

SIMONE FERREIRA SOARES DOS SANTOS

**A LEI Nº 10.639/2003 E A FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA A DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS DO 6º AO 9º ANO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA ESTADUAL DE CAMPO GRANDE – MS
COM ALTO IDEB**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2016**

SIMONE FERREIRA SOARES DOS SANTOS

**A LEI Nº 10.639/2003 E A FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA A DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS DO 6º AO 9º ANO EM UMA ESCOLA
PÚBLICA ESTADUAL DE CAMPO GRANDE – MS
COM ALTO IDEB**

**Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Católica Dom Bosco como parte
dos requisitos para obtenção do grau de Mestre
em Educação.**

**Área de concentração: Educação
Orientador: Prof. Dr. José Licínio Backes**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

S2371 Santos, Simone Ferreira Soares dos

A lei nº 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de Campo Grande – MS com alto IDEB / Simone Ferreira Soares dos Santos ; orientação José Licínio Backes.-- 2016.

123 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

1. Professores – Formação 2. Relações étnicas I. Backes, José Licínio II. Título

CDD – 370.71

“A LEI Nº 10.639/2003 E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A
DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO 6ª AO 9º ANO
EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE CAMPO GRANDE- MS
COM ALTO IDEB”

SIMONE FERREIRA SOARES DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes -PPGE/ UCDB (orientador) José Licínio Backes
Profª. Drª. Eugênia Portela de Siqueira Marques-PPGE/UFGD (Banca Externa) Eugênia Portela de Siqueira Marques
Profª. Drª. Ruth Pavan -PPGE-UCDB- (Banca Interna) Ruth Pavan

Campo Grande-MS, 29 de fevereiro de 2016.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

“Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia” (Kabengelen Munanga).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu esposo Edivagner e me filho João Victor, presentes de Deus em minha vida, companheiros imensuráveis. Dedico aos professores e professoras que buscam desconstruir com o mito da democracia racial.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão especial em minha vida, não posso deixar de agradecer a pessoas que fizeram parte desta trajetória.

Agradeço primeiramente a Deus, fonte inesgotável de poder ilimitado, pela vida e por me amparar em todos os momentos, protegendo-me e guiando-me pelo caminho da sabedoria.

Ao meu orientador, professor José Licínio Backes, pela disponibilidade, por acreditar em mim desde os primeiros momentos, pelo exemplo de profissionalismo, pela paciência, pela condução desta pesquisa; ele tem influenciado e continuará influenciando minha caminhada.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por financiar esta pesquisa por meio da bolsa.

A meu pai, Valdomiro Chaves Soares, e à minha mãe, Aurelina Ferreira Soares, pelos ensinamentos que me deram, pelo carinho e por incansavelmente me instigarem e me apoiarem para estudar.

Ao meu esposo Edivagner, pelo amor, companheirismo, compreensão, estímulo, generosidade e por sempre acreditar em mim.

Ao meu filho João Victor, pela compreensão e generosidade, por estar presente e acompanhar de perto esta trajetória,

Às minhas irmãs Valdinéia e Valdirene, ao meu irmão Robson, à minha sogra Luzinete pela compreensão e apoio.

Às minhas sobrinhas, por acreditarem e me apoiarem .

Ao “Observatório de Educação Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande–MS”, coordenado pela professora Ruth Pavan, por acreditar na efetivação desta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural (GEPEDCult) e seus integrantes, pelos questionamentos, reflexões e por compartilharem seus conhecimentos nos momentos de estudo.

A todos os professores do programa, em especial às professoras Ruth Pavan, José Licínio Backes, Adir Casaro, Maria Cristina e ao professor Heitor Queiroz, por enriquecer a minha formação com os seus conhecimentos.

À professora Maria Cristina Paniago, pela permissão do estágio de docência, em sua turma, no 6º semestre do Curso de Pedagogia na disciplina Pesquisa Educacional: Trabalho de Conclusão de Curso, no ano letivo de 2014.

Ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília – UCDB e às secretárias pela acolhida e auxílio nos momentos em que precise..

Aos amigos, pelo acolhimento e pelo aprendizado, no qual estivemos juntos nos fortalecendo.

Ao professor José Olímpio, pelos conselhos e incentivos a ingressar em um programa de pós-graduação.

Ao Núcleo de Estudos sobre Educação Gênero, Raça e Alteridade – NEGRA da UNEMAT/Cáceres – MT, em nome do coordenador Paulo Alberto dos Santos Vieira; sou muito grata a todos pelos ensinamentos, pelo apoio e por me fazer acreditar que seria capaz de me ingressar no Mestrado em Educação.

À banca composta pelas professoras Ruth Pavan e Eugenia Portela de Siqueira Marques, por aceitar o convite, pelas leituras e valiosas contribuições.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. *A lei nº 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma Escola Pública Estadual de Campo grande – MS com alto IDEB*. Campo Grande, 2016. 123 f, dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, bem como ao Observatório Relações Étnico-Raciais, Gênero e Desigualdade Social no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano em Escolas Públicas Estaduais de Campo Grande/MS, sendo financiada pela CAPES/OBEDUC. Inspira-se nos estudos étnico-raciais e no campo da interculturalidade. Tem como objetivo geral analisar a formação continuada dos professores para a discussão das relações étnico-raciais com base na Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes do 6º ao 9º ano em uma Escola Pública Estadual de Campo Grande/MS com alto IDEB. Seus objetivos específicos são: a) contextualizar o IDEB da escola em relação ao IDEB municipal, regional e nacional; b) verificar se na política de formação continuada de professores está previsto um tempo para que o docente atualize sua formação; c) identificar se a política de formação continuada de professores estabelecida pela SED – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul contempla a formação para as relações étnico-raciais; d) perceber se os professores consideram importante a formação continuada para as relações étnico-raciais; e) descrever os principais meios de formação continuada aos quais os professores recorrem, com destaque para a questão das relações étnico-raciais; f) identificar se para os professores a experiência/prática docente contribui para buscar subsídios para a sua formação continuada para as relações étnico-raciais. A pesquisa foi de caráter qualitativo, e para coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 professores e análise documental (Estatuto dos Profissionais da Educação Básica, Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar). Pelos documentos analisados, pode-se afirmar que não há uma política de formação continuada para as relações étnico-raciais, apesar de essa discussão estar presente em alguns momentos na escola. A análise das entrevistas mostrou que o tempo para que o professor atualize sua formação e reflita sobre ela na escola pesquisada é muito pouco. De modo geral, a prática docente não tem produzido subsídios para a discussão das relações étnico-raciais. Ela não tem servido de subsídio porque os professores continuam com uma concepção elitista de cultura, ignoram o que determina a Lei e suas Diretrizes, não fazem a discussão das relações étnico-raciais de forma sistemática, ainda têm dificuldade e receio de identificar e trabalhar o racismo, veem práticas racistas como brincadeiras, estão mais preocupados em aumentar o IDEB e negam a existência do racismo. Concluímos que os professores entrevistados têm tido, na melhor das hipóteses, uma formação precária, incipiente e insuficiente em relação à discussão das questões étnico-raciais. A rigor, se tomarmos o que preconizam a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, podemos concluir que ela ainda está por ser implementada.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; relações étnico-raciais.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. The Law No. 10.639/2003 and continuing education for discussion of Ethnic-Racial Relations from the 6th to the 9th year in a public school of Campo Grande that has a high Index of the Development of Basic Education (IDEB). 123 pages, dissertation (Master of Education) - Catholic University Dom Bosco.

ABSTRACT

This investigation is connected to the Research Line on Cultural Diversity and Indigenous Education, as well as to the Observatory on Ethnic-Racial Relations, Gender and Social Inequality in Elementary Education from the 6th to the 9th year in State Public Schools of Campo Grande, state of Mato Grosso do Sul, and is funded by CAPES/OBEDUC. It is inspired by the ethnic-racial studies and by the field of interculturality. Its general goal is to analyze the continued training for the discussion of ethnic-racial relations on the basis of Law 10639/2003 and its Guidelines from the 6th to the 9th year in a public school of Campo Grande that has a high Index of the Development of Basic Education (IDEB). Its specific goals are: (a) to contextualize the school's IDEB in comparison to the municipal, regional and national indices; (b) to check whether the policy of continued training for teachers includes time for teachers to update their education; (c) to identify whether the policy of continued training of the State Department of Education of Mato Grosso do Sul includes training for ethnic-racial relations; (d) to see whether teachers consider the continued training for ethnic-racial relations to be important; (e) to describe the main forms of continued training used by the teachers, highlighting the issue of ethnic-racial relations; (f) to identify whether the teachers' teaching experience/practice helps them to look for means for their continued training for ethnic-racial relations. The research project had a qualitative character, and the data were collected through semi-structured interviews with 12 teachers and through an analysis of documents (Rules for the Professionals of Basic Education, the school's Political-Pedagogical Project and the School Bylaws). On the basis of the analyzed documents, it can be claimed that there is no policy for the continued training for ethnic-racial relations, although this discussion is present at certain moments in the school. The analysis of the interviews showed that the teachers have little time to update their education and reflect on it in the school. In general the teaching practice has not produced elements for the discussion of ethnic-racial relations. It has not done so because the teachers still have an elitist understanding of culture, ignore what the Law and its Guidelines determine, do not discuss ethnic-racial relations in a systematic manner, still have difficulties and fear of identifying and dealing with racism, see racist practices as forms of harmless fun, are more concerned with improving the IDEB and deny the existence of racism. We conclude that the interviewed teachers have at best a precarious, incipient and insufficient training for the discussion of ethnic-racial relations. Actually, in the light of what Law 10693/2003 and its Guidelines determine, we can conclude that the law still has to be implemented.

