geral e mesmo a despeito dos diversos obstáculos enfrentados, a pesquisadora ressalta que os resultados foram bastante positivos, pois a turma envolvida se mostrou bastante motivada e empenhada nas discussões apresentadas, rompendo com a ideia preconcebida da apatia dos alunos em relação aos projetos. Acreditamos que isso tenha ocorrido devido ao formato didático inovador apresentado pela professora, que rompe com o

imobilismo proposto pelo formato tradicional de ensino. O professor apenas apresenta as ideias e os alunos têm que apreendê-las e apresentar esses conhecimentos apreendidos e não realmente aprendidos no sentido mais amplo da palavra por ocasião das provas. Segundo a proposta, os alunos passaram a ser o elemento ativo do processo, e isso se deu a partir da constatação por parte deles de que o aluno negro também pode ser o protagonista, que a questão racial pode ser apresentada sob um novo enfoque que o mostre como positivo e ativo, livre dos estereótipos comuns que os apresentam como elementos de menor prestígio.

Tomando os referenciais do campo da Educação, especificamente os da Didática, como Vera Candau e Ilma Passos Veiga, tratou-se de propostas inovadoras pelo seu caráter de ineditismo em relação ao tema, mas também pela proposição didática, de tomar os alunos como elementos ativos do processo educacional, adequando os saberes inerentes à série em que se estava trabalhando com as demandas apresentadas por estes, proporcionando um conjunto de saberes realmente importantes para os alunos, adequando as dinâmicas das aulas com o formato de educação que se buscava.

Desse modo, rompeu com o mero formalismo na apresentação de saberes, em sua forma e conteúdo, que não teriam relevância na formação dos alunos frente aos desafios do mundo atual. Ao contrário, a proposta buscou tirar os alunos do pretense estágio de letargia, muitas vezes motivado pelo modo como a escola os vem tratando, sobretudo os negros, que quase sempre não se veem representados nos currículos escolares.

Tempo

Embora as atividades tenham sido pensadas para um ano letivo, para efeitos de produção de sua pesquisa, a professora nos apresentou apenas a primeira etapa do projeto que teve a duração MARÇO/ABRIL/MAIO – entre 02/03 a 29/05/2015, versando sobre os temas: Introdução aos conceitos de raça e etnia; Interpretação textual: notícia, gráfico e artigo; por meio dos quais os alunos deveriam refletir sobre a diferença entre os dois conceitos Raça e Etnia; Reconhecer a importância da identidade; entre outros mais específicos como: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; Identificar o tema de um texto; Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.

Ressaltamos que esses temas, trabalhados em um curto espaço de tempo de maneira satisfatória, como nos foi apresentado, e tendo os alunos partido de um conhecimento não sistematizado academicamente, evidencia mais uma vez a capacidade técnica e instrumental

da professora no que concerne aos saberes relativos ao rol da temática racial e do campo da educação como um todo. Pudemos ver a importância das estratégias didáticas e curriculares diferenciadas para o desenvolvimento das questões raciais que, historicamente são de grande complexidade por adentrarem a desconstrução de ideias preconcebidas e dogmas arraigados no mais íntimo do psiquismo humano; desta feita, a proposição da professora, amparada em inúmeras estratégias, conquistou a adesão dos alunos para o êxito do projeto.

Porém, não podemos deixar de acentuar que ações profundas contra o racismo e demais preconceitos tão arraigados na sociedade demandam tempo e participação de todo corpo o docente e demais atores sociais envolvidos direta ou indiretamente com a escola, até mesmo porque, como já nos advertia Santos (2006) sobre a questão da desconstrução de determinados paradigmas dominantes, é necessário que um outro paradigma seja construído para a superação do anterior. O Projeto desenvolvido pela professora dá mostras de que é possível a construção de outros paradigmas a partir de propostas didáticas e pedagógicas emancipadoras, mas que deverão contar com o a adesão do grupo como um todo.

Referências

A autora foi capaz de articular os diversos campos do saber científico-educacional para a implementação do seu projeto. Dialogou com os referenciais teóricos, quer seja do campo da educação, da didática e do currículo, quer seja no campo das legislações brasileiras em vigor, quer seja nas diversas facetas das discussões acerca da temática racial. Trabalhou com os chamados clássicos dos estudos das relações raciais e com os autores da nova geração, evidenciando sua versatilidade e atualização sobre o tema. Tudo isso fez com que o seu trabalho, que em um primeiro momento pode ser tido como narrativo, se destaque pelo peso acadêmico propiciado pelo embate e diálogo com esses diversos referenciais teóricos.

Outras Atividades	Roseli Domingos Lima	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE TRÊS RIOS – RJ
--------------------------	----------------------	--

A pesquisadora é uma professora, negra, tem 49 anos de idade, é graduada em Pedagogia na Universidade Católica de Petrópolis, em 1999. Por ocasião do seu trabalho de final de curso, a professora Roseli Domingos atuava como professora do Ensino Básico na Rede Municipal de Três Rios – RJ e como Técnica de Assuntos Pedagógicas da Secretaria do mesmo município - especificamente nesse aspecto é que se dá a produção do projeto de transformação.

Sua participação no curso ERER, seu engajamento político nos movimentos sociais negros e de profissionais da educação, bem como sua atuação como técnica em educação no município de Três Rios - RJ fizeram com que ela, ainda no curso de formação continuada, fosse convidada para proferir palestras e participar, na qualidade de elemento multiplicador, para fins de socialização dos conhecimentos adquiridos no curso atual.

Tema Escolhido

O tema escolhido pela cursista, “A importância da formação continuada para a implementação da Lei 10639/03 na rede municipal de Três Rios – RJ”, guarda enorme coerência com a sua militância e atividade profissional, uma vez que, segundo seu próprio relato, a questão racial é uma bandeira que permeia a realidade pessoal e profissional da pesquisadora.

Já no que se refere ao seu universo profissional, a professora em questão está alocada na secretaria de educação municipal, onde vê a urgência da implementação dessa lei, que mesmo após mais de dez anos de sua promulgação, ainda não se faz presente nas escolas do município, ainda que os constantes episódios de racismo e preconceito sejam recorrentes na localidade e também nas diversas escolas da rede municipal. Esse quadro não foi suficiente para que se pensasse em ações enérgicas e reais no sentido da implementação dos estatutos jurídicos que existem há mais de uma década e que viabilizem uma educação capaz de se contrapor ao racismo.

As palavras da autora logo no início de sua exposição são bastante pertinentes para compreendermos sua angústia frente à questão.

Como autora do projeto e técnica da Secretaria de Educação, me angustiava a não implantação da Lei 10.639/03, atualizada pela 11.645/08, que faria com que o Currículo Oficial da rede de ensino oferecesse aos docentes as ferramentas necessárias para o estudo da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena

estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e oferecesse aos discentes a oportunidade de conhecer e refletir sobre o assunto.

Sendo assim, não precisamos apenas começar a cumprir uma Lei que já tem mais de dez anos e que segundo a própria Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º I, Art. 210, art. 206, I, parágrafo 1º do Art. 24, 26, Art. 215 e Art. 216; há muitos anos é assegurado assim o direito as histórias de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas do povo brasileiro. Ao analisar a Constituição Federal de 1988, percebe-se que lá se vão mais de vinte sete anos de uma obrigatoriedade que a maioria dos municípios não cumpre e que cabe a nós educadores e técnicos da educação fazer ser cumprido e levar a comunidade escolar a refletir sobre as questões e começar a conversar com todos os atores do cenário educacional, para que possamos corrigir desigualdades que geram injustiças sociais há décadas para que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não sejam também esquecidas e não conhecidas pelos educadores.

Dessa citação da autora do texto podemos ressaltar dois pontos de grande importância. O primeiro deles diz respeito ao fato de a ação mais enfática quanto a implementação da Lei 10639 partir do estado de angústia de uma professora, e não da Secretaria de Educação como representante do Estado nos assuntos educacionais. Isso revela um dado bastante grave que podemos até avaliar como racismo institucional, pois é o próprio ente estatal que se abstém de políticas públicas capazes de cumprir as determinações jurídicas, como aplicar de fato a Lei 10639, que já existe há mais de uma década e, no entanto, não estava sendo aplicada. Esse fato nos leva a questionar acerca do pensamento dos governantes municipais quanto à temática racial.

Outro ponto de grande destaque é como a ação do profissional pode causar impacto em seu entorno; a referida professora passou a ser uma espécie de referência no tema para a secretaria municipal de Educação quando os órgãos fiscalizadores passam a questionar os motivos pelos quais não existiam ações municipais que implementassem a Lei 10639, mesmo passados 10 anos de sua promulgação, é que o nome da autora do texto passa a ter mais relevância ainda:

Após toda pesquisa realizada, nós da secretaria em uma reunião com o Conselho Municipal de Educação, ficamos sabendo que o CME foi consultado pelo Ministério Público sobre as ações que estão sendo implementadas pela Secretaria de Educação em prol do Currículo Mínimo estar atendendo o que preconiza a Lei 10.639/03.

O grupo começou a discutir na minha frente, que precisavam consultar um professor da rede que gosta muito desta temática para que ele pudesse ajudar a responder o ofício do MP. Timidamente, pedi a palavra e disse que tanto eu, quando mais alguns companheiros do Curso de Pós-Graduação do PENESB, nos colocávamos a disposição para auxiliar tanto na construção da resposta, quanto para fazer parte do grupo de estudo que fará as mudanças necessárias no currículo para atender o que preconiza a citada lei.