Keywords: Continued teacher training; ethnic-racial relations.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Média do IDEB da escola pesquisa.....	74
TABELA 2 - Média do IDEB da Rede Municipal de Campo Grande.....	74
TABELA 3 - Média do IDEB da Rede Estadual	74
TABELA 4 - Média do IDEB das Escolas da Rede Estadual de Campo Grande.....	75
TABELA 5 - Média do IDEB das Escolas Privadas do Estado de MS.....	75
TABELA 6- Média Nacional do IDEB.....	75

QUADROS

Quadro1 - Caracterização dos Professores.....	70
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01** - Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça – Brasil, 1999 e 2009..... 43
- Gráfico 02** - Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo, segundo cor/raça e localização do domicílio – Brasil e Regiões, 1995 a 2013..... 44
- Gráfico 03** - Pobreza, distribuição e desigualdade de renda: Renda média da população, segundo sexo e cor/raça – Brasil, 2009..... 44

LISTA DE ABREVEATURA E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira dos Pesquisadores (as) Negros

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

FNB – Frente Negra Brasileira

GEPEDcult – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

OBEDUC – Observatório da Educação

ONU – Organizações das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

RJ – Rio de Janeiro

SECAD – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN – Teatro Experimental do Negro

TEZ – Grupo Trabalhos e Estudos Zumbi

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DO LUGAR TEÓRICO	29
1.1 A importância da cultura, identidade e diferença para a formação para as relações étnico-raciais.....	29
1.1.1 Cultura, identidade e diferença: uma compreensão não essencialista.....	29
1.1.2 A identidade negra no contexto educacional.....	35
1.2 Formação continuada de professores para o diálogo com as diferenças.....	37
1.2.1 Trajetórias e conquistas do Movimento Negro.....	40
1.2.2 A importância da discussão cultural na formação de professores.....	46
1.2.3 A formação para as relações étnico-raciais.....	49
1.2.4 As contribuições das discussões da interculturalidade na formação para as relações étnico-raciais.....	58
1.2.5 Formação continuada de professores para as relações étnico-raciais em tempos de IDEB.....	64
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA COM ALTO IDEB.....	69
2.1 Contextualização da escola.....	69
2.2 Situando a escola no contexto do IDEB municipal, regional e nacional.....	73
2.3 A formação de professores segundo o PPP, Regimento Escolar e Estatuto dos Profissionais da Educação de Mato Grosso do Sul.....	77
2.4 As concepções de cultura dos professores entrevistados: desafio para a formação.....	79
2.5 A Lei 10.639/2003 e os desafios a serem enfrentados.....	85
2.6 O IDEB: uma dificuldade a mais para a discussão das relações étnico-raciais.....	90
2.7 “Aceitação” da identidade negra pelo negro na visão dos professores.....	93
2.8 Dificuldades de identificar práticas racistas: um desafio para a formação de professores.....	95
2.9 Entre o receio, a negação e o reconhecimento da existência do racismo.....	100
2.10 A importância da formação para discutir as relações étnico-raciais.....	103
2.11 A (in) visibilidade da formação para as relações étnico-raciais na escola.....	105

CONSIDERAÇÕES FINAIS **112**

REFERÊNCIAS **116**

INTRODUÇÃO

Posso dizer que a minha história de vida contribuiu para definir os rumos dessa pesquisa. Com tantas identidades que atravessaram minha vida, hoje digo com muito prazer que os caminhos percorridos me levaram a relações com pessoas de diferentes culturas, e isto fez com que novos olhares e possibilidades pudessem aparecer em minha vida.

E, com novos olhares, sonhos foram fortalecidos e identidades novas produzidas. Sou uma negra baiana e desde pequena sofri discriminação e preconceitos recheados de estereótipos. Isto fez com que em alguns momentos de minha vida me sentisse inferiorizada.

Sou pedagoga, e no cotidiano, por meio de experiências em práticas pedagógicas, em uma turma do 2º ano, percebi o quanto preconceitos raciais estão presentes nas relações e o quanto vinham impedindo que o sucesso dos alunos na aquisição do conhecimento acontecesse. Isto me deixava inquieta e sentia muita vontade de discutir e dialogar sobre a diversidade étnico-racial com meus alunos, pois assuntos como estes não podem ficar de fora da educação e é importante que tais discussões e diálogos aconteçam desde os anos iniciais. Sentia-me insegura por falta de conhecimentos frente a estas questões. Percebia que havia certo silenciamento por parte de colegas professores em discutir as relações étnico-raciais.

Discussões como estas aconteciam com maior frequência entre professores de História, através de ações direcionadas ao projeto pedagógico. Foi neste ambiente que me aproximei de uma professora de História e comecei a dialogar sobre estes assuntos, o que foi muito bom para o fortalecimento do que tanto desejava.

Para fazer parte de discussões como estas, em um momento dedicado à preparação de ações para o ano letivo de 2012, sentei com um grupo de professores da Escola Desembargador Olegário Moreira de Barros, situada no Município de Nortelândia/MT, que já estava desenvolvendo um projeto direcionado às relações étnico-raciais, intitulado Projeto Afro-Brasileiro: Raízes da África, aplicado aos alunos do 6º ao 9º ano. Ele foi aprovado e

financiado pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso pelo Edital nº 010/2011/SEDUC-MT. A partir daí, passei a fazer parte do grupo como professora integrante desse projeto, juntamente com a equipe pedagógica, tendo como meta diminuir o racismo e promover a inclusão de direitos e deveres de todos. Desenvolvemos várias ações com os alunos, envolvendo aulas com o objetivo de buscar diálogo com pessoas de origem afro-brasileira em regiões distintas do estado, inclusive em comunidades remanescentes de quilombos, oportunizamos ambiente voltado a exaltar aspectos culturais de origem negra, fomentamos diálogos com professores da Vila Bela da Santíssima Trindade, que retratam história do povo negro, diferente de muitas que ouvimos, fizemos movimentos públicos envolvendo toda a comunidade escolar. Como eu atuava numa turma do 2º ano das séries iniciais, esses alunos também participaram do projeto. Foi maravilhoso o tempo que passei vivenciando ações direcionadas ao rompimento de atitudes preconceituosas e discriminatórias. Porém, sentia que nós professores precisávamos de mais formação para que pudéssemos contemplar estas discussões, para que na prática as contribuições passassem a acontecer com mais frequência e segurança.

A docência ao movimentar-me internamente envolveu-me em várias atividades na busca dos porquês da não aquisição de aprendizagem de alguns alunos, e assim, descobri que estereótipos fazem parte da vida de crianças negras, dificultando a sua aprendizagem.

Como exemplo cito a vivência que tive ao conhecer a história de uma aluna de 8 anos em processo de alfabetização, que apresentava dificuldades em sua aprendizagem devido a sua vivenciava no contexto familiar, dificultando a construção de sua identidade negra. A aluna relatava que não aprendia por ser negra. Pessoas de seu meio familiar a chamavam de “burra” porque não sabia ler e por ter dificuldades para desenvolver algumas atividades. Durante uma investigação, descobri que sua família era maciçamente de pele clara e sua mãe ao casar-se novamente com um homem negro, sendo ela fruto desse novo relacionamento. A família a hostilizava constantemente, devido a cor de sua pele, tratando-a como alguém com baixa intelectualidade devido ao seu pertencimento racial e sua cor.

Esse fato lembrou-me da história de vida de Hall (2013). Ele tinha uma família híbrida e sua identidade também foi motivo de piada; era identificado como alguém de fora por ser negro. Seu pai era jamaicano e sua mãe tinha a pele branca e se considerava praticamente uma inglesa. Hall (2013) deixa bem claro para nós o quanto foi difícil conviver com o preconceito, presente inclusive nas relações familiares. Passou por várias tensões e conflitos. Quando adulto, olhando as fotos de sua infância, deparava-se com uma pessoa com traços depressivos. Essa experiência de vida foi importante para ele entender que não há

apenas discriminação de classe (afinal, ele pertencia a uma família de classe média/alta), mas que a discriminação também ocorre por meio de raça/etnia.

A convivência familiar em um lar sem discriminação é importante para a formação de identidades, e ele nos relata que sua casa foi um espaço que aprendeu a ocupar. Deparando com a história de vida de Hall (2013), pode-se perceber o quanto ela causou marcas. Porém, ele aprendeu a lidar com estas situações e só depois de muito tempo conseguiu olhar para sua história e escrever relatos como estes de forma bem pessoal; antes, conforme relatou, ele só conseguia escrever sobre isso teoricamente. Isso não quer dizer que a questão racial não seja importante, mas que classe e raça podem se articular de diferentes modos.

A aluna, assim como Hall (2013), também se sentia discriminada por ser negra e era vista por seus familiares como alguém de fora; sendo assim, acabava associando esta situação a um sentimento de inferioridade, o que ocasionava não só dificuldades na aprendizagem, mas também de relacionamento. Somando-se ao preconceito familiar todo o preconceito existente na sociedade e nos espaços educativos, teremos elementos para entender a dificuldade de sentir-se capaz e bem com sua identidade negra.

Ao ajudá-la vencer esse trauma, por força do trabalho que foi desenvolvido, busquei leituras e informações sobre a diversidade étnico-racial no contexto escolar, especialmente na formação de professores. Percebi que esse caso não era algo isolado e que, frequentemente, alguns professores se interessam mais por crianças brancas do que de outras raças.

O contexto que vem sendo citado evidencia a pertinência de levar o discurso sobre a diversidade étnico-racial para ser articulado com os assuntos abordados na formação de professores, por sabermos o quanto esse tema está presente no contexto educacional, ocasionando conflitos e causando dificuldades de relacionamento de alunos, funcionários e professores. Conseqüentemente, as dificuldades de aprendizagem aumentam.

É com estas inquietações que estou hoje cursando o mestrado no Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande/MS, na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. Sou bolsista do projeto “Observatório de Educação Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande/MS”.

O projeto do Observatório iniciou no ano de 2013. Ele desenvolve pesquisas em quatro escolas que apresentaram alto índice no IDEB, tendo como referência o ano de 2011.

O cenário político educacional traz consigo a existência de índices que visam acompanhar o desenvolvimento da educação básica no âmbito nacional, regional e local. Um dos índices mais utilizados no contexto atual é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Diante de tal cenário, considerando uma das escolas do projeto do Observatório com alto índice no IDEB, há nos anos finais do ensino fundamental formação continuada com os professores para a discussão das relações étnico-raciais? Essa formação relacionada à discussão citada está pautada na lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (DCNERER)?

Diante dessa problemática, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de Campo Grande/MS com alto IDEB. E, para trilhar esse caminho, os objetivos específicos são: contextualizar o IDEB da escola em relação ao IDEB municipal, regional e nacional; verificar se na política de formação continuada de professores estão previstos tempo e medidas para que o docente qualifique sua formação; identificar se a política de formação continuada de professores estabelecida pela SED – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul contempla a formação para as relações étnico-raciais; perceber se os professores consideram importante a formação continuada para as relações étnico-raciais; descrever os principais meios de formação continuada aos quais os professores recorrem, com destaque para a questão das relações étnico-raciais; identificar se para os professores a experiência/prática docente contribui para buscar subsídios para sua formação continuada para as relações étnico-raciais.

É importante ressaltar que a Lei Nº 10.639/2003 é resultado de lutas do Movimento Negro, sendo este o principal protagonista da sanção desta lei. Ela foi sancionada na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 10 de janeiro de 2003, e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescentando os arts. 26-A, 79-A e 79-B. Tem a autoria do professor Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Grupo TEZ¹, Movimento Negro de Campo Grande/MS, quando foi Deputado Federal pelo PT/MS, e também da Deputada Federal Ester Grossi, pelo PT/RS. Isso mostra que ter um militante negro no Poder Legislativo em um País racista é de muita importância, pois o negro, assim como o branco, é capaz de assumir espaços no Congresso,

¹ Grupo TEZ – Trabalho e Estudos Zumbi. Primeira entidade do Movimento Negro de Mato Grosso do Sul, institucionalizada no ano de 1985.

espaços estes conquistados pelos próprios negros. Mais da metade da população brasileira é negra, e infelizmente só uma minoria está presente no Poder Legislativo.

Salientamos que foi um militante negro que criou a Lei Nº 10.639/2003, que é regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004² e pela Resolução CNE/CP 01/2004³. “Há, como podemos constatar, uma intrínseca relação entre a Resolução que institui as diretrizes e o Parecer que as propõe e define” (MONTEIRO, 2010, p. 92). As ações no que se refere à Resolução 01/2004 contribuem para a discussão a respeito da formação continuada e de práticas pedagógicas e devem ser adotadas envolvendo o coletivo do sistema de ensino.

Mesmo com a aprovação da Lei nº 11.645/2008⁴, que alterou a Lei 10.639/2003 incluindo a história e cultura indígena, nesta pesquisa, faremos menção à Lei 10.639/2003, tendo em vista que essa foi resultado do Movimento Negro; trata-se, portanto, de uma conquista que é um ato político e jurídico, tendo o Movimento Negro como principal protagonista, ao passo que a Lei 11.645/2008 foi somente um ato jurídico.

Assim se firma a vontade de mergulhar em leituras e realizar esta pesquisa na perspectiva das relações étnico-raciais, buscando permitir que pontos importantes sejam considerados ao se pensar em formação continuada nesta temática, além de promover indicativos para novas frentes de pesquisa.

Em leituras e debates realizados nas disciplinas do mestrado, pude ter contato com pesquisadores que discutem a diversidade cultural, educação indígena, relações étnico-raciais, estudos sobre pesquisa em educação. Por conta dos conceitos e concepções que tinham construídos e pelos quais pautei minha vida profissional, passei por momentos dolorosos de desconstrução. Dolorosos no sentido de perceber que eu tinha uma visão essencializada de determinados conceitos impregnados em minha prática.

² Parecer n.º 003, de 10 de março de 2004 Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

³ Resolução nº 001, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁴ Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Com a desconstrução, novos olhares para com a diversidade de culturas foram surgindo e novos caminhos aparecendo. Costa (2002) salienta que não existe um único caminho possível; quando se produz um novo conhecimento, também se inventa um novo caminho.

Minha trajetória como professora da educação básica demonstra pegadas de alguém que se organizou coletivamente na tentativa de desenvolver ações que oportunizassem o reconhecimento e a valorização da negritude que permeia o espaço escolar; todavia, estávamos marcados por ações que – hoje reconheço – mostram os sinais de algumas imposições essencialistas que adotávamos. Ressalto que nos colocávamos, mesmo com tamanha fragilidade teórica, na direção de criar espaços que desestabilizassem o que existia, movimentando toda a comunidade escolar com atitudes planejadas.

Para alcançar os objetivos propostos, o trilhar metodológico durante a pesquisa contemplou a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Conforme Gil (2008), a pesquisa documental se realiza com a exploração de fontes de natureza documental que não sofreram tratamentos analíticos. A realização de entrevistas semiestruturadas aconteceu com 12 professores do 6º ao 9º ano de uma escola pública estadual de Campo Grande/MS com alto índice do IDEB em 2011, tendo como foco a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais com base na Lei nº 10.639/2003.

As leituras realizadas, assim como os debates nas disciplinas, no grupo *GEPEDCult* – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural, as orientações, as discussões do Projeto Observatório da Educação Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande/MS e a participação em eventos me proporcionaram e têm me proporcionado uma aproximação com pesquisas importantes e contribuíram para a produção de novos olhares através do enriquecimento teórico/metodológico para o desenvolvimento da pesquisa.

Um dos caminhos que foi dando corpo à pesquisa foi o acesso à concepção de alguns teóricos, que possibilitou caminhos esclarecedores referentes ao tema e à pesquisa qualitativa. Com a intenção de atender a demanda colocada pelos objetivos específicos, decidimos que a etapa de produção dos dados voltada aos professores deveria ser conduzida por entrevistas semiestruturadas, principalmente por permitir uma maior fonte de produção de dados. “Na entrevista semiestruturada, as questões deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (RIBEIRO, 2008, p. 144).

Neste caminho da pesquisa semiestruturada, Silveira (2002) salienta que é a entrevista que leva à construção do entrevistador e entrevistado, que os coloca em contato com uma temática/tópico cultural e socialmente inseridos em uma situação. “A relevância de um tópico – cuja importância podia ser insuspeitada para o entrevistado/a, ou mais, que não podia imaginar que aquilo existisse como tópico – sinaliza um roteiro de lacunas tidas como passos de uma trajetória” (SILVEIRA, 2002, p. 136). Neste sentido, o entrevistado é conduzido com indagações previamente pensadas. Mesmo que o entrevistado subverta o que é proposto pelo entrevistador, o caminho projetado é retomado com novas indagações.

Assim, iniciamos a criação dos tópicos da entrevista com questões mais simples. Após idas e vindas, passamos a fazer perguntas mais complexas. Decidimos estabelecer uma ordem que deixasse os professores entrevistados mais à vontade, com questões iniciais que retratassem sua formação e dados sobre a escola.

A aproximação do campo da pesquisa foi tranquila, sempre mantendo um bom relacionamento, para que houvesse um clima de confiança de ambas as partes, seguindo sempre o que salientam Bogdan e Biklen (1994) quando dizem que, independentemente de qual método a ser aplicado, é fundamental manter um bom relacionamento para a qualidade de uma pesquisa. Os autores oferecem, ainda, três conselhos para uma boa relação com o sujeito entrevistado: ser persistente, flexível e criativo.

E foi com bastante flexibilidade no sentido de favorecer os professores entrevistados, conforme sua disponibilidade de horário, que se deu início s entrevistas. A diretora já tinha ciência da pesquisa desde o primeiro contato com a escola, em que foi assinado o termo de autorização para que o Observatório de Educação pudesse fazer as pesquisas. A escolha dessa escola dentre tantas no município de Campo Grande se deu pelo fato de ela ser uma das quatro escolas que está sendo pesquisada pelo projeto Observatório, porque em 2011 teve um alto IDEB. A escolha das escolas com alto IDEB, critério utilizado pelo Observatório da Educação, visa contribuir com o debate sobre a qualidade da educação, que muitas vezes se limita aos índices obtidos, esquecendo questões centrais, como a qualidade das relações étnico-raciais.

Como a escola já havia firmado compromisso de pesquisa com o Observatório da Educação, quando cheguei, já me aguardavam. Desde o primeiro contato fui bem recebida. A primeira pessoa que me acolheu foi a diretora adjunta, uma vez que a diretora não se encontrava no momento. Era um período em que os coordenadores pedagógicos acompanhavam o preenchimento do diário eletrônico. A diretora adjunta esteve sempre

disponível, desde a criação de um cronograma para as entrevistas com os professores, e combinado que as entrevistas seriam realizadas nos seus horários de planejamento.

Em princípio, a entrevista seria com oito professores das disciplinas de História, Filosofia e Artes. No entanto, quando estava elaborando o cronograma para a entrevista, a diretora adjunta sugeriu que entrevistasse todos os professores do 6º ao 9º ano do período matutino, independentemente da área, uma vez que fechava um número de 12 professores. Em diálogo com meu orientador, consideramos viável a ampliação do número de professores devido ao fato de a temática envolver a todos, independentemente da disciplina. Foi nesta aproximação com os sujeitos que a caminhada desta pesquisa foi sendo trilhada. Costa (2002) salienta que não há um caminho certo e que, sempre que conversa com colegas que estão finalizando uma pesquisa, chega à conclusão de que não há uma prescrição possível. Então, fizemos um cronograma incluindo os 12 professores.

A produção dos dados da pesquisa com as entrevistas ocorreu por meio do uso do gravador de voz, permitido por todos os professores. Após captar o áudio, realizamos a transcrição e posteriormente as análises.

As entrevistas seguiram o cronograma estabelecido. Como a organização se deu a partir do tempo livre dos professores, houve dia em que foi entrevistado um professor, assim em outro, que pude entrevistar três professores. Por ser uma escola com todos os espaços bem ocupados e a sala da diretora estar corriqueiramente desocupada naqueles horários, e por ser um ambiente silencioso e agradável, os professores puderam ficar à vontade. Algumas entrevistas aconteceram nesse espaço. Outros espaços foram ocupados conforme a disponibilidade do professor no momento, como, por exemplo: houve entrevista que aconteceu em uma sala de aula, em que não estava havendo aula, outros espaços utilizados foram um cantinho na sala dos professores e no laboratório de informática.

Durante as entrevistas, houve momentos em que veio a sensação de que deveria haver uma troca entre pesquisador e aos professores entrevistados, por estarem contribuindo para a pesquisa. Porém, foi pelos ensinamentos de Duarte (2004, p. 220) que, de certa forma, veio a tranquilidade:

[...] ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. [...] avaliando seu meio social, ele estará se auto-avaliando, se auto-afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade,

legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias.

Segundo o que Duarte (2004) ressalta nesta passagem, o pesquisador faz o papel de mediador, contribuindo para momentos de reflexão com referência à temática pesquisada. Ao fazer entrevistas envolvendo as relações étnico-raciais na formação continuada de professores neste ambiente, tivemos a sensação de que os professores realmente pararam para pensar antes de responder, pois dialogar sobre estas questões, que infelizmente ainda estão bastante ausentes no cotidiano escolar e na formação de professores, foi um desafio que os professores entrevistados enfrentaram.

Conforme as entrevistas foram acontecendo, imediatamente realizava a transcrição das falas. Após a transcrição, acompanhamos a fala através do áudio para conferir se estava realmente de acordo com o que o entrevistado havia falado. Como as discussões que seguramente imaginávamos surgir por meio das entrevistas traziam informações fortes, decidimos não revelar o nome dos professores entrevistados e da escola, resguardando a integridade dos envolvidos e dando mais liberdade aos professores. O anonimato foi garantido aos professores entrevistados desde o primeiro momento; por isso, atribuímos pseudônimos a eles.

Outro caminho trilhado durante a pesquisa foi a análise de documentos, que se deu após as entrevistas, com o intuito de investigar se os documentos contemplam a visibilidade que a Lei nº 10.639/2003 assegura e de conhecer aspectos que demonstrem o cenário envolvendo a escola em relação ao IDEB. Os documentos analisados foram o Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP), o Regimento da Escola, dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Estatuto dos Profissionais da Educação do Mato Grosso do Sul (com o intuito de obter informações sobre a política de formação desse Estado).

Os documentos foram analisados pelos seguintes motivos: o PPP é um documento que representa a identidade pedagógica e política da escola. Como o ambiente educacional é repleto de diversas culturas, a análise deste documento se realizou com o intuito de identificar como ocorre a formação continuada dos professores da escola no tocante à discussão das relações étnico-raciais. O Regimento Escolar, como o próprio nome indica, é um documento regido por leis, alinhado com a regulamentação nacional e estadual, e analisaremos se ele contempla a formação de professores. Os dados do INEP permitirão acesso aos índices de desempenho alcançados na avaliação de larga escala e sua relação com os índices regionais e

nacionais. O Estatuto dos Profissionais da Educação do Mato Grosso do Sul foi consultado para verificar se contempla a formação continuada e se discute a temática das relações étnico-raciais. Cabe destacar que a escolha de uma escola com alto IDEB não é porque concordemos com esse índice; pelo contrário, entendemos como um índice que se pauta numa visão reducionista de qualidade. Nossa suspeita é que em escolas com alto IDEB a discussão das relações étnico-raciais não aconteça sistematicamente, porque a escola se preocupa centralmente em aumentar o IDEB, o que implica priorizar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

As categorias foram surgindo de acordo com as análises das entrevistas dos professores. As escolhas teóricas, desde o início, deram suporte e possibilitaram caminhos durante a pesquisa: “[...] as nossas escolhas teóricas circunscrevem, orientam, organizam as possibilidades metodológicas de nossa investigação” (BUJES, 2002, p. 24). Em cada categoria, recorreremos a um conjunto de autores que contribuíram para desenvolver uma análise coerente com os objetivos propostos.