Ou seja, a princípio o Projeto de Transformação, que foi pensado como atividade de final de Curso ERER, toma uma nova dimensão e passa a ser parte integrante das ações da Secretaria de Educação para a capacitação da referida rede municipal no que se refere à temática das Relações Raciais.

Caracterização do Local

O projeto de transformação foi aplicado inicialmente em duas unidades escolares; na escola Estadual Municipalizada Guilhermina Guinle são atendidos alunos da educação Infantil, do Ensino Fundamental - primeiro e segundo segmento, além da EJA; a outra instituição C. M. Walter Franklin, além de atender alunos do Ensino Fundamental, primeiro e segundo segmento e a EJA, atende excepcionalmente o Ensino Médio. As escolas, segundo a pesquisadora, são unidades escolares de grande representatividade para a comunidade escolar. A primeira está localizada na zona rural da cidade de Três Rios, e a segunda está situada na zona urbana e em uma área central da cidade. Acreditamos que se tratou de um enorme desafio para a autora do projeto, pois o seu público assistido eram os professores, seus pares no magistério, alguns deles com muito mais tempo de atuação que a própria pesquisadora. Entretanto a sua ida ao campo se deu em uma perspectiva amistosa e partilhando do espírito de que todos estavam marchando na mesma direção, que era buscar estratégias para uma educação com maior representatividade para os alunos e que, de fato, contribuísse para a erradicação de um mal, que é o racismo.

Posteriormente a isso, foram desenvolvidas atividades junto aos professores da rede municipal de educação no sentido de capacitação ou formação continuada com vistas à implementação da Lei 10639, cuja demanda partiu do Ministério Público que questionou a Secretaria Municipal de Educação a respeito da não aplicação da referida Lei, mesmo depois de mais de uma década de sua promulgação.

OBJETIVOS A ALCANÇAR

A partir da pesquisa-ação, a pedagoga em questão visa a capacitação mínima dos professores da secretaria de educação da prefeitura municipal de Três Rios na temática das Relações Raciais, devido à necessidade de tornar real a existência da Lei 10639. A princípio, essas atividades tiveram como ponto de partida duas unidades escolares da rede municipal a

partir da sensibilização de vários professores. Muitos deles revelaram simpatia pelo tema, mas careciam de formação adequada para lidar com o mesmo em uma perspectiva diferenciada, de modo a tornar as discussões realmente exitosas e positivas.

A receptividade nas duas unidades escolares foi muito positiva e até mesmo professores de outras áreas que não as de História, Literatura e Artes, se dispuseram a responder o instrumento de pesquisa e avaliação do contexto escolar. Na primeira unidade havia oito professores na sala dos professores e na segunda, cinco. Assim, totalizando quinze profissionais pesquisados. Cada um pegou o seu questionário e começou a responder as questões. Na primeira unidade dois profissionais sabiam sobre o tema e na segunda um. Após o preenchimento das fichas da pesquisa, recolhi as mesmas e falei sobre o assunto com eles.

Discutirmos sobre a importância de trabalharmos o tema em um país tão cheio de diversidade como é o Brasil e em uma cidade tão promissora e desenvolvida como Três Rios, nos remete a uma questão étnica. Assim, dois professores me questionaram dizendo que se eu não achava que tocar neste assunto, incitaria a comunidade escolar a questionar o porquê não estudar outras etnias. Respondi a eles que, no recorte dessa pesquisa nos debruçávamos sobre as dimensões e impactos da escravidão, segregação e exclusão como o negro. Perguntei-lhes se eles tinham noção do que era chegar em um ambiente frequentado por uma elite branca e ser olhado de cima baixo, como se aquele lugar que não pudesse ser frequentado por você. Sem que você pudesse ter a sensação de pertencimento ao local? Alguns professores refletiram e disseram nunca ter pensado naquela hipótese.

Após este processo de apoderamento do tema e nossa conversa, distribuí ao grupo as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e aí sim, perguntei qual a diferença agora entre as duas. Muitos professores sorriram e disseram que realmente a Capacitação Continuada para os profissionais da Educação é uma necessidade, pois eles sentiram-se um tanto “idiotas” ao lerem a última questão e saber que eles nestes doze anos passados das leis eles realmente não sabiam nada.

É uma realidade gritante que o Estado tenha se furtado de suas prerrogativas por tão longo tempo, mesmo que casos de racismo e preconceito racial tenham ocorrido e continuassem acontecendo nas escolas do município de Três Rios, ainda que vários professores tivessem relatado fatos, testemunhado incidentes, mesmo com todos esses episódios foi somente a partir dos questionamentos do Ministério Público que se passou a contar com iniciativas capitaneadas pelos professores no sentido de mitigar as causas do racismo naquela região, ou seja, percebemos como as engrenagens que, de certa forma, perpetuam o racismo se mantêm em funcionamento e são acionadas, muitas vezes pelos gestores das próprias Secretarias de Educação. Tudo isso, contrariando o que prescreve as normas jurídicas relativas às Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, pois elas nos mostram as obrigações e responsabilidades de todos aqueles, direta ou indiretamente, envolvidos no processo educativo.

Metodologias e Conteúdos

A autora do projeto utiliza a estratégia metodológica da pesquisa-ação, partindo da constatação *in loco* sobre os saberes evidenciados acerca do tema, com o auxílio de questionários a serem respondidos pelos professores, seguidos de palestras, apresentação de artigos, textos, filmes, documentários e legislações pertinentes; a docente atua em conjunto com os professores, com o objetivo de estabelecer estratégias diversificadas de abordagem do tema na escola, para a efetivação da Lei 10639.

Importante que o seu projeto privilegia que cada professor participante também desenvolva ações atinentes ao seu campo de conhecimento com os seus respectivos alunos. Essa dinâmica faz com que esses profissionais se sintam valorizados em seus saberes e lhes mostra como, em todos os campos do saber, existem espaços para a inclusão da temática racial de uma forma positiva e transformadora.

Me surpreendi com o professor de matemática que fez uma tabela quantificando das suas turmas cinco um do Ensino Médio de 28 alunos do Ensino médio denominei Turma 1, uma de 9º ano de escolaridade A, com 27 alunos denominei turma 2, outra turma de 9º ano de escolaridade B denominei turma 3, outra de 8º ano de escolaridade A, que denominei turma 4, quantos haviam se colocado como perceber o racismo dentro da escola. Na turma 1 dos vinte oito pesquisados, quatro não se sentiam discriminados, dez diziam que sofriam preconceito e catorze declararam que sofriam discriminação esporadicamente. Na turma 2 dois alunos afirmam que percebem situação de racismo as vezes, dez dizem que nunca perceberam e quinze dizem que sentem sempre. Na Turma 3, oito afirma as vezes perceber a situação, nove dizem não perceber e oito afirmam perceber cm mais frequência a situação.

Bibliografia

Mesmo se tratando de um trabalho singelo e de atuação com os professores da pequena rede municipal de Três Rios, em uma proposta embrionária, já que se tratou de atuar em apenas duas instituições de ensino, a pesquisadora não se furtou de recorrer às variadas fontes disponíveis sobre o tema, tomando os clássicos, os documentos oficiais de referência e os autores do campo da educação e das relações raciais para embasar sua proposta pedagógica.

O que demonstrou maior engenhosidade no seu projeto, contudo, foi o diálogo permanente entre os campos do conhecimento, para dar conta de respostas a questionamentos que apenas uma perspectiva de análise não solucionaria. Além do mais, destaca-se a forma sensível de ouvir os atores sociais envolvidos na pesquisa, dando-lhes protagonismo,

demonstrando como o diálogo, sem a questão das hierarquias entre pesquisador e pesquisado, pode surtir efeitos positivos na obtenção dos objetivos. Afinal, Roseli Domingos Lima estava atuando tanto como pesquisadora, quanto como professora interessada, engajada politicamente e envolvida profissionalmente em desenvolver ações para a implementação da Lei 10639 no município de Três Rios; e a todo o momento se apresentou nessa condição, não sob a forma de portadora de todas as verdades, após sua capacitação nos bancos escolares do Penesb/UFF.

Outras Atividades	Milena Pereira dos Santos	A pesquisa-ação transformando as relações raciais dentro de um Centro de Atendimento Socioeducativo Inicial no Município de Ribeirão Preto/SP
--------------------------	---------------------------	---

A pesquisadora Milena Pereira, mulher negra, militante do movimento negro na cidade de Ribeirão Preto, é pedagoga formada pelo Centro Universitário Claretiano, na cidade de São Paulo, em 2010, atuando como Agente Socioeducativa na Fundação Casa⁶⁶, onde trabalha há mais de 10 anos, unidade de Ribeirão Preto – SP; contava com 36 anos de idade por ocasião da matrícula no curso ERER. Ressalta-se que a referida aluna, a despeito de residir em uma cidade do interior de São Paulo, sempre esteve presente em todas as atividades presenciais do curso de formação continuada que ocorriam em Niterói – RJ, participando ativamente das discussões, propondo encaminhamentos diversos, ou seja, demonstrando elevado senso de compromisso e seriedade com as atividades do curso de pós-graduação.