Para contextualizar a escola, recorre-se a Haidt (2001) para dialogar sobre a relação professor-aluno e aluno-aluno, que contribui para a construção do conhecimento. Andrade e Ribeiro (2006) salientam a parte que trata do acompanhamento da família, mostrando que é comum a escola responsabilizar a família pela não aprendizagem dos alunos.

Na categoria que situa a escola no contexto do IDEB municipal, regional e nacional, buscamos informações no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Esteban (2014) contribuiu para mostrar as implicações desse índice para as questões étnico-raciais.

Para identificar a formação de professores segundo o PPP, Regimento Escolar e Estatuto dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, recorreremos aos próprios documentos.

As concepções de cultura dos professores entrevistados como desafio para a formação foram analisadas à luz das contribuições de Arroyo (2010), segundo o qual a igualdade e a universalidade não são concebidas no diálogo com a diversidade racial, silenciando-a. Veiga Neto (2003) discorre sobre a alta e a baixa cultura. Moreira e Candau (2003) contribuíram destacando o entrelaçamento entre escola e cultura como uma teia tecida no cotidiano e a ausência da pluralidade cultural neste ambiente. Gomes e Silva (2011) permitiram discutir sobre a importância de repensar a escola com práticas seletivas, fragmentadas e racistas. Hall (2013) reforçou a diversidade de origem de muitos povos

presentes na sociedade, e Bauman (2001) permitiu um olhar diferenciado para a discriminação e o preconceito.

Na categoria que traz o diálogo sobre a Lei nº 10.639/2003, como desafio a ser enfrentado na educação, Gomes (2011) permitiu ressaltar a importância da lei não ficar apenas no discurso, mas ir além de projetos pontuais. Santos e Coelho (2012) reforçaram o quanto é imprescindível a presença da lei na formação inicial e continuada de professores. Recorreu-se a Santomé (2009) para falar do currículo turístico. Pereira (2011) trouxe esclarecimentos no que diz respeito à lei. Gomes (2013), Pereira (2011) e Coelho e Coelho (2013) contribuíram para analisar os estereótipos presentes nos espaços educacionais, que, na maioria das vezes, são invisibilizados por serem considerados naturais. Gomes (2012b) contribuiu com os estudos para a implementação da Lei nº 10.639/2003. Skliar (2003) enfatiza o outro, que, no olhar colonial, é maléfico, fantasmagórico, algo que faz mal.

Na análise da categoria do IDEB como uma dificuldade a mais para a discussão das relações étnico-raciais, Esteban (2012) reforça que as escolas, através de suas práticas pedagógicas, tendem a treinar os alunos focalizando os exames estandardizados, menosprezando os aspectos produzidos nos contextos socioculturais. Esteban (2008) ressalta o conceito de qualidade que perpassa a escola, uma vez que ele pode promover a padronização do processo de ensino, subalternizando a diferença. Esteban (2014) corrobora a ausência de diálogo das avaliações com os professores em suas experiências docentes.

Na categoria que retrata a aceitação da identidade negra pelo negro na visão dos professores, os teóricos que contribuíram foram Gomes (2000, 2001), Coelho e Coelho (2013) e Cavalleiro (2006). Estes autores salientam que os ambientes educacionais são produtores de estereótipos em relação ao negro, porém alguns professores atribuem ao aluno negro a incapacidade de aceitar a sua própria identidade.

Para as dificuldades de identificar práticas racistas como um desafio para a formação de professores, contou-se com a contribuição de Esteban (2009 e 2012), que mostra que há um direcionamento das práticas pedagógicas nos exames, que tendem a levar os estudantes ao bom desempenho, mas acabam sendo um grande fator que faz com que os professores não percebam as diferenças. Dando continuidade à discussão sobre as dificuldades de identificar práticas discriminatórias, Backes (2012) e Pereira (2011) dizem que, muitas vezes, elas não são identificadas por serem consideradas atitudes naturais, como brincadeiras. A contribuição de Coelho e Coelho (2013) se tornou pertinente quando um professor entrevistado ressaltou algo sobre o trabalho da temática pesquisada e que foi ao encontro do que esses autores pesquisaram em algumas escolas da região Norte, onde, mesmo

não havendo cobrança das secretarias, alguns professores já realizavam trabalhos/práticas na perspectiva da lei. As contribuições de Gomes (2010) permitiram analisar o desafio que a escola brasileira tende a enfrentar ante a presença dos estereótipos nos materiais didáticos, assim como o mito da democracia racial, que precisa ser superado na sociedade brasileira. No tocante às falas dos professores que observaram a presença das atitudes estereotipadas no contexto da escola pesquisada, os aportes teóricos de Bhabha (2013) subsidiaram a discussão sobre os estereótipos como um dos mecanismos mais potentes do racismo. Moreira e Candau (2003), por sua vez, salientam que a escola é convidada a lidar com a diversidade presente nela.

No que diz respeito à categoria que envolve os olhares presentes na escola sobre as relações étnico-raciais, mostrando receio, negação e reconhecimento, Gomes (2010) frisa que há uma cobrança por parte do movimento negro quanto à efetivação da diversidade e diferença no espaço educacional.

Para analisar a importância de sentir-se preparado (com formação) para discutir as relações étnico-raciais, recorreu-se a Gomes (2001), que salienta o desafio que a escola enfrenta na medida em que é um espaço que interfere na construção da identidade. Verrangia e Silva (2010) frisam que a escola possui uma marcante diversidade, que deve ser privilegiada para promover o debate sobre as relações étnico-raciais.

Por fim, como subsídio para tratar da (in)visibilidade da formação para as relações étnico-raciais na escola, Canen e Xavier (2011) destacam a transformação da escola. Recorremos a Coelho e Coelho (2013) para trazer a discussão sobre a temática para que ela não fique só no currículo, pois a formação de professores é importante para que estejam preparados teórica e metodologicamente. Trouxemos Santana, Luz e Silva (2013) para dialogar sobre a implementação da lei nº 10.639/2003 e suas contribuições. Santos e Machado (2008) enfatizam a garantia da formação de professores no tocante ao desafio que consiste em proporcionar uma educação que respeite as diferenças valorizando-as. Por fim, Santos e Coelho (2012) ressaltam a desconstrução da ideologia da mito da democracia racial.

É importante destacar que em nossa dissertação não seguimos uma trajetória certa e única, mas procuramos sempre manter a abertura para novos conhecimentos, produzidos com novos olhares, e assim foram surgindo novos caminhos a partir da análise das entrevistas.

Para fins de apresentação da nossa dissertação, organizamos a pesquisa em dois capítulos, mostrando ao leitor as contribuições teóricas e metodológicas examinadas durante a pesquisa, assim como as categorias de análise que foram produzidas com base nas entrevistas

com os professores, levando em conta as reflexões teóricas que sustentam a discussão sobre a temática.

O primeiro capítulo está constituído por um diálogo com diversos autores que discutem sobre a temática da pesquisa, possibilitando um fortalecimento teórico e metodológico. Abordamos a questão da cultura e identidade que perpassa a educação, mostrando, através de um diálogo com teóricos, a importância da discussão cultural na formação continuada, que ainda está pouco presente na educação e ainda está invisibilizada, causando conflitos e até mesmo dificuldades na aprendizagem. Evidenciamos a identidade negra no contexto educacional, que viabiliza uma constante relação com o outro. Neste contexto, ficam evidentes alguns elementos que podem corroborar a necessidade da discussão da identidade negra. Abordamos a formação de professores trazendo a importância do movimento negro para a superação do racismo, assim como a importância da discussão cultural e da existência de uma formação para as relações étnico-raciais no contexto educacional. Mostramos também as contribuições da interculturalidade na formação para as relações étnico-raciais. Finalizamos o capítulo com uma reflexão sobre a formação continuada de professores para as relações étnico-raciais em tempos de IDEB.

No segundo capítulo, trazemos a análise da pesquisa de campo, conforme a categorização apresentada anteriormente e com base nos autores utilizados em nossa dissertação.

Finalizamos a pesquisa tecendo algumas considerações que os caminhos trilhados nos levaram a ressaltar à guisa de conclusão.

CAPITULO I - A CONSTRUÇÃO DO LUGAR TEÓRICO

Este capítulo retrata algumas discussões teóricas que salientam a importância da formação continuada do professor, no intuito de ampliar a visão sobre a cultura, o respeito pelo outro, a identidade e os aspectos que permeiam estes tópicos no ambiente escolar, principalmente a identidade negra, que também se constitui neste espaço.

Estas discussões expressam a intenção de percorrer um caminho que demonstre a importância de ter uma formação continuada do professor que contemple as relações étnico-raciais. Por meio das diversas identidades presentes na escola, este espaço deve fomentar ações que envolvam estes elementos, culminando no fim dos estereótipos e discriminações que infelizmente ainda permanecem nas escolas.

1.1 A importância da cultura, identidade e diferença na formação para as relações étnico-raciais

1.1.1 Cultura, identidade e diferença: uma compreensão não essencialista

As relações culturais perpassam o contexto educacional provocando conflitos. As diferentes culturas precisam ser identificadas, reconhecidas e valorizadas. No entanto, essas culturas não são vistas de forma múltipla. Elas cruzam e dão sentido à humanidade, sendo responsáveis pelas diferenças que marcam os processos identitários.

Os processos identitários se constituem de forma múltipla. Entretanto, costumeiramente são vistos na sociedade como fixos e acabados. Quando salientamos que a identidade não possui uma única essência, estamos dizendo que, enquanto pessoas que

convivem em uma sociedade múltipla, produzimos novas identidades constantemente nas relações com culturas e olhares diferentes. "As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós" (HALL, 2000, p. 112). Então, de acordo com as relações de poder nos posicionamos na sociedade de diversas formas, ou seja, apresentamos novas identidades de acordo com a necessidade que o contexto nos coloca. Diante desta relação, trago um sucinto exemplo envolvendo a variedade de identidades que um professor que leciona em diversos segmentos pode apresentar: a forma de se expressar na educação infantil é diferente do que nos primeiros anos do ensino fundamental, assim como, no ensino médio, na graduação e na pós-graduação. Enfim, esses posicionamentos diversos, podemos dizer, produzem novas identidades, conforme as relações sócias de poder em espaços diversos. De modo semelhante a identidade racial é vista de forma diferente dependendo do lugar em que o sujeito se encontra e quais discursos são hegemônicos. Hall (2003) nos lembra que a forma como sua identidade era vista na sua família, na Jamaica e na Inglaterra variava muito.