Tema Escolhido

A proposta de pesquisa, “Transformando as relações raciais dentro de um Centro de Atendimento Socioeducativo Inicial no município de Ribeirão Preto/SP”, é de extrema importância no que se refere tanto ao alcance postulado, como a seu caráter político, pois

66A **Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA)**, instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A **Fundação CASA** presta assistência a jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas — determinadas pelo Poder Judiciário. Disponível em <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-funda%C3%A7%C3%A3o&d=10>. Último acesso em 14 de março de 2017.

rompe com o paradigma da pesquisa acadêmica restrita aos muros da Universidade. No caso em tela a aluna propõe romper fronteiras e levar os conhecimentos acadêmicos ao seu destino final, à ponta da linha, ao público a que realmente se destina, que no seu caso são os Agentes de Apoio Socioeducativos, que prestam serviços à Fundação CASA, unidade de que representa o Estado para o desenvolvimento de ações socioeducativas e de ressocialização aos jovens em conflito com a Lei, mas que por muito tempo foi, e continua sendo vista apenas como braço opressor do estado na sua relação com os jovens em conflito com a lei.

O Projeto de Intervenção proposto pela referida aluna é uma proposta de enorme envergadura política, ao lançar luzes e desvelar a continuidade do tratamento pautado em ações (institucionais), muitas vezes questionáveis, na figura de seus agentes, para com a sociedade, representada pelos jovens sob sua guarda e suas famílias.

Caracterização do Local - Justificativas

Seu lócus de ação é o Núcleo de Atendimento Integrado de Ribeirão Preto (NAI Ribeirão Preto), local para onde o adolescente é encaminhado após o cometimento do ato infracional, mesmo antes da decisão do judiciário. Trata-se de um dos diversos polos da Fundação CASA, no município de Ribeirão Preto, cidade do interior do estado de São Paulo. A pesquisadora apresenta o perfil do público-destinatário:

Os adolescentes atendidos neste centro são de classe popular, oriundos do município de Ribeirão Preto e municípios vizinhos. A maioria é do sexo masculino, de cor parda e têm entre 16 e 17 anos, interromperam a escolaridade no 5º ou 6º ano do ensino fundamental. Estão privados de liberdade, em sua maioria, por tráfico e roubo. (A CIDADE, 2015).

O seu trabalho de pesquisa tem como público diretamente assistido os Agentes de Apoio Socioeducativo, que são os responsáveis pela implementação de medidas educativas e ressocializadoras em relação aos jovens que ali cumprem as medidas. Sobre essa questão a autora nos mostra que:

Considerando que os agentes são educadores sociais e dentro deste contexto têm papel essencial nas relações estabelecidas no ambiente de trabalho e na formação da identidade destes adolescentes julgo que, refletir sobre essas relações e alcançar a consciência do seu papel, pode levar a compreensão dos efeitos funestos do preconceito, do racismo e da discriminação racial na vida desses jovens, tendo em vista que a criminalidade foi racionalizada e o negro no Brasil é visto como suspeito estaremos contribuindo para a formação de um cidadão ciente do seu papel dentro da sociedade e para construção de relações mais humanas no sistema socioeducativo.

Estamos diante de um questionamento de extrema relevância; constatamos em obras sobre o tema, destacando Adami e Bauer (2013), como o agente socioeducativo, que em tese tem o encargo de atuar na “segurança e medidas educacionais” no trato com os jovens, por conta de inúmeras questões, excede suas ações no que se refere à órbita da segurança, deixando de atuar como um educador, passando a somente a agir na repressão. É justamente esse ponto que a cursista busca evidenciar, ao propor discussões sobre a questão racial para verificar até que ponto o racismo e o preconceito racial influenciam tal conduta.

A ineficácia do aspecto socioeducativo como um todo na atuação da Fundação CASA é colocada em questão na pesquisa. Segundo a avaliação da cursista, a instituição, que se orgulha de ter diversos núcleos ao redor do estado de São Paulo, na verdade não deveria se vangloriar desse fato, pois a ressocialização, na realidade, estaria ocorrendo apenas em escala extremamente diminuta. Assim, coloca sob suspeição o caráter ressocializante desse tipo de instituição, que em última instância deveria ser pensada como espaço educacional, e não meramente repressor.

Ao observarmos, no entanto, as nuances das propostas da autora, constatamos que o seu grande temor é que as ações de caráter mais violento voltadas aos adolescentes negros estejam naturalizadas devido ao descompromisso para com o público assistido e em grande parte pelo internalização do racismo, que na maioria das vezes é camuflado e se manifesta de maneiras sutis, quase sempre mascaradas e dissimuladas.

Esses adolescentes (sobre) vivem à margem da sociedade, pois suas famílias têm menores rendimentos, sendo discriminados em diversos espaços sociais, incluindo a escola (o que muitas vezes os leva a evasão escolar), além de não corresponderem com o padrão estético vigente no nosso país. Vivem em guetos urbanos onde a violência e a criminalidade são constantes e ainda expostos a oferta de entorpecentes e de ganhar dinheiro de modo “fácil”. (PINHO, 2012, pp. 145-188).

Desta forma percebemos que um círculo vicioso é alimentado e cresce rapidamente. (SANTOS, 2003). Por isso a importância de trazermos a tona a discussão sobre as relações étnico-raciais dentro do sistema socioeducativo tratando a questão com a seriedade que ela pressupõe.

Diante das estatísticas, que retratam a realidade, e do exposto não existe uma capacitação efetiva para melhorar a qualidade de formação de seus agentes do sistema socioeducativo no que tange a questão racial, que continuam reproduzindo o preconceito existente na sociedade, dentro da instituição.

Levando em consideração todos esses fatores, minha proposta de trabalho se justifica evidenciando a relevância do tema para a melhoria das relações étnico-raciais dentro do atendimento socioeducativo.

Objetivos a Alcançar

Segundo a autora, o objetivo principal do trabalho foi conscientizar os Agentes de Apoio Socioeducativo que atuam no Centro de atendimento de Ribeirão Preto/SP, para as questões raciais presentes na sociedade e que se refletem dentro do sistema socioeducativo, no sentido de contribuir para a construção de um estado democrático de direito, proposição de tratamento mais humanizado no trato com os jovens internos.

Busca como objetivos específicos refletir sobre as diferenças e a diversidade presente na sociedade brasileira, acerca do tratamento dispensado aos adolescentes e das várias concepções concernentes às relações raciais, ao preconceito, à discriminação e ao racismo. Ou seja, seu foco principal de objetivos é o trabalho com os Agentes Socioeducativos, pois são esses que estão na linha de frente, em contato direto com os internos; são eles que fazem o papel do repressor imposto pelo estado, mas que também poderiam exercer as funções do professor, daquele mestre que em uma proposta progressista e transformadora, como nas palavras de Freire (1996), pudesse levar a cabo projetos realmente socializadores. Dessa forma, percebemos a riqueza e relevância dos objetivos propostos na pesquisa em tela.

Além do mais, discute as mazelas do racismo que se perpetua em ações, muitas vezes tidas como ingênuas e/ou sem pretensão de discriminar brancos e negros, no interior de uma unidade ressocializadora. A proposta de jogar luzes sobre esse tema em um local de peculiaridade extrema, como a Fundação Casa é o que confere grande riqueza ao trabalho que ora se analisa, pois essa é uma das instituições que a sociedade tenta não enxergar, ainda mais quando se toma conhecimento do perfil da população cotidianamente atendida.

Metodologias e Conteúdos

A pesquisa desenvolvida partiu da estratégia metodológica da pesquisa-ação com os Agentes de Apoio Socioeducativo (ASS) que trabalham no NAI-Ribeirão Preto. Os profissionais em questão são funcionários que atuam diretamente com os adolescentes, realizando plantões de 12 horas diárias, por dois dias consecutivos, e folgam por mais dois dias consecutivos, um dos motivos de optar por trabalhar com esse público; são os funcionários mais presentes na rotina diária dos adolescentes, são os funcionários que,

prioritariamente, precisavam ter modificados seus paradigmas em relação a questão racial. Esse foi um dos motivos mais prementes de optar por trabalhar com esse público.

Dentro da concepção de metodologia a ser empregada, a escolha pela pesquisa-ação se deu pelos motivos evidenciados:

Para dar cabo deste trabalho utilizaremos a pesquisa ação, assim classificada com base em seus objetivos gerais, que de acordo com Oliveira (2015) consiste em uma pesquisa que, ao mesmo tempo descobrem dados atuando em conjunto com os pesquisados, não sai do ambiente principal do problema em questão, possibilitando, desta forma a transformação da realidade vivenciada. “conjuga a produção de saberes e ação transformadora. A pesquisa ação envolve não somente a produção de saberes, mas inclui os agentes de transformação na produção de conhecimentos em função dos problemas encontrados na ação”.

Ressaltemos esse aspecto metodológico para evidenciar um ponto de importância no trabalho em questão, que é a forma dialógica com que a pesquisadora desenvolve o seu tema, buscando ouvir, sentir, perceber todas as nuances e ideias preconcebidas partilhadas pelo público assistido de seu trabalho. Assim como no referencial da entrevista compreensiva de Jean Claude Kaufmann (2013), a sua proposta de ida ao campo rompe com o paradigma prescritivo de diversas pesquisas, segundo as quais o (pseudo) intelectual vai ao encontro dos atores sociais de seu trabalho com seu olhar superior e, de acordo com suas próprias conclusões, passa a prescrever alterações e mudanças, sem levar em conta a percepção dos envolvidos, suas culturas, saberes, as nuances de suas falas e ações; e contexto geral em que o fato ocorre.