Nesse sentido, Backes (2005) nos diz que:

A identidade, dependendo da posição de sujeito que ocupa, responde de diferentes formas. Essa posição de sujeito é sempre uma posição construída por uma rede complexa de poder, instável e cambiante. Estar posicionado num determinado lugar (social, sexual, cultural...) não significa que em todos os momentos a identidade seja interpelada a partir desse lugar. São lugares movediços e escorregadios que variam de acordo com os contextos em que são mobilizados (p. 161).

Não há como promover educação sem adentrar nas relações entre cultura, identidade e educação. "Não se pode conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, em que a referência cultural não esteja presente" (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160). Almejar boas práticas educativas é valorizar e incluir no contexto pedagógico ações que contemplam a discussão sobre o olhar cultural que está impregnado na vida de cada sujeito. Candau (2012a) afirma esta intrínseca relação entre educação e cultura:

Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há momentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações (CANDAU, 2012a, p. 13-14).

Esta perspectiva nos remete a uma série de reflexões sobre determinadas práticas e conceitos referentes à valorização e inserção dos diferentes universos culturais no meio educacional. Como diz Candau (2012a), estas relações, em certos momentos históricos, podem provocar confrontos, desencontros e estranhamentos na sociedade.

Deparar-nos com determinados conceitos que possibilitam a compreensão do horizonte e os múltiplos olhares na educação diante do estranho faz parte da condição humana. O que fazer com estes momentos de estranhamento é o que tem sido preocupação dos estudos culturais. Para tanto, é importante estar disposto a desconstruir e (re)significar os conceitos e práticas essencialistas de identidade e diferença. A visão essencialista⁵ de identidade e diferença atravessa nossa sociedade e, em especial, a educação, trazendo uma série de preconceitos e discriminações em relação às identidades que não se enquadram na cultura hegemônica (branca, masculina, heterossexual, cristã).

Na modernidade, o conceito de cultura e educação foi sendo construído como se fossem únicas e tivessem uma essência universal. Esse entendimento tem dificultado e, nos dias atuais, continua dificultando as relações com a diferença no contexto educacional.

Nesse sentido, a cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade; assim a modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Quanto às relações culturais que estão presentes na sociedade, e em especial na educação, trazemos reflexões sobre a importância de uma concepção não essencialista de identidade e diferença para a formação continuada de professores voltada para a discussão das relações étnico-raciais. De acordo com Silva (2014), neste processo é fundamental que a identidade seja vista como interligada com a diferença e produzida cotidianamente, inclusive no espaço escolar. A identidade étnico-racial precisa ser entendida na sua relação com a diferença, que é uma relação contingencial, histórica e cultural. Portanto, discutir a identidade negra implica discutir a identidade branca, sobretudo como ela é tida como hegemônica e colocada como superior à identidade negra, produzindo o racismo.

Nesse sentido, os professores precisam entender o processo que interliga identidades e diferenças. É de fundamental importância que no espaço dedicado à formação

⁵ Visão que nos remete a uma identidade e diferença como algo fixo, pronto e acabado.

continuada de professores essa temática se faça presente. Porém, a formação é carente de discussões e práticas relacionadas à diferença. Isto silencia, quando não ocorre estereótipos, com sujeitos diferentes. Ocasionalmente ocasiona preconceitos e discriminações, impedindo que no universo educacional se descubra junto com os alunos uma variedade de horizontes que permeiam e circulam nesse ambiente. Devido às resistências e falta de iniciativas na busca de uma formação continuada, professores acabam desenvolvendo seu trabalho sob uma suposta visão universal, mergulhados em práticas monoculturais. Moreira e Candau ressaltam que

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Para que esse grande desafio se torne realidade, é fundamental que os professores aprendam a notar a diferença e como usá-la para o enriquecimento da sala de aula. Importa também que vejam as culturas sem pensar em hierarquias culturais.

É desta maneira que temos que enxergar a cultura. Ela é escorregadia, inacabada e perpassa os espaços sociais o tempo todo. É neste sentido que se pode dizer que identidades e diferenças estão interligadas com as práticas sociais e que nos encontros com diferentes culturas se produzem novas culturas, identidades e diferenças.

Nas práticas sociais e em especial nas práticas educacionais, quando se lança a pergunta: “O que é cultura?”, a resposta que vem, na maioria das vezes, é a mesma: cultura são as vivências e costumes que se passam de geração a geração, como se o conceito de cultura fosse natural, único e essencial. Estas respostas se devem a práticas e conceitos homogêneos e padronizados que acabam sendo impregnados nas concepções de professores e alunos.

Perante esta visão homogênea, eu também, enquanto aluna e mesmo depois como professora, por muito tempo acreditei que cultura era isso. Lembro que alguém me perguntou: “O que é cultura?”. Cultura é... a resposta que me veio foi a mesma. O que me ajudou a encarar este processo é que, apesar de ter este conceito pronto e acabado, sentia um vazio e, junto com ele, vinham algumas inquietações devido a marcas que estavam impregnadas em mim, por ter sofrido na pele discriminação e preconceito por esta visão essencialista.

Cabe aqui ressaltar um pouco da história que me produziu, com as identidades que fui levada a assumir ao longo dos anos: uma pequena menina que morava com seus pais

no interior da Bahia, em um município chamado Ibotirama. Tive meningite aos 3 anos de idade e fiquei com algumas sequelas no rosto e com dificuldades na aprendizagem. Por ser de uma família com poucos recursos econômicos, o meu pai teve que se ausentar do estado, indo para outro em busca de melhor sustento. Ficou trabalhando e morando em Nortelândia/MT por um ano. Os contatos eram poucos, e todos por cartas e telefonemas.

Após um ano, o meu pai decidiu que iria buscar sua família para morar naquele pequeno município que havia lhe proporcionado melhor estabilidade financeira. Chegando aquela cidade, as marcas dolorosas começaram a aumentar, por ser uma menina negra e com sotaque diferente, com sequelas em seu rosto (olhos e boca torta), diferente na forma de se vestir e, além do mais, usava o uniforme que na Bahia era conhecido como farda (dizia isso e não entendia as risadas). Todas essas identidades diferentes dos costumes dos mato-grossenses foram motivo de muitas chacotas e muitos apelidos que começaram a me atravessar, ocasionando não só dificuldades na aprendizagem, mas também de relacionamento. Tinha medo de falar em voz alta e pronunciar palavras que faziam parte da identidade de uma baiana.

Descrevi este momento porque, muitas vezes, tendemos a uma visão estereotipada de nós mesmos e acredito que aprender a identificar as identidades culturais presentes em nós é de fundamental importância. Aproprio-me das palavras de Candau (2012a, p. 26) para dizer que “ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los, constitui um exercício fundamental”.

Esta tomada de consciência de nossas próprias identidades contribui para um caminhar com mais proximidade do outro, reconhecendo e valorizando suas identidades/diferenças sem estereotipá-las.

A forma pela qual se interage socialmente produz identidades e diferenças, não se esquecendo que as relações de poder também estão interligadas na produção deste processo. Hall (2002) diz que a mudança de identidades é própria dos tempos atuais. Estas identidades estão sendo deslocadas e fragmentadas, compostas não de uma única identidade, mas de várias, e muitas das vezes não resolvidas.

É necessário que os professores que se encontram com a visão homogênea e essencializada de cultura, identidade e diferença passem a encarar este desafio. É necessário tirar as vendas dos olhos e enxergar que o universo que nos rodeia é múltiplo, híbrido, inacabado, diferente, escorregadio, sempre em processo de (re)significações de novas identidades.

É na aproximação com o outro que vamos percebendo que não existe uma essência cultural e é por meio do contato com outras identidades que construímos novas identidades. Gomes (2001) nos lembra que não se produz a identidade isoladamente. Ela está sempre em processo de negociação, sendo dependente das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Este é um movimento que todo processo identitário percorre. Com o contato com outros sujeitos, vamos nos apropriando de novos significados e representações, moldando e tecendo novas formas de pensar as culturas. Com Silva (2014) compreendemos que é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido àquilo que somos e que podemos nos tornar. E que é através das representações que se produzem significados. Neste processo, as relações de poder estão presentes constantemente, definindo quem é incluído e quem é excluído.

Com base nas leituras de Gomes (2000, 2001 e 2010), Gomes e Silva (2011), Hall (2002, 2014), Silva (2014), Backes (2005), Woodward (2014) e Candau (2012a, 2012b)), entendemos que os conceitos de identidade e diferença não devem ser compreendidos de forma essencialista. Não são conceitos fixos, únicos, completos, e sim escorregadios. Hall (2002) enfatiza que a identidade única e completa é uma fantasia, pois não existe, ou seja, não está presente nos processos históricos. Da mesma forma, Silva (2014) enfatiza que

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2014, p. 96).

A identidade é produzida por meio do contato com outras identidades. A identidade e a diferença são produzidas. “Somos nós que permanentemente as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2014, p. 76).

O autor continua, referindo-se à afirmação de identidades e marcação das diferenças, dizendo que

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não

pertence, sobre quem esta incluído e quem esta excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais, os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2014, p. 82)

Na sociedade e em especial no cotidiano educacional, as relações de poder estão presentes a todo instante, marcando fronteiras para com as diferenças e afirmando identidades. Como diz Backes (2005, p. 111), “o poder não é só uma dimensão importante do processo identitário. De certa forma é o processo”.

Neste sentido, independentemente de estar havendo um processo de inclusão ou não, as relações vão acontecendo e atitudes vão sendo tomadas em relação às hierarquias existentes nas relações de poder, seja para legitimá-las, seja para subvertê-las. As escolas têm muito mais ações para acirrar a competitividade do que ações colaborativas, de socialização e de compreensão do outro, devido às práticas de padronização e homogeneização ainda presentes no universo educacional. Por outro lado, cresce o número de pessoas que defendem o olhar da multiculturalidade presente em nossa sociedade.

Diante das diferenças existentes na sociedade e na escola, é preciso tirar as vendas e pensar uma outra educação, assumir um olhar que questione os princípios que essencializam a identidade e a diferença e que desconstrua as hierarquias entre as culturas. E, assim, reconhecemos que o contexto educacional é híbrido de culturas. E, sendo híbrido, é relevante pluralizar os olhares, favorecendo aos educados caminhos repletos de oportunidades para que aprendam a respeitar as diferentes identidades que perpassam o chão das escolas, sobretudo as que historicamente foram silenciadas.

1.1.2 A identidade negra no contexto educacional

Vimos anteriormente que o processo identitário não se constitui isoladamente. É através das práticas de interação com os outros que a identidade é construída. Portanto, a identidade negra se constrói na relação com outras identidades. Gomes (2010, p. 98) salienta que, “como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa”. Diante da fala de Gomes, cabe ressaltar

que as identidades negras também passam pelo processo de negociação e conflitos diante das relações estabelecidas com os outros. "Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre "nós" e "outros", não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros [...]" (MUNANGA, 2012, p. 11). No entanto, o olhar que se tem das identidades negras no contexto social, em especial o educacional, ainda é marcado por dolorosas considerações em relação à sua cultura, sistematicamente vista como inferior.

Os alunos e alunas negras são, na maioria das vezes, excluídos de algumas atividades que acontecem no ambiente educacional, seja por colegas ou até por professores, por considerarem os negros incapazes de desenvolvê-las, por conta do processo histórico que os subalternizou. Na escola, o aluno negro convive com brincadeiras ofensivas em relação à sua cor, à estética, penteados afro, e devido a isso retrai e se sente inferiorizado. De acordo com Gomes (2001), esta exclusão acontece de diversas maneiras e em diferentes lugares: pela forma como os alunos e alunas negras são tratadas, pela ausência da discussão racial no interior da escola, por não haver esta discussão na formação de professores, pela exigência de ritmos médios de aprendizagem que elegem um padrão ideal de aluno a ser seguido por todos a partir de critérios estabelecidos pelo mercado de trabalho e vestibular, sem considerar a trajetória do aluno.

Como retratado acima, a exclusão de alunos e alunas negras se dá no contexto educacional por diversas formas. Nas relações aluno-aluno, professor-aluno, nos pátios e na sala de aula. Porém, saliento que estas práticas se dão por conta da ausência de ações que retratem as identidades negras e não negras sem promover hierarquização. Todas as relações étnico-raciais que perpassam o ambiente educacional devem ser negociadas e compreendidas em suas singularidades.

Construir identidades negras positivas neste contexto que exclui, discrimina, inferioriza, estigmatiza e nega o negro constantemente não é fácil. É evidente que o olhar estereotipado em relação à identidade negra existe nas práticas pedagógicas e nos livros e materiais didáticos que apresentam os negros, na maioria das vezes, como escravos, como se não tivessem um passado glorioso antes de serem escravizados e como se este passado não estivesse imbricado nas vidas de negros e não negros.

A ênfase num passado de escravidão induz à naturalização de posturas e posicionamentos sobre a capacidade intelectual, beleza, padrão social, etc. dos negros, em vez de enfatizar a luta deles negros e de seus movimentos contra a escravidão e sua importância para o desenvolvimento cultural e econômico da sociedade brasileira. Importa salientar a

força e a capacidade de trabalho que este povo carrega, na luta por uma educação para todos, na conquista da Lei 10.639/2003 e tantas outras.

Estas lutas estão presentes em muitos brasileiros negros e não negros. Por mais que uma parcela da sociedade branca tente subalternizar, as mesmas são constitutivas das relações étnico-raciais no Brasil. Trazer o debate da construção da identidade negra e branca para a escola é fundamental:

Pensar a relação entre escola e identidade negra é questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que pertencem a outros segmentos étnicos/raciais com os quais eles convivem. A afirmação da negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto isolamento etnocêntrico e lhe revela quão impregnado o branco brasileiro está da negrura e da africanidade que muitos ainda insistem em negar. Ter que lidar com este processo identitário não é fácil. É preciso ter coragem para reconhecer que a tão desejada branquitude do brasileiro está, na realidade, repleta de negritude (GOMES, 2001 p. 43-44).

A relação da escola com a identidade negra apresenta uma intensa complexidade e olhares conflituosos, fazendo com que o branco não reconheça que sua existência esteve e está impregnada das marcas da negritude⁶. Portanto, se, nesta relação entre escola e identidade negra, nos olhares frente à história que regulou e continua regulando o que somos, tanto no meio político, cultural, social quanto econômico, os negros foram subalternizados, urge que a história comece a ser vista de modo que a sociedade em todos os segmentos, em especial a educação escolar, se organize de modo a romper as barreiras que impedem a valorização e reconhecimento das identidades negras no espaço escolar.

Refletir, reconhecer, valorizar, incluir, representar, regular, negociar, lutar, reivindicar o direito à educação juntamente com os movimentos negros faz parte desta luta em prol da negritude. Para Gomes (2001), ações em prol da articulação da educação e identidade

⁶ Com base nas considerações de Munanga (2012), ressaltamos que a negritude não está ligada somente aos aspectos culturais advindo dos homens e mulheres negras, mas aos processos de desumanização e de desvalorização aos quais os negros foram submetidos durante a colonização. Há um movimento que visa intensificar a recuperação da identidade negra, este processo passa pelo reconhecimento e aceitação de elementos que demarcam a negritude. Neste aspecto, a negritude é o arranjo que permite o reconhecimento das atrocidades cometidas e a tomada de consciência de todos os indivíduos das influências destes aspectos da identidade negra no que somos e o que ainda precisamos superar.

negra nada mais são do que uma reeducação de olhares pedagógicos sobre o negro. Este desafio da escola exige mudanças de comportamento, com postura crítica, posicionamentos por parte dos envolvidos no processo educacional, buscando a realização de leituras, pesquisas, diálogos, formações e até mesmo conflitos e negociações em busca de uma educação de qualidade que contemple o acesso e a inclusão bem-sucedida do negro na educação em todas as etapas.

Estes direcionamentos vão ao encontro do que está explícito no art. 3º da Resolução 1/2004.

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004).

Pensamos numa escola em que realmente o trabalho coletivo e democrático possa rever o trabalho referente à implementação da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes, em que o gestor e professor apresentem uma profundidade de conhecimento da história do negro e da luta de seus movimentos, em que se passem a usar novas terminologias ao lidar com as identidades negras, novas ilustrações, novas analogias e representações em seu fazer educativo. Uma escola que veja na relação com os movimentos negros uma forma ímpar de discutir as relações étnico-raciais.

1.2 Formação continuada de professores para o diálogo com as diferenças

A formação continuada de professores é um meio importante para que eles possam refletir coletivamente sobre assuntos pertinentes ao exercício da prática docente. Desse modo, com base nas novas DCNs⁷, Dourado (2015) corrobora sobre a importância da formação continuada, quando diz que

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de

⁷ Resolução Nº 2, de julho de 2015 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades (DOURADO, 2015, p. 313).

Pode-se notar que a formação continuada não se restringe a um espaço específico, podendo acontecer em diversos ambientes e modalidades. Caracteriza-se pela continuidade de ações pertinentes à própria formação docente, a partir das experiências vivenciadas em um contexto plural, repleto de diversos olhares e identidades. Os espaços educacionais podem ser considerados um espaço constante de formação, em que os professores refletem sobre sua prática docente.

A formação continuada não deve ser um processo homogêneo, monocultural, essencializado, embora em alguns espaços educacionais ela ainda se caracterize dessa forma. Porém, é importante salientar que “hoje esta consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de romper com ela e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça cada vez mais presente” (CANDAU, 2006, p. 40).

Para desconstruir o caráter homogêneo e monocultural presente na escola, a formação continuada é um elemento importante. Ela deve ser vista como um processo inacabado, complexo, permanente, que esteja em constante transformação, tendo em vista a reflexão em torno da prática docente que possa permitir uma preparação que intervenha nas ações cotidianas, trazendo para a discussão a presença das diferenças existentes no contexto educacional. Desta forma, com base em Candau (2006), salientamos que a formação continuada precisa ser ressignificada visando contemplar o diálogo com as diferenças presentes na sociedade.

Em se tratando de desconstrução e ressignificação de práticas educacionais, Candau (2006) nos traz alguns elementos que contribuem para o diálogo entre as diferentes culturas presentes na escola. O diálogo é de suma importância na formação continuada, tanto em seu processo inicial quanto no processo contínuo. Ela aponta que necessitamos **reconhecer nossas identidades culturais**, sendo um fator potente para termos consciência dos nossos enraizamentos e da construção da nossa própria identidade. Após reconhecer nossa própria identidade e compreender de que forma ela foi produzida, devemos refletir sobre **as representações dos “outros”**. O terceiro elemento é **conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural**, isto é, onde, por meio do diálogo, as diferenças se relacionem sem que haja processos de inferiorização e subalternização.

A ruptura com as práticas homogêneas deve ser objetivo central na formação continuada de professores para o diálogo com as diferenças. Backes e Pavan (2008), quando discutem a desconstrução das narrativas curriculares excludentes como um desafio para a formação de professores, trazem algumas proposições que explicitam como deve ser a formação inicial e continuada para o diálogo com as diferenças:

Primeira: Para evitar incoerências teóricas e práticas pedagógicas discriminatórias é urgente que haja uma preocupação efetiva na formação de professores e professoras em compreender a diferença (que tem a ver com a cultura enquanto atribuição de sentido) e desigualdade (que tem a ver com a injustiça, exploração, distribuição desigual dos bens materiais) [...]

Segunda: As possibilidades de os professores realizarem um trabalho pedagógico não excludente aumentam significativamente quando estes consideram as inúmeras diferenças culturais [...] como legítimas e se reconhecerem o caráter indigno das desigualdades [...]

Terceira: A inclusão de algumas disciplinas sobre multiculturalismo nos cursos de formação de professores e professoras não é garantia de uma futura prática multicultural. Apesar da importância destas disciplinas é fundamental que a reflexão sobre as diferenças culturais seja uma opção política dos cursos de formação, ou seja, que faça parte de todo o currículo dos cursos de formação, bem como da postura cotidiana dos formadores de professores e professoras [...]

Quarta: A compreensão da heterogeneidade humana é decisiva para a realização de uma prática pedagógica humanizadora e transformadora. Cabe aos cursos de formação contribuir para esta compreensão [...]

Quinta: A indignação contra toda e qualquer injustiça seja ela causada por processos de discriminação cultural ou pela desigual distribuição de riqueza produzida socialmente faz parte do compromisso ético do professor e da professora [...]

Sexta: A formação de professores e professoras quando contribui para o entendimento de toda e qualquer diferença cultural e exclusão social é o resultado das relações sociais de poder e jamais fruto do indivíduo, da natureza humana, da fatalidade (seja genética ou cultural), do destino ou do sobrenatural, está contribuindo para fazer da educação um espaço de transformação social [...]

Sétima (conclusão): As proposições anteriores tornam-se possíveis se a formação estiver alicerçada na reflexão crítica/pós-crítica, o que inclui a dimensão política e ética no próprio processo de construção do conhecimento (BACKES; PAVAN, 2008, p. 227-229).

Não podemos descuidar da formação de professores, e temos que desenvolvê-la com a riqueza que os referenciais teóricos nos oportunizam para que as ações pedagógicas se encaminhem no sentido de desconstruir as práticas racistas e discriminatórias.

A escola não pode continuar reproduzindo práticas racistas e discriminatórias. Existe um compromisso ético por sermos professores e professoras. Nesse sentido, a formação

continuada deve oportunizar momentos de reflexão para se descobrir como os professores constroem seus valores e como estes os caracterizam.

Assim, pensar uma formação docente que considere a diversidade humana implica considerarmos os valores, as normas, os discursos, os princípios que os sujeitos interiorizaram ao longo de suas trajetórias de vida e, ainda, a forma como os exteriorizam, transformando-os em atos diante da realidade objetiva (DINIZ, 2011, p. 47).