No próprio texto a aluna se coloca como mais uma participante das ações de seu projeto, ou seja, refuta qualquer tipo de caracterização que a coloque em patamar superior aos demais Agentes Socioeducativos, dado importante para dar maior credibilidade à sua entrada no local de pesquisa, fazendo com que o restante dos agentes a percebam como um dos seus companheiros de trabalho, não como mero pesquisador que chega para buscar falhas e problemas.

Como muito bem nos aponta a autora, via referenciais teóricos do campo das Relações Raciais, Sociologia e Educação utilizados na pesquisa, trata-se de um trabalho em que todos estão envolvidos na busca de possíveis soluções para os temas evidenciados. Tanto isso se confirma, que logo no início de sua jornada, opta pela aplicação de questionário para detectar o conhecimento dos participantes do projeto sobre racismo - antes dos encontros propostos, como avaliação inicial diagnóstica e depois, como avaliação ao final do projeto. Entretanto,

como nos mostra, trata-se de uma dinâmica que apresentou momentos de tensão, , pois nem todos os agentes se colocaram favoráveis ao projeto em um primeiro momento.

Assim que expliquei do que se tratava um funcionário, que possui um cargo de chefia, recusou-se a participar alegando que não tem autorização de seus superiores para responder questões sobre racismo, portanto, a título de esclarecimento, somente oito funcionários responderam o questionário.

A postura deste funcionário não foi surpresa para ninguém, tendo em vista que o mesmo tem dificuldades em manter o diálogo com os demais servidores, não se interessa por discussões de cunho social ou racial e não acredita na atuação de outras instituições que visam à recuperação dos adolescentes apoiando suas ações somente na perspectiva da segurança.

A sua recusa em responder me causou certa apreensão a princípio, pois o fato poderia dificultar a implementação da pesquisa ação proposta dentro da instituição. Mas ao mesmo tempo, esse fato fortaleceu o debate em torno das questões raciais posteriormente, pois fez a mim e aos outros funcionários refletir sobre a hipótese de que o real motivo pelo qual ele se recusou a responder fosse uma tentativa de fuga de uma realidade que salta aos nossos olhos cotidianamente.

A pesquisadora, é importante salientar, lidou com a situação de modo bastante peculiar. Acreditamos que grande parte desse posicionamento resiliente e perseverante tenha sido alcançado devido ao seu engajamento político e sua capacitação teórica frente ao tema; a questão racial, segundo Munanga (1999, 2005,) é ainda tida para muitos como uma espécie de tabu frente ao qual ninguém que se colocar francamente, entretanto a grande maioria das pessoas insiste em afirmar que não é racista ou até mesmo que esse é um problema superado. A recusa do agente em aderir ao projeto sob pretexto de questões profissionais, pode nos revelar, todavia, o caráter capilar e camuflado do racismo historicamente disseminado no Brasil, que se manifesta a partir de estratégias sutis e muitas vezes travestidas de gestos ingênuos e despretensiosos.

Especificamente sobre essa questão do racismo no país, e que foi alvo de questionamento no questionário aplicado pela pesquisadora, vemos o seguinte:

Ao serem perguntados se se consideravam racistas, houve somente um servidor que se assumiu assim. Os outros não se consideram racistas.

Porém ao serem indagados se conheciam alguém racista, a resposta foi unânime que sim, conheciam. Os agentes também consideram que no nosso serviço dentro do centro também existe racismo.

Considero que esta tendência de não se reconhecer enquanto racista, demonstra que as pessoas vêem este problema muito distante de si, um problema do outro. Afetados, muito provavelmente, pelo mito da democracia racial ainda muito presente no imaginário do brasileiro.

A análise desta questão vai ao encontro do que afirmam Lima & Vala (2004, apud Turra & Venturi, 1995): "No Brasil, uma pesquisa realizada junto a uma amostra representativa da população nacional indicou que quase 90% dos entrevistados se

considera não racista, ao mesmo tempo em que igual percentagem de brasileiros acredita que existe racismo no Brasil”, ou seja, os racistas são os outros.

A partir dos saberes evidenciados mediante respostas dos questionários aplicados aos Agentes Socioeducativos, passou-se à implementação de ações propriamente ditas para a transformação de posturas educacionais objetivadas. Para isso foram pensados diversos encontros temáticos. No primeiro deles a proposta era fazer uma espécie de apresentação, discussão de posturas triviais, mas que mascaram episódios de preconceito racial ocorridos mesmo à revelia das pretensões dos agentes.

A exemplo desses episódios relato duas situações expostas no encontro:

- A primeira refere-se a familiares que são atendidos pelos programas de Liberdade Assistida, ministrado pela Prefeitura. As técnicas responsáveis pelos atendimentos atendem de maneira diferente esses familiares, quando, são famílias brancas e aparentemente de melhor situação financeira são convidadas a sentar em uma sala com ar condicionado, cafezinho e todas as explicações sobre os direitos dos adolescentes são fornecidas. Quando são famílias negras e de baixa renda (a maioria) são atendidas rapidamente, em pé e no corredor.

- O segundo exemplo, relatado por outro servidor, ocorreu dentro do centro com um adolescente negro, que ingressou e foi chamado de “cara de Exu” por alguns funcionários. Relatou-se ainda ser interessante que este adolescente, durante sua permanência, apresentou-se respeitosamente, foi disciplinado e não apresentou nenhum tipo de problema.

Importante lembrar que, de acordo com a pesquisadora, muito embora tenha sido discutida a postura dos agentes frente aos comportamentos evidenciados na citação, vários deles insistiam em argumentar que suas posturas não se tratavam de manifestação de racismo ou preconceito, mas sim de meras brincadeiras e reprodução de clichês banalizados na sociedade e que por isso não poderiam ser tachados de racistas. Ora, tal discussão, que já foi apresentada no corpo do texto, retrata, segundo diversos pesquisadores, especificamente Munanga (op cit) e Guimarães (1999), as peculiaridades do mimetismo que ocorre no modo como o racismo se camufla em duas diversas formas de difusão. Ou seja, de maneira clara e manifesta ninguém se assume enquanto racista, mesmo que suas posturas e ações estejam provando o contrário.

A despeito do observado, todos os momentos a pesquisadora aproveita como oportunidade para apresentar questões e possíveis alternativas para uma postura diferente por parte dos agentes:

Salientei que conforme as pesquisas de Munanga (2013): “[...] são brincadeiras de mau gosto em relação à pessoas de grupos diferentes, são formas de discriminação divertidas geralmente aceitas até pela pessoa discriminada”. (MUNANGA, 2013, p. 172).

Essas “brincadeiras”, segundo Pinho (2012, p. 157), “evocam as figuras representativas do mito de que o negro é feio, sujo, menor inteligente, ruim”.

Este tipo de “brincadeira” é aceita tendo em vista que muitos acreditam que vivemos (todas as raças) aqui no Brasil, em harmonia, como já detectamos isso não é verdade. Isso se dá devido a crença no mito da democracia racial existente no nosso país.

No encontro posterior, a questão colocada consistiu nas diferenças entre preconceito e discriminação, e como essa dubiedade alimenta o processo de manutenção do racismo. Nesse ponto, ouviu-se, por parte de um dos agentes, uma fala no mínimo muito preocupante, compartilhada, aliás, por outros servidores: “o fato dos adolescentes partilharem semelhantes tatuagens, vestimentas, gírias, maneiras de falar e de se comportar demonstra fortes indícios de que são potencialmente infratores” (sic). Nesse aspecto a postura firme da pesquisadora foi enfática ao apontar os danos causados por esse pensamento.

Alertei para o fato que podemos nomear esse tipo de pensamento como estereótipos. Sobre isso, Silva (2005), orienta que “[...] os estereótipos, ou seja, clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou grupo de indivíduos [...] que rotulam negativamente o sujeito, produzindo o preconceito”. (SILVA, 2005, p. 17, apud FERREIRA; FERREIRA, 2011, p. 116).

As falas dos servidores durante o debate demonstraram que acreditam que é justificável o tratamento agressivo com qualquer adolescente que apresente características comuns, justificando uma abordagem violenta.

Visto que grande parte dos adolescentes que encontram-se em privação de liberdade são pretos e pardos e levando em consideração as análises dos questionários e as falas durante as intervenções, concluo que existe esta correlação no imaginário dos agentes, relacionando a cor da pele com uma maior propensão para cometer crimes, mesmo quando as pesquisas mais recentes comprovam que não existem correlações entre a cor e a criminalidade.

Fazendo uma junção dessa passagem com a discussão anterior, podemos perceber o quanto a postura dos agentes em relação ao público assistido é carregada de preconceitos e estereótipos e o quanto isso potencializa as ações repressivas e violentas contra os jovens que lá estão, na condição de cumpridores de medidas socioeducativas e não corretivas.

Podemos traçar um paralelo entre o que foi evidenciado e os estudos de Schwarcz (1993), quando discute as ideias preconceituosas em relação aos negros no pensamento ilustrado brasileiro dos finais do século XIX, a naturalização da ideia de que o negro estaria em posição submissa em relação ao branco, os estigmas e estereótipos que pairavam em relação ao negro e, curiosamente, como essas ideias ainda hoje, passando-se mais de um

século, encontram eco no pensamento atual, mesmo que estudos científicos e evidências tendam a refutá-las.

Dando prosseguimento ao seu projeto, a autora passa a desenvolver uma série de atividades com os agentes, quer seja viabilizando palestras e encontros, inserindo materiais didáticos e paradidáticos nos ambientes comuns a eles, disponibilizando vídeos e filmes temáticos para que possam assistir em suas residências e comentar posteriormente com o restante do grupo. Tudo isso em uma perspectiva formativa, visando a mudança de postura dos agentes em relação aos jovens sob seus cuidados na Fundação Casa, outrora tidos como meros negros delinquentes, para os quais, diante do binômio correção / ressocialização, somente era apresentado o conceito de correção, manifestado quase sempre em ações opressoras e violentas. Tudo isso naturalizado pelo preconceito racial camuflado no pensamento que movia grande parte dos agentes.

Avaliação

Ancorada em pressupostos teóricos, como os estudos de Soek, Haracemiv& Stoltz (2009, pp. 72-76), a autora se propôs realizar uma avaliação que fosse capaz de determinar a qualidade das informações em um processo contínuo, optando por uma avaliação que ultrapassa as formas tradicionais, buscando mensurar cotidianamente a realidade e os resultados obtidos. Portanto a avaliação, neste caso, buscará os pontos fortes e fracos da intervenção, bem como as facilidades e dificuldades de aprendizado dos servidores participantes. Partindo dessa premissa, a pesquisadora chega a conclusão de que, mesmo não tendo desenvolvido seu trabalho na íntegra, pois por força do calendário de apresentação do projeto, seu Projeto de Transformação não pode ser desenvolvido na íntegra como planejado, porém até a fase implementada, os resultados foram bastante satisfatórios, materializando-se na adesão perceptível de grande parte dos envolvidos.

O projeto de transformação que venho implementando é um projeto pioneiro dentro do Centro de Atendimento inicial de Ribeirão Preto. Vale ressaltar que as reflexões feitas nesta monografia referem-se à parte que foi executada até junho de 2015, mas ressalto que a pesquisa ação continuará durante todo o ano.

A autora ressalta que o trabalho ainda necessita de muito mais tempo de maturação para que os resultados possam ser realmente sentidos em uma escala ainda maior, como destaca o pesquisador Kabengele Munanga (2005), que nos mostra o quanto é complexa a

mudança de paradigmas, de ideias preconceituosas internalizadas e preconcebidas, não bastando códigos e leis para sua superação; o importante é a mudança de postura dos envolvidos, e isso faz parte de um processo, muitas vezes lento e com idas e vindas, mas que, se desenvolvido com perspicácia, poderá trazer resultados extremamente satisfatórios.

Nosso objetivo é a conscientização de que um tratamento baseado no preconceito e em estereótipos nega o direito a diferença e auxilia na exclusão de um ser humano em formação da vida em sociedade promovendo a marginalização e mais vulnerabilidade do adolescente que cometeu um ato infracional, visto que os adolescentes ingressam para cumprirem a medida socioeducativa de internação tem sua vida profundamente afetada pelo processo de “racialização” ou “biologização” da criminalidade como afirma Munanga (2013, p. 191).

As repercussões sobre o nosso trabalho estão sendo positivas, pois os agentes conversam e me trazem questões mesmo fora das reuniões e nas redes sociais. Ninguém ficou apático, o que indica um ótimo prognóstico, pois possibilita discussões e debates futuros.

Ainda não presenciei alteração de comportamento no trato com os adolescentes, e nem com seus familiares, porém acredito que as intervenções influenciaram o pensamento dos agentes na medida em que toda vez que identificam uma situação de preconceito, discriminação ou racismo eles comentam comigo, pessoalmente ou por mensagem no telefone celular.

No Projeto implementado pela pesquisadora, teoria e prática cotidiana se cruzam ao observarmos que mesmo diante das ações e implementação do projeto no sentido de combate ao racismo e posturas discriminatórias, ocorre uma dificuldade para a quebra de paradigmas internalizados nos agentes que têm contato direto com os jovens sob seus cuidados no que concerne à questão das relações raciais. A própria autora nos adverte a todo momento da dificuldade que percebe para que atitudes preconceituosas sejam superadas, entretanto também nos dá indicações de conquistas, ainda que tímidas, em relação a seu projeto. Santos (2005) nos aponta justamente como os paradigmas são problemáticos em suas mudanças e como deverá ser produzido um paradigma emergente forte o suficiente para que seja capaz se colocar como realidade factível. Diante dos diversos desafios a pesquisadora nos mostra que isso é possível, mesmo que os caminhos sejam áridos e tortuosos.

Desta forma, acredito que os objetivos vêm sendo alcançados, visto que entendo que não é minha finalidade esgotar todos os argumentos, nem convencer ninguém a concordar com meus estudos, mas sim abrir um canal de comunicação que leve à reflexão demonstrando a importância e a complexidade do assunto “racismo” e que seus desdobramentos permeiam toda a nossa vida em sociedade. Essa reflexão, baseada nos conceitos e definições foi realizada com sucesso.

Acredito que as contribuições das abordagens até o momento, foram válidas para fazer a todos, cada um à sua maneira, envolverem-se e pensarem sobre preconceito, discriminação e racismo, na sua vida pessoal, mas principalmente na

visão que se tem do adolescente autor de atos infracionais e a abordagem a ele direcionada, abandonando a crença da inferioridade e criminalidade nata dos negros, o que me faz acreditar que os meus objetivos também vêm sendo alcançados neste sentido.

Bibliografia

O trabalho em questão é bastante rico no acervo bibliográfico consultado. Tomando como referenciais vários autores basilares do campo da educação, as legislações oficiais, materiais diversos produzidos por autores negros no campo das relações raciais, como a pesquisadora Iolanda Oliveira, Kabengele Munanga, Aparecida de Jesus Ferreira, Andreas Hofbauer; conjugados com autores de produção mais recente, como Saulo Luder Fernandes e outros, além de outros do campo da Educação. Acrescentamos que não se tratou apenas de referenciar ou citar diversos autores, mas de manifestar capacidade argumentativa e dialógica; a todo momento a pesquisadora procura explicar os fatos concretos vivenciados, em cruzamento com as teorias dos vários campos do saber. Isso evidencia comprometimento acadêmico para que seu trabalho não se tornasse meramente narrativo, mas se colocasse em uma perspectiva científica.

6.4 Reflexões a partir dos Projetos de Transformação / Considerações finais

Sabemos que a implementação da temática das Relações Raciais na escola é algo extremamente complexo de ser resolvido, e que o alcance desse objetivo dependerá do empenho de todos os atores sociais envolvidos direta ou indiretamente. Mais ainda, tem que contar com a participação de toda a sociedade; cumpre destacar que os Projetos de Transformação elaborados ao término de um curso como o ERER apontam alternativas didático-pedagógicas possíveis.

Reitera-se que tanto o curso como a própria produção dos Projetos se deram em meio a um contexto extremamente complexo, em que os cursistas tiveram que se superar em diversos aspectos, sobretudo contra o sucateamento da escola e da própria carreira do magistério, contrapondo-se ao estado de coisas a que estão submetidos. Sabe-se que esse sucateamento não é mero acaso; é parte de um projeto conservador neoliberal que está em vigor no Brasil.

Entretanto, ressalta-se que pensar apenas nos Projetos como as ferramentas únicas para mudança de paradigmas nas escolas não foi o único objetivo do curso; é importante reiterar a todo momento que os projetos implementados pelos cursistas – que, como visto, se deram em inúmeros cenários e desafios possíveis -, em sua esmagadora maioria, deixaram claro que são alternativas viáveis para o enfrentamento da questão das Relações Raciais no ambiente escolar e que podem ser pensados como elementos iniciais para proposição de agendas diferentes de combate ao racismo e para uma Educação emancipadora. Mais ainda, nos mostraram como os currículos, historicamente ancorados em matrizes eurocentradas, podem ser ressignificados, de modo a contemplar novos paradigmas capazes de incluir todos os atores sociais que compõem a sociedade brasileira de forma igualitária. Rompendo com a forma usual de se tomar o elemento branco, como sujeito e protagonista.

É importante que a construção de conhecimento no interior das escolas seja tensionada, de modo que possamos ser constantemente críticos acerca da pertinência desses novos conhecimentos, se eles realmente estão sendo produzidos para a emancipação ou para a manutenção das realidades com que estamos tão tristemente familiarizados. É necessário que projetos como os que foram apresentados sejam encampados pelas escolas não como se fossem modelos prontos e acabados, mas como propostas que podem ensejar outros desdobramentos a partir das realidades verificadas em outros espaços educacionais. Para isso é preciso tomada de consciência de todos os envolvidos direta ou indiretamente com a Educação, pois é daí que emergem conhecimentos e alternativas preciosas para transformações, de maneira que o combate ao racismo seja realmente visto como um movimento importante, sobretudo para mudança de comportamento e atitude por parte daqueles que insistem em defender que no Brasil o racismo não existe.