Portanto, a formação não pode ser encarada como um acúmulo de certificados. Ela necessita lidar com as demandas da prática profissional de cada professor, rompendo com atitudes sociais naturalizadas que tendem a manter os processos racistas e discriminatórios que as pesquisas apontam (GOMES, 2010, 2011, 2014; CANDAU, 2006, 2011, 2012a, 2012b).

1.2.1 Trajetórias e conquistas do Movimento Negro

O Movimento Negro é mais uma das organizações de lutas sociais que representam a identidade de embates juntamente com a história do Brasil. A população negra vem, desde o regime colonial, travando grandes lutas pela afirmação da igualdade e conquistando muitas mudanças, principalmente na legislação nacional. Podemos hoje olhar para história e dizer: o Movimento Negro é o principal ator das lutas e conquistas dos negros no Brasil, principalmente no campo da educação.

Em São Paulo, a partir do ano de 1931, ativistas dos Movimentos Negros já se preocupavam com a educação do negro no Brasil. Surgiu, então, uma associação preocupada com o aperfeiçoamento da alfabetização do povo negro, a Frente Negra Brasileira (FNB).

Como a maioria das principais entidades negras brasileiras, a FNB também se preocupou com a educação formal dos negros. Desse modo, ela passou a ter a educação como um valor ou, se quiser, uma condição necessária para a ascensão moral e o progresso material dos negros, que era um dos seus objetivos (SANTOS, 2007, p. 77).

A FNB era composta por representantes de diversos segmentos. Essa associação deu continuidade às ações que o Centro Cívico Palmares iniciou em 1926 e as aprofundou. No ano de 1936, a FNB passou de associação para partido da Frente Negra Brasileira. No entanto,

em 1937, através de um decreto ilegal de Getúlio Vargas, os partidos políticos foram considerados ilegais, e, como a FNB tinha se tornado partido político, foi também extinta.

No Rio de Janeiro, em meados da década de 1940, surgiu o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, com o intuito de valorizar a cultura do povo negro e preparar seus integrantes negros para se destacarem no cenário nacional.

Estas lutas fazem com que a educação seja definida enquanto direito social a partir dos anos de 1980, no século XX. A luta cresceu com foco na denúncia do racismo e das desigualdades sociais e raciais. A sociedade brasileira e toda a ação política organizada do movimento social conseguiram que a Constituição Federal de 1988 fosse além das legislações que nós já tínhamos e introduzisse e garantisse o direito à diversidade étnico-racial (informação verbal⁸).

Até os anos de 1980, o Movimento Negro lutava pelo direito universal à educação. Mas, aos poucos, passou a perceber que esse direito universal não atendia as demandas dos povos negros. Com isso, começou a defender políticas específicas de educação para os negros.

É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar (GOMES, 2012a, p. 738).

As ações dos diversos Movimentos Sociais estavam vislumbrando as conquistas que garantissem a participação do negro nos diversos segmentos políticos da sociedade, rompendo com as ideologias de que o negro é um ser incapaz de adquirir conhecimento; ou seja, a noção da superioridade do europeu fazia e muitas vezes ainda faz nos dias atuais com que o negro seja visto como inferior. As conquistas em relação às políticas públicas vêm se alavancando graças às marcas e aos posicionamentos dos ativistas dos Movimentos Negros⁹, que passaram a defender ações afirmativas.

⁸ Conferência proferida por Nilma Lino Gomes, intitulada “Políticas de Promoção da Igualdade Racial: perspectivas da educação”, no Anfiteatro Pe. Angel Adolfo Sánchez y Sánchez, Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande/MS, no dia 27 de julho de 2015.

⁹ Em se tratando de Movimento Negro, em Mato Grosso do Sul criou-se, no ano de 1985, a primeira entidade no Estado (Grupo TEZ). Foi a primeira instituição em defesa do direito do negro no Estado. Desde sua criação com grupos de estudos, a educação sempre foi algo com que o Grupo TEZ se preocupou. Em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, ofereceu cursos de formação de

Nos anos 1990, houve uma intensificação no que diz respeito à democratização das políticas públicas. Cresceu também neste período o número de pesquisadores interessados pela temática. O Movimento Negro não se cansa; ao contrário, a cada dia suas ações são fortalecidas.

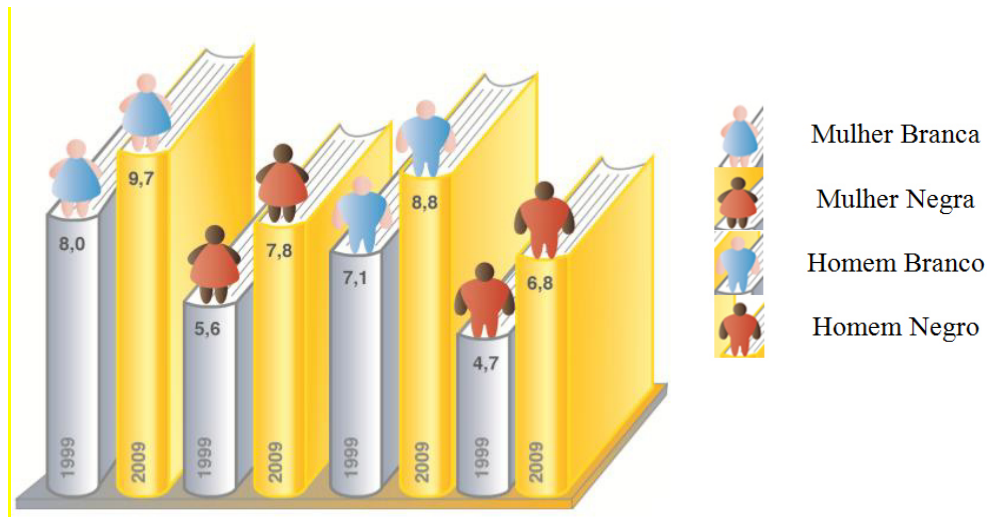
Em 1995, aconteceu no Brasil a Marcha Zumbi dos Palmares. Neste ano, comemoraram-se os 300 anos da morte de Zumbi, e ela se denominou Marcha contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida. Como afirma Gomes (2015, informação verbal), “O movimento negro trouxe à tona o herói Zumbi dos Palmares, para romper com a ideia do 13 de Maio de que era algo dado, mas sim mostrando que a liberdade foi conquistada e que existem lideranças negras que ajudaram a conquistar esta liberdade”. Este foi um momento especial, esclarecedor de conquistas e denúncias.

Naquele mesmo dia, integrantes da Executiva Nacional da Marcha Zumbi dos Palmares foram recebidos pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em rápida solenidade no Palácio do Planalto. Na ocasião, foi entregue ao Presidente um documento com as principais reivindicações do Movimento Negro, denunciando o racismo, defendendo a inclusão dos negros na sociedade brasileira e apresentando propostas concretas de políticas públicas (SANTOS; MACHADO, 2008, p. 101).

Apesar da luta do Movimento Negro contra o racismo, atitudes racistas continuam. Citamos como exemplo os dados referentes ao tempo médio de estudo entre 1999 e 2009 no Brasil em relação a cor/raça e sexo, com base na análise realizada pelo IPEA, com o título “Retrato das Desigualdade de Gênero e Raça”, publicado em 2011:

Gráfico 01 - Média de anos de estudo da população ocupada com 16 anos ou mais de idade, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 1999 e 2009

professores. Conforme Ribeiro (2013), no Estado outras entidades surgiram com foco na promoção da igualdade racial, originadas entre ativistas do Grupo TEZ. O Grupo TEZ, embrião das instituições do movimento no Estado, destaca a educação entre as suas bandeiras de luta. Em sua trajetória, realiza atividades que contribuam para uma educação que valorize o negro e combata a discriminação racial.



Fonte: Brasília - IPEA, ONU - Mulheres, SEPPPIR e SPM (2011, p. 21).

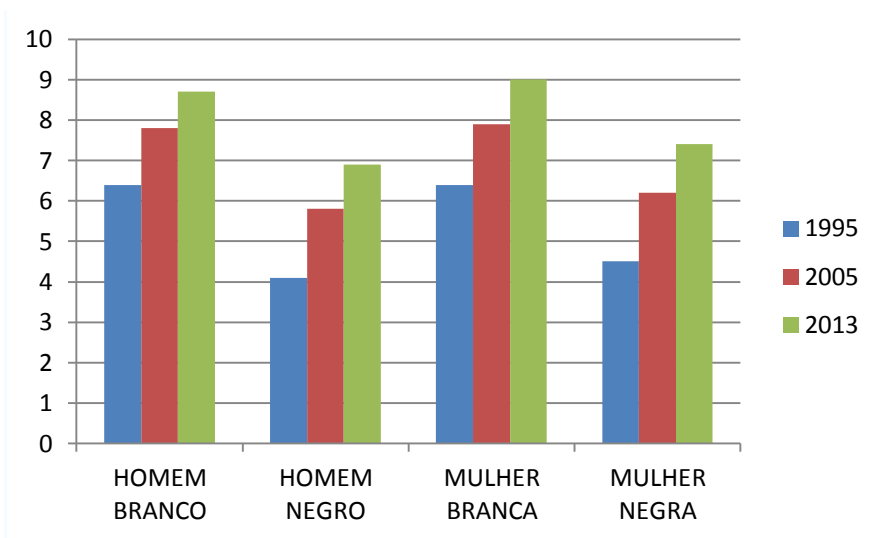
Como se pode observar, apesar de ter aumentado o número de anos de estudo de negros e negras de 1999 a 2009, a desigualdade continua: homens e mulheres brancos continuam tendo mais anos de estudo do que negros e negras. Se em 1999 a diferença entre homens brancos e negros era de 2,4 anos, em 2009, apesar de ter diminuído um pouco, ainda era de 2 anos.

Em relação às mulheres, as diferenças entre brancas e negras era de 2,4 anos em 1999 e em 2009 era 1,9 anos. Ou seja, a desigualdade continua.

Por meio dos dados do IPEA (2015), é possível perceber que a disparidade ainda continua. Mulheres brancas apresentam maior taxa de escolarização, com 10,4 anos. Com a segunda maior taxa estão os homens brancos, com 9,2 anos. Em terceiro lugar estão as mulheres negras, com tempo de estudo equivalente a 8,6 anos de média. Por fim, os homens negros, com 7,3 anos de estudo.