Após conhecermos mais de perto os diversos trabalhos apresentados a partir da discussão pautada nos principais referenciais teóricos do campo das Relações Raciais e da Educação, bem como sobre os variados contextos de suas produções, podemos ter a convicção de que são projetos que tiveram como proposta central intervir, com o intuito de propiciar o combate ao racismo nos diversos segmentos de atuação dos seus autores, com destaque para as escolas, a partir do desenvolvimento de Projetos de Transformação pautados em inúmeros contextos e referenciais teóricos dos mais variados matizes. É notório a necessidade do diálogo com autores clássicos em seus campos de pesquisa, mas também com (novos(as)) autores(as) e, em alguns casos, até tidos como *outsiders*, tal era a proposta de diálogo um

espectro amplo de referenciais, ressaltando-se aqueles do campo das Relações Raciais com os do campo da didática, uma vez que a grande meta era buscar alternativas didáticas e pedagógicas para a implementação de uma agenda de combate ao racismo e inclusão das Relações Raciais na escola, mas que essa fosse capaz de subverter os currículos existentes, de modo a fazer com que o conhecimento trabalhado no cotidiano escolar contemplasse a questão racial em todos os momentos, não somente em datas tidas como especiais, como o dia 13 de maio.

Tudo isso para que os Projetos transcendessem as referências mais simplórias e pudessem se colocar verdadeiramente como trabalhos acadêmicos dignos de um curso de pós-graduação, pois sobre isso, concordando com a pesquisadora Selma Garrido (1996), como demonstrado em reiteradas falas ao longo do presente texto. Reafirmando mais uma vez nossa perspectiva sobre cursos de pós-graduação, são cursos de alcance e profundidade maior que os cursos de formação inicial, o que nos leva ao pressupor que deverão ter trabalhos de conclusão de curso com alcance e profundidade também maiores; trabalhos que saiam de uma abordagem superficial e tenham condições de propor diálogos, quer seja com os referenciais teóricos, quer seja com o cotidiano profissional daquele que ora conclui essa etapa acadêmica.

Dessa feita, esse foi o compromisso e objetivo pretendidos pelo curso ERER, ou seja, contribuir para a formação de profissionais da educação, sobretudo, a educação básica, para que tivessem condições técnicas-instrumentais e engajamento político para intervir em suas escolas com uma proposta contundente e dialógica, contra o racismo e o preconceito racial, buscando alterações reais no aspecto didático-pedagógico do cotidiano dos professores, para que estes fossem capazes de ressignificar os conteúdos e práticas didáticas prescritas pelos órgãos ou instâncias superiores às escolas.

Essa capacidade, que por nós é vista como autonomia técnica e política, é o que alicerça o professor a ter condições reais de se contrapor ao currículo, quase sempre imposto a ele e também, muitas vezes, às próprias pressões dos seus pares, que resistem a novas abordagens que façam frente ao currículo oficial, lido pelo cursista de forma crítica e emancipadora, desmascarando o racismo no espaço escolar, propondo em seu lugar novas formas didáticas e pedagógicas que dialoguem com as realidades dos alunos, e não somente com a preocupação de se adequar aos desígnios das Secretarias de Educação, que por sua vez atuam na manutenção do estado de coisas que historicamente exclui os segmentos mais vulneráveis da sociedade.

Sendo assim, tivemos contato aproximado com trabalhos dos mais variados perfis, de profissionais das diversas disciplinas, dos inúmeros segmentos e níveis de ensino, trabalhos de profissionais que direta ou indiretamente estão em contato com a educação, formal ou não formal, mas tendo como linha que os une a capacidade de percepção de que algo deve e pode ser feito em busca de formas alternativas, sobretudo no combate à discriminação racial, que consiga romper o padrão de educação que nos é apresentado.

Reiteramos que não foram experiências gestadas a partir de uma única vertente educacional; foram apresentados inúmeros cenários e contextos diferentes, com seus desafios e obstáculos, para todos esses desafios emergiram conhecimentos e alternativas didáticas e pedagógicas mostrando que existem formas de combater o modelo excludente e discriminador de educação atual.

Novas formas didáticas e curriculares podem e devem ser trabalhadas nas escolas, que mesmo sob ataque constante dos modelos liberais, neoliberais e conservadores mostra que pode reagir. Saviani (1991) e Frigotto (2000) já nos mostraram que as propostas de reação ao modelo vigente têm que ser lideradas pelos professores e pela sociedade como um todo, em busca da cidadania para todos, mas que seja completa em todas as suas dimensões, especificamente no aspecto racial que cotidianamente violenta e massacra parcelas enormes de nossa sociedade, que expulsa alunos da escola, que impõe modelos de branquitude aos negros. Ou seja, um novo modelo pode ser conquistado e isso os Projetos de Transformação em seus inúmeros exemplos nos mostraram de forma contundente!

Refletindo sobre os limites impostos em nossa pesquisa acadêmica: não foi possível realizar a análise mais detalhada acerca da quantidade total dos trabalhos entregues por ocasião do término do curso, que foram setenta e cinco produções, entretanto a pesquisa em questão recorreu aos pareceres dos respectivos professores on line e dos leitores críticos de cada grupo, obtendo, dessa forma, uma visão considerável de cada trabalho apresentado e as considerações, limites e obstáculos enfrentados acerca da produção de cada um.

Os projetos de transformação apresentados refletiam as vicissitudes e realidades dos diversos ambientes escolares e profissionais onde foram desenvolvidos, tendo como fio condutor o olhar do(a) pesquisador(a) em relação ao(à) negro(a), em pesquisas acadêmicas emancipadoras, em que o negro agora é visto como elemento central e protagonista em uma perspectiva positiva, buscando-se alterar o modo como recorrentemente esse era apresentado; agora o que se tem é uma perspectiva de protagonismo, sendo que essa ruptura epistemológica

se dá a partir de novos marcos teóricos e metodológicos propiciados pela formação continuada desenvolvida pelo curso ERER.

Um dos grandes problemas enfrentados pelos alunos do curso, não só por ocasião de elaboração de seus trabalhos finais, mas também para participar do curso com melhor aproveitamento, foi de ordem profissional. Era preciso conseguir adequar suas rotinas de trabalho com as atividades do curso. Ao longo de toda a formação continuada, era comum esse tipo de reclamação por parte dos cursistas, principalmente das alunas, muitas das quais tinham que realizar jornadas duplas e em algumas vezes jornadas triplas, pois trabalhavam nas escolas em dupla jornada para conseguir aumentar seus rendimentos salariais, e quando chegavam às suas casas ainda tinham que desempenhar as tarefas domésticas, mesmo que o marido estivesse lá. Realmente é um cenário de profunda preocupação, pois são essas profissionais que estão no centro do processo pedagógico, como mencionado pelos diversos referenciais teóricos, especialmente Oliveira e Sacramento (2006), para quem elas são a maioria no magistério fundamental; e a chance de ingressarem e concluírem a formação continuada é pressuposto fundamental para que a realidade, que muitos consideram calamitosa, possa ser alterada para melhor. Reafirmando a máxima repetida pela coordenação: “muito já se denunciou sobre a questão racial, a hora é de transformar!”

Não podemos ser levianos e colocar sobre os ombros das professoras o peso do insucesso de ter que se evadir do curso (em alguns casos esse desligamento pode ser creditado à não adaptação ou até à discordância frente aos temas trabalhados), porém a grande maioria das evasões, segundo próprio relato de muitos alunos, realmente está relacionada com a rotina massacrante da carga horária necessária para que o professor possa ter melhores rendimentos salariais, haja vista que a remuneração média do professor equivaler apenas a um percentual do que recebe um profissional do mesmo nível de estudo que ele⁶⁷. Como vemos, a questão é estrutural e política, pois para determinadas carreiras os incentivos são vários, entretanto para o magistério o que se percebe é o sucateamento e precarização da profissão docente. Isso se materializou no elevado número de evasões percebidas no curso; entretanto mesmo a despeito desse cenário fatídico vemos que grande número de professores, sobretudo da educação básica e pública, conseguiram chegar ao final do curso e produziram brilhantes trabalhos que dialogam com suas realidades e demandas.

67<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-11/no-brasil-salario-de-professor-e-metade-do-que-recebem-outros-profissionais.html>. Último acesso 11 de junho de 2016.

Mais ainda, foram capazes de propor intervenções em alto nível, foram capazes de mobilizar suas escolas e em alguns casos a comunidade onde a escola está inserida. São esses os professores, que vemos como elementos multiplicadores dos conhecimentos auferidos ao longo do curso, que poderão partilhar com seus pares, alunos e demais funcionários das escolas a perspectiva emancipadora de análise da questão das Relações Raciais, com vistas à transformação dessa realidade nas escolas, mas ressaltamos que a mudança por completo depende do engajamento de toda a sociedade e de transformações na realidade sócio-econômica e cultural do Brasil, e enquanto tal não se processa, o trabalho educacional se faz mais necessário que nunca!

Importa também ressaltar como a produção dos Projetos de Transformação se deu a partir da interligação dos saberes produzidos ao longo de todo o curso, saberes esses advindos tanto do aspecto teórico, como das trocas de experiências, e como essa bagagem de conhecimentos se fez importante para que toda a potência crítica dos professores/alunos do curso pudesse ser transformada em projetos transformadores.

Isso nos remete a partes do presente texto em que apresentávamos as similaridades das demandas de vários professores de diferentes escolas, mas que não conseguiam se transformar em pautas nas agendas de discussões em grande parte devido à falta de elementos argumentativos e propostas transformadoras embasadas em referenciais que as sustentassem, e que por isso eram vistas apenas como reclamações sem sustentação por aqueles gestores educacionais e até mesmos por parte de professores que se colocam contra a discussão da questão racial, como a questão da implementação da Lei 10639 nas escolas. Ou seja, a experiência na formação continuada, via curso EREER foi fundamental para que os alunos pudessem se capacitar teórica e politicamente para os embates sobre o tema em seus ambientes de trabalho, especificamente nas escolas.

Outro aspecto de enorme valia em relação aos Projetos de Transformação produzidos pelos alunos foi a possibilidade de abrir canais de discussões até mesmo dentro do Penesb, que passa a tê-los como *feedbacks* possíveis para proposição de novas estratégias em cursos similares. Isso se verifica em curso iniciado no ano de 2017, ofertado para professores do Sul Fluminense. Uma das propostas dessa experiência é que os alunos consigam ultrapassar os objetivos estipulados no curso de 2013 e 2014, quando o Projeto de Transformação buscava propor um Plano de Curso anual; agora a proposta varia e para muitos dos alunos consiste em buscar estratégias para elaboração de Projeto Político-Pedagógico para as escolas em que

estiverem atuando. Esse objetivo será mais afeito para cursistas que atuam como diretores e gestores, porém aos professores também será aberta essa possibilidade, pois como é defendido por vários referenciais teóricos, destacando-se Veiga (2008), a construção do PPP é de responsabilidade de todos os atores sociais (atuantes na escola, não somente tarefa de poucos escolhidos. Dessa forma, é uma oportunidade emblemática para os alunos do Penesb, ressaltando-se que isso reflete a maturidade do curso a partir das contribuições recebidas nos diversos cursos ministrados.

Pretendemos, no estudo de caso apresentado, ser o mais éticos possível, propiciando ao leitor todas as nuances que envolveram o curso ERER desde sua concepção até os resultados finais, materializados na forma dos Projetos de Intervenção produzidos pelos cursistas. Discutimos de maneira aprofundada diversas questões que nortearam o curso, tais como o perfil dos cursistas, suas demandas e anseios, os obstáculos percorridos, as diversas histórias de vida do público discente, o desafio dos cursos de formação continuada no cenário de precarização da educação brasileira, o novo cenário da educação à distância, tendo em vista, profissionais que se formaram segundo o paradigma antigo, ou seja, presencial; as nuances intrínsecas do curso ERER, como surgimento, propostas, dinâmicas internas, avaliações, currículo, materiais didáticos, plataforma digital etc. Tudo isso para evidenciar ao leitor a profundidade da proposta que balizava o curso, que tinha como meta capacitar os profissionais da educação para mudanças didáticas e pedagógicas para implantação do tema das Relações Raciais no ambiente escolar, para uma educação emancipadora e anti-racista.

Com essas perspectivas, analisamos os diversos momentos de sucesso dos alunos, quer seja na superação dos constantes obstáculos, quer seja na conclusão/implantação dos seus Projetos. Entretanto, reiteramos que os momentos de tensão e turbulência também foram discutidos, pois é sabido que nas relações interpessoais e profissionais, esses momentos também estão presentes, e isso é que advoga positivamente para que o leitor consiga mensurar todos os desafios presentes em uma empreitada tão complexa que foi a proposta de desenvolvimento e aplicação de um curso de pós-graduação que trata das Relações Raciais na Escola, especificamente em um país onde a negação da existência do racismo é sistêmica, onde esse tema é frequentemente refutado por muitos, inclusive professores que lidam diariamente com a questão, mas que de forma intencional ou não permanecem com seus olhos fechados para a temática.

Como forma de sintetizar a materialização do fechamento, mesmo que provisório, do texto, é oportuno reafirmar que o maior sucesso conquistado pelo curso ERER foi verificado a partir do relato dos alunos cursistas, ou até mesmo dos alunos dos cursistas, quando reiteram a todo momento a importância transformadora e emancipadora de projetos como os que foram desenvolvidos. Esses projetos foram importantes para a formação identitária dos envolvidos e como serviram de ponto de inflexão, sobretudo para os professores em seu ofício docente, uma vez que experimentaram a autonomia para planejar e intervir; e o aguçamento do olhar crítico para refutar as prescrições curriculares, didáticas e pedagógicas alheias a uma educação progressista. Ou seja, perceberam que outra forma de Educação, comprometida com a emancipação e combate ao racismo, é possível, mesmo à revelia dos discursos contrários.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ANJOS, Rafael Sânzio Araújo dos. **A Geografia, a África e os Negros Brasileiros**. In: MUNANGA, K. (org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC – Ministério da Educação. 2005, v. 1, p. 173-184

BALL, Stephen J. **Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade**. In: Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 15, número 002. Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 3-23.

_____. **Neoliberal Education, Neoliberal research and truth-telling**. Palestra. Tradução por Danilo Gandin. Transcrição por Morgana Domênica Hattge. Evento: **AS CONTRIBUIÇÕES DE STEPHEN BALL PARA A PESQUISA EDUCACIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: análises em reflexões**. Campinas, UNICAMP, 04/10/2013.

BANKS, James A. **Reformando escolas para implementar igualdade para os diferentes grupos raciais e étnicos**. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas. **Cadernos Penesb 7**. Rio de Janeiro, Niterói: Quartet/EdUFF, 2006.

BAQUERO. Rute Vivian Angelo. **Empoderamento: Instrumento de emancipação social? – Uma discussão conceitual**. Revista Debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan. - abr. 2012.

_____. **EMPODERAMENTO: questões conceituais e metodológicas**. *Redes*, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 2, p. 77-93, maio-ago. 2006. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099/>. Último acesso em 4 de novembro de 2017.

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BAUER & ADAMI. **Perfil e Prática do Agente de Segurança Socioeducativa: Recomendações para a Subsecretaria de Atendimento às Medidas Socioeducativas de Minas Gerais**. Dissertação apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11372/Marcela%20Bauer_Andreza%20Adami_%20disserta%C3%A7%C3%A3o.final.pdf. Último acesso em 23 de outubro de 2017.

BENTO, Maria Aparecida / CARONE, Iray. (org). **Branqueamento e Branquitude No Brasil** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

BITTENCOURT, Ibsen Mateus e MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Evasão nos cursos na modalidade de Educação à Distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração**

da UFAL/UAB. Revista Ensaio: avaliação de política pública em Educação. Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>. Acesso em: 15 de outubro. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense. 1999

BRASIL. **Lei 10.639/03**, 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 02 jul. 2013.

BRASIL. **Lei 11.645/08**, 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 02 jul. 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 3/2004** – CP – Aprovado em 10.3.2004 – Dispões sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorF_parecer3_2004_resolucao1_04.pdf>. Acesso em: 23 de setembro. 2018.

BRASIL. Resolução **CNE/CP n.º 1/2004** – CP – Aprovado em 17.6.2004 – Dispões sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Último acesso em 18 de setembro de 2017.

BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>

BRASIL. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Secad/Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf

BRASIL/MEC/Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2009.

BRASIL. **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio (sic). Disponível em

http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Último acesso em 10 de junho de 2016.

CAMPANHA 10 ANOS DO CAMPO COR/RAÇA NO CENSO ESCOLAR. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matrícula_inicial/2015/documentos/10_anos_do_campo_cor_raca_no_censo_escolar.pdf. Último acesso em 23 de junho de 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A Didática em Questão**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 127p

_____. **Rumo a uma Nova Didática**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CANEN, Ana. OLIVEIRA, Angela Maria. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Artigo apresentado, em versão preliminar, na 25ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>. Último acesso em 14 de junho de 2017

CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. **Na dinâmica interna da sala de aula: O livro didático**". In Repensando a didática. Ilma Passos Veiga (org). 5ª ed Editora Papirus, 1991.

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista**. [s.l.]: Scipione, 1989.

CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva (Organizadoras). **Branqueamento e branquitude no Brasil** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

CARVALHO, José Jorge (2006). O confinamento racial no mundo acadêmico brasileiro. In REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303>

CARVALHO, José Murilo de. **CIDADANIA NO BRASIL. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Marise Santos de. **Construindo uma Didática Experimental no Rio dos Anos 50/60**. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. Educação no Brasil: História e Historiografia, 2000. v. 1.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas: Unicamp, 1997. COSTA, E. V. A invenção do Iluminismo. In: COGGIOLA, O. (org.). **A Revolução Francesa e seu impacto na América Latina**. São Paulo: Nova Stella Editorial, 1990.

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

COMENIUS . Iohannis Amos (1592-1670) **Didactica Magna (1621-1657)** Versão para eBook eBooksBrasil.com Fonte Digital Digitalização de Didáctica Magna Introdução,

Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. COMÉNIQ, João Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte de ensinar tudo a todos**. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. 525 p. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Último acesso 15 de junho de 2017.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista de estudos feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188, Santa Catarina, 2002.

DaMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?**. Ed. Rocco Ltda. RJ, 2001

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de conhecer e aprender**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Etnomatemática e história da matemática. In: FANTINATO, M. C. C. B. (Org.) **Etnomatemática – novos desafios teóricos e pedagógicos**. Niterói: UFF, 2009.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983

FERREIRA, Ricardo Franklin. **O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente**. Psicologia & Sociedade. Nº 14. 69-86. Belo Horizonte, Jan-jun 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs) **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. 442 p.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra – 17ª edição – 1987

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio, org. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). Escola S&A. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Coleção Educação para todos. Ministério da Educação. Brasília, 2012.

GOMES, Nilma Lino. “Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

GONÇALVES, Luiz Alberto, SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças, o multiculturalismo e seus conceitos e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica. (1998).