Outro dado que retrata a desigualdade no Brasil é o tempo de estudo da população com 15 anos ou mais, como apresenta o gráfico abaixo:

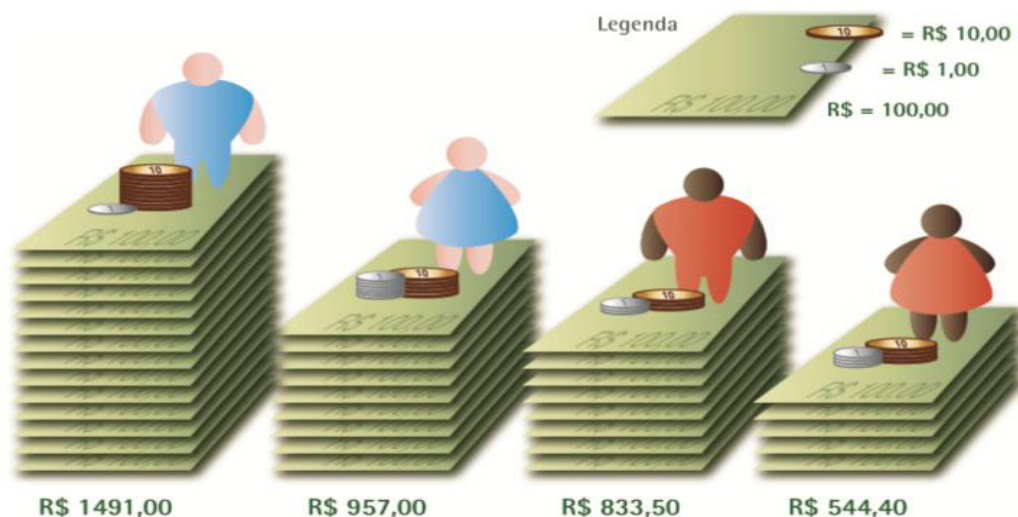
Gráfico 02 - Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais de idade por sexo, segundo cor/raça e localização do domicílio - Brasil e Regiões, 1995 a 2013



Fonte: Brasília (2015) - Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html>.

Quando olhamos para o viés econômico, fica ainda mais evidente o retrato da desigualdade racial em nosso país. Encarar esses dados e tecer políticas públicas que reparem a exclusão com certeza é um ponto-chave na conquista de um Brasil racialmente justo. Vejamos os dados:

Gráfico 03 - Pobreza, distribuição e desigualdade de renda: Renda média da população, segundo sexo e cor/raça – Brasil, 2009.



Fonte: Brasília - IPEA, ONU - Mulheres, SEPIIR e SPM (2011, p. 35).

Estendendo o olhar até 2013, com base nos dados do IPEA (BRASÍLIA, 2011), pode-se perceber que, apesar da evolução salarial de todos os grupos sociais, o cenário de

desigualdade em relação a gênero e raça se mantém. O rendimento médio mensal no trabalho principal da população masculina branca ocupada a partir dos 16 anos é de R\$ 2.262,30. Do homem negro, a média é de R\$ 1.256,90. Em relação às mulheres, esta disparidade se mantém: a renda média da mulher branca chega a R\$ 1.517,70, e a da mulher negra a R\$ 876,40. Trata-se de uma evidente desigualdade de gênero e raça.

Conhecer ou reconhecer a desigualdade não é suficiente. A percepção dos dados deve estar aliada a ações concretas que minimizem este desconforto, procurando saná-lo. “[...] a investigação realizada em 1999 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelava que algo mais incisivo precisava ser feito” (GOMES, 2010, p. 103). Os dados comprovados contribuíram para mostrar a desigualdade racial que se propagou no Brasil ao longo da história e que o movimento negro sempre denunciou.

Em 1996, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais para auxiliar na execução de práticas pedagógicas com a inclusão da temática Pluralidade Cultural. Mas eles não incluem a luta do Movimento Negro visando uma educação que contemple de forma mais específica a prática negra.

Dando continuidade às conquistas do Movimento Negro, em 2000 foi criada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), algo muito importante para os pesquisadores negros por permitir uma maior visibilidade acadêmica a essa luta.

Em 2001, o Brasil foi convidado a participar da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU, que aconteceu em Durban, na África do Sul. Alguns ativistas do Movimento Negro também estiveram presentes, contribuindo mais uma vez para a superação do racismo, desde a preparação e durante todo o evento.

De acordo com Gomes (2015), nesta conferência, os Países fizeram um balanço de como se encontra a superação do racismo, da xenofobia e de uma série de outras discriminações, não só a ligada ao segmento negro. Então, quando o Movimento Negro apresentou os dados públicos investigados pelo IPEA, estes comprovaram a denúncia. Muitas vezes se afirmava que esta denúncia, anteriormente feita pelo Movimento Negro, não tinha comprovação. Agora a prova estava dada com os dados do próprio IPEA. Esses dados foram levados para a Conferência em Durban, e o Brasil assumiu publicamente que havia discriminação racial e desigualdade racial em nosso País, juntamente com outros Países que estavam ali presentes. Todos os Países que participaram da Conferência assinaram um plano de ação afirmando que iriam implementar políticas de ações afirmativas quando seus representantes retornassem.

O Brasil assumiu compromissos assinando o Plano de Ações de Durban. Algumas políticas alinhadas a este plano foram postas em ação a partir deste momento histórico.

Entre as conquistas, no dia 09 de Janeiro de 2003 foi sancionada, enquanto ação afirmativa, a Lei 10.639/03, no governo Luis Inácio Lula da Silva, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, acrescentando os arts. 26-A, 79-A e 79-B, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas.

Ainda no ano de 2003, as conquistas em prol de uma educação que valorize o negro não ficaram nisso. Fruto do reconhecimento da luta do Movimento Negro, foi criado pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR).

No dia 10 de março de 2004, foi aprovado o parecer CNE/CP 003/2004, que regulamentou a alteração da LDB. Com aprovação da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram instituídas.

E, no ano de 2004, foi fundada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passou a atuar próximo ao Ministério da Educação, à Secretaria de Educação Básica e à Secretaria da Educação Superior, buscando fomentar políticas públicas voltadas ao acesso à educação para todos os cidadãos, levando em conta as especificidades de gênero, idade, etnia, etc.

Em novembro de 2015, a pasta da SEPPIR foi aglutinada a outras duas pastas, a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria de Políticas para as Mulheres. Esta pasta passou a se chamar Ministério da Mulher, Igualdade Racial e Direitos Humanos. A ministra Nilma Lino ressalta que a união das pastas irá dar continuidade ao que já vinha sendo feito e integrar políticas destinadas a cada uma das pastas aglutinadas no novo ministério. No entanto, a união das pastas é um retrocesso no tocante às lutas, pois corre-se o risco de atribuir uma importância menor à questão racial.

1.2.2 A importância da discussão cultural na formação continuada de professores

A formação continuada de professores se caracteriza como um momento de reflexão no qual os docentes necessitam dispor de tempo para que as questões pertinentes para

a aprendizagem dos alunos, que permeiam os contextos educacionais, possam estar presentes nos temas a serem discutidos na formação de professores¹⁰.

A sociedade brasileira, infelizmente, está carregada de práticas discriminatórias, que acabam excluindo o negro de ações que permeiam o rol social, acreditando que o negro é um ser incapaz no sentido até mesmo de tomar decisões que possam contribuir para a formação do povo brasileiro.

Neste sentido, é pertinente articular o discurso sobre as relações étnico-raciais com os assuntos abordados na formação continuada de professores no contexto atual, uma vez que sabemos que esse é um discurso que está presente no contexto educacional, ocasionando conflitos e sendo causador das diversas dificuldades de relacionamento de alunos, funcionários e professores. Conseqüentemente, produz dificuldades de aprendizagem.

Gomes (2003a, p. 169) afirma que

[...] a formação de professores/as tem sido uma preocupação constante no campo da educação. O MEC, a universidade, o centro de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é preciso hoje formá-los mais adequadamente, tanto em seu percurso inicial quanto em serviço.

Sabemos que a inclusão dessa discussão na formação de professores deve ser intensificada e esta temática não pode ficar solta ou apenas constar nos documentos oficiais. É preciso observar e estudar o contexto do grupo, averiguando também os estudos e pesquisas em diversos campos, e não fazer de conta que o contexto educacional, através de seu corpo docente, reconhece e implementa ações que envolvem a temática das relações étnico-raciais. Só assim podemos debater e refletir criticamente sobre o assunto.

Gomes (2003a, p.171) corrobora essa percepção quando diz que

[...] a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro

¹⁰ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 salienta que o seu objetivo é contribuir com a eliminação da desigualdade presente em nosso país. Para que as metas do plano sejam alcançadas, os professores que irão implementá-lo necessitam de formação continuada. A meta 16 diz respeito à formação continuada de professores, considerando as necessidades e demandas do sistema de ensino. Junto com esta meta foram elaboradas estratégias que possam dar orientação, consolidar políticas e definir diretrizes, bem como dar atenção aos dados do censo que informará sobre a formação que o professor tem e, assim, mostrará caminhos para a escolha da formação de que o professor realmente necessita dentro do sistema de ensino e da área do conhecimento a que pertence. O plano, assim como outras políticas de educação, mostra a importância que a formação adquiriu no campo da educação.

e sua cultura na escola tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

É comum, nos espaços educativos, ouvirmos comentários pautados em rótulos étnico-raciais que visam demarcar posicionamentos culturais. Os professores tem que estarem atentos e saber lidar com essa demanda de situações culturais, pois o olhar direcionado para alguém pertencente à identidade negra, e até mesmo a uma outra identidade, pode realmente ocasionar uma situação que leve a um sentimento de inferioridade, rejeição, negação, enfim, outros atributos que fazem parte da condição de quem sofre preconceito. Nesse sentido, devemos continuar lutando para que ações levem a reflexões em torno destes comportamentos, que possam colaborar na formação de uma sociedade justa sem estereótipos e preconceitos.

Bhabha (2013) ressalta que o estereótipo faz parte do discurso colonial, sendo uma fantasia produzida pela ameaça das diferenças de raça, cor e cultura e procurando fixar a diferença:

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença, constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, 2013, p. 130).

Vemos o quanto a ambivalência está presente neste contexto mostrado por Bhabha (2013). Ao mesmo tempo em que ele demonstra que o estereótipo não é uma simplificação, por outro lado, mostra que é uma simplificação porque procura negar a própria diferença.

Ao se tratar da educação contemporânea, temos alguns aspectos que merecem destaque e cujas especificidades influenciam diretamente o modo como é organizado o ensino e determinam as metodologias adotadas durante o processo. Um dos principais aspectos a serem considerados nesse sentido são as avaliações externas.

O cenário político-educacional traz consigo a existência de índices que visam acompanhar o desenvolvimento da educação básica no âmbito nacional, regional e local. Um dos índices mais utilizados no contexto atual é o IDEB, que surgiu a partir do INEP¹¹, com o intuito de conhecer e acompanhar a qualidade da educação.

¹¹ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O IDEB foi criado em 2007 e baseia-se no fluxo escolar e nas médias que mostram o desempenho dos alunos. Abordaremos de forma mais detalhada no capítulo 2, no item 2.2, o IDEB da escola, relacionando o seu índice com o IDEB municipal, regional e nacional.

1.2.3 A formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Nos últimos anos, presenciamos a expansão de espaços direcionados à formação de professores. É no espaço de formação continuada de professores que se trata nesta pesquisa de alguns questionamentos pertinentes para a discussão das relações étnico-raciais presentes e, ao mesmo tempo, distantes, silenciadas, essencializadas cotidianamente no chão das escolas, mediadas por professores. Que visão se tem diante dos atravessamentos de culturas existentes nas escolas? Para estes professores, o que é identidade e diferença? Como suas identidades estão sendo produzidas? De que forma está acontecendo a articulação entre escola e identidades negras? Na formação continuada destes professores são realizadas discussões sobre as relações étnico-raciais