GONDRA, José Gonçalves, SCHUELER, Alessandra. Educação, poder e sociedade no império brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999. 238 p.

HERIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial No Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro, IPEA, 2001.

HALL, Stuart, (1997). **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. Educação & Realidade, v. 2, nº 22, p. 16-46. , (2003).

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO. Organizado por Liv Sovik. Tradução de Adelaine Laguardia Resende et al.

JESUS. Regina de Fátima de. (et al). **Dez anos da Lei 10639/03**. Memórias e Perspectivas. Fortaleza, Edições UFC, 2013.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva**: Um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: EDUFAL, 2013, 202 P

KRUPSKAYA, Nadezhda. **A construção da pedagogia socialista**. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2017.

LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires, 2005.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko, vida e obra**: a pedagogia da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério, Série Formação do Professor. São Paulo, Cortez, 1994.

LIMA, Augusto César Gonçalves; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

LUCKESI, Cipriano. (et al.) **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. Cortez Editora, SP. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez. Tradução de Bedel Orofino Schaefer. 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MASSENA, Carlos Eduardo Prestes e SUSSEKIND, Cláudia. **Entre espelhos, números e a realidade da educação**. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de. REIS, Graça. (orgs.) **Pesquisa com formação de professorxs. Rodas de conversas e narrativas de experiências**. 1ª edição. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017

MATTOS, Luiz Alves. **Sumário de Didática Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1964

MIRANDA, Claudia & PASSOS, Ana Helena Itamar. **Lugares epistêmicos: Outros para novos das Relações Raciais**. Disponível em www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman... Último acesso em 24 de janeiro de 2017.

MIRANDA, Claudia. & RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista**. Educ. Foco, Juiz de Fora, v.21, n.3, 545 set. / dez. 2016. p. 545-572

MOREIRA, Adilson José. **O Que é Discriminação?** São Paulo: Letramento / Justificando, 2017. v. 1. 208p

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988

_____. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989

MULLER, T.; COELHO, W. “**A Lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**”. In: Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 29-54. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/188/184/>

MUNANGA, Kabengele. “**Teoria Social e Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**”. Universidade de São Paulo – USP. 1999.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999. 140 p

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n.5, p. 15-34, 2000.

_____. **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição**. 1ª. ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004

_____. GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. v. 1. 254p.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC, 2005, pp. 15-20.

_____. **Usos e Sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 20. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos PENESB, v. 12, p. 169-203, 2010

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html. Último acesso em 14 de junho de 2016.

NETTO, Carla. **Graduações à distância e o desafio da qualidade [recurso eletrônico]** / Carla NETTO, Lucia M. M. GIRAFFA, Elaine T. Faria. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 145 p.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1985a.

_____. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

NOGUEIRA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10639**. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014. 136p.

OLIVEIRA, Iolanda; MUNANGA, Kabengele. (Org.); PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (Org.); Martha Abreu (Org.); CAPPELLI, Rogério Garcia. (Org.); SACRAMENTO, Mônica Pereira do (Org.). **Cadernos Penesb 12 - Curso ERER. 1.** ed. Rio de Janeiro/Niterói: Editora Alternativa / EdUFF, 2013. v. 1. 384 p.

_____; SACRAMENTO, Mônica Pereira do. **Raça, currículo e praxis pedagógica: relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério.** Cadernos PENESB, v. 1, p. 199-280, 2013.

OLIVEIRA, Iolanda. **Negritude e universidade:** evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares. Niterói: Alternativa Editora e Produção Cultural Ltda., 2015. v. 1. 256p.

_____. **Cor e Magistério.** Quartet, Niterói, EdUFF, 2006.

_____. OLIVEIRA, Iolanda. SACRAMENTO, M. P. do. **Raça, currículo, didática e praxis pedagógica i relações raciais e educação:** O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. Educação e Relações Raciais. 1ª ed. Niterói: EdUFF, 2016, v. 1, p. 259-320.

OLIVEIRA, Regina Marques de Souza. **Psicanálise e psicologia social:** identidade da criança negra. In. OLIVEIRA, Iolanda, PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (orgs.) Educação e relações raciais.v. 2. Niterói: EdUFF, 2015.

ONOFRE, Joelson Alves. **Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista.** In: Práxis educacional. Vitória da Conquista (BA): UESB, 2008, pp.103-122

PAIXÃO, Marcelo, ROSSETO, Irene, MONTOVANELE Fabiana, CARVANO Luiz Marcelo (orgs). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010.** Disponível em http://www.palmares.gov.br/file/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf. Último acesso em 23 de julho de 2017.

PACHECO, A. S; MELO, P. A.; TOSTA, K. C.; et al. **Características da evasão dos estudantes do projeto piloto do curso de administração a distância da UFSC.** 2009. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2009/artigos/8c_andessasaaki.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2010.

PACHECO, A. S; MELO, P. A.; MORETTO NETO, L. **Evasão na modalidade a distância.** 2007. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wpcontent/BD_documentos/2138.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.

PETRUCCELLI, José Luis. **A Declaração de Cor/Raça no Censo 2000:** Um Estudo Comparativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2002 (Relatório de Pesquisa)

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** Editora Cortez, São Paulo, 1997.

_____. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. 198p .

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1996. (p. 15 a 34)

_____. **A Didática na licenciatura.** Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 19, n.1, p. 128-132, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **A formação do professor necessário para a escola cidadã.** Revista de Educação (Lisboa), Salvador, v. 29, p. 07-18, 2000

_____. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.** Nuances - Vol. III - Setembro de 1997. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Último acesso em 21 de janeiro de 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social.** In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). *El giro decolonial.* Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência.** 4ª edição. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

SANTOS, Alessandro de Oliveira, FERNANDES, Saulo Luders. **A Psicologia na compreensão da identidade étnico-racial do negro no Brasil.** In. OLIVEIRA, Iolanda, PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (orgs.) **Educação e relações raciais.** v. 2. Niterói: EdUFF, 2015.

SANTOS. Milton. **Por uma outra globalização.** Do pensamento único à consciência universal. 6ª edição. Editora Record. Rio de Janeiro e São Paulo, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em <http://poseducacaoifbaiano.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-aspectos->

hist%C3%B3ricos-e-te%C3%B3ricos-do-problema-no-contexto-brasileiro.pdf. Último acesso em 23 de março de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Do Senso Comum a Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980

_____. **A nova lei da educação-trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”. Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Orientadora Leny Sato. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930**. Companhia das Letras, 1993

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 400p.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução Marcos Santarrita. - 14ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou ? por que mudou?**. Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do Currículo**. 9ª reimpressão. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2005.

SILVA, Ana Célia da. **Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade**. In: Antônio Dias Nascimento; Tânia Maria Hetkowski. (Org.). *Memória e formação de professores*. 01 ed. Salvador: EDUFBA, 2007, v. 01

SISS, Ahyas (et al.). **Diversidade étnico racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro, Quartet, 2008

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; STOLTZ, Tânia. **Mediação Pedagógica na alfabetização de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil**. In V. Ware (organizador) **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações Raciais no cotidiano escolar. Diálogos com a Lei 10639/03.** Rio de Janeiro, editora Rovellet, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1985

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Repensando a didática.** 13ª edição, Editora Papirus, SP, 1998.

_____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 24ª edição. Campinas, Papirus, 2008.

_____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **A Formação Continuada do Profissional da Educação.** Caderno Linhas Críticas, Brasília DF, p. 49-59, 1997

SOTERO, Edilza Correa. **Transformações no ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo.** In: Mariana Mazzini Marcondes; Luana Pinheiro; Cristina Queiroz; Ana Carolina Querino; Danielle Valverde. (Org.). **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** 1ª ed. Brasília: IPEA, 2013, v. 1.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento** — projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo, Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico** – do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo, Libertad, 2008.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Homicídios por armas de fogo no brasil.** Disponível em https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf. Último acesso em 9 de junho de 2017.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

_____. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade.** Disponível em <http://www.ammapsique.org.br/baixar/O-Racismo-atraves-da-historia-Moore.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2015.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Último acesso em 23 de dezembro de 2017.

Informações adicionais sobre a discussão da temática étnico-racial:

- Portal da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), disponível em <https://www.abpn.org.br/>

- Portal do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), disponível em <http://www.ceert.org.br/>

- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) – UFMT.

- Portal do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (LEAFRO). Disponível em <http://r1.ufrrj.br/leafroneabi/>

- A Cor da Cultura. Disponível em <http://www.acordacultura.org.br/>

- Quilombo Hoje, Disponível em <http://www.quilombhoje.com.br/site/>

- Educação para as Relações Raciais, disponível em <http://eticoracial.mec.gov.br/>

- Instituto Búzios, disponível em <http://www.institutobuzios.org.br/>

- Kwanissa: Revista de estudos Africanos e Afro-brasileiros, disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa>.

- Grupo de Estudos Culturais sobre Gênero, Raça e Classe do Campus Brasília do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, IFB

- GELEDES, Instituto Mulher negra. Disponível em <https://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/>

- Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (Afrosin)

- Canal Preto, youtube

- Revista Íbamó. É uma publicação do Instituto Brasil África de mobilização cultural e ambiental, da Rádio Capoeira e do Berimblog e tem periodicidade semestral. Disponível em <http://www.revistaibamo.com.br/index.php/RevistaIbamo>

- Afroteca. <http://afroteca.blogspot.com/>

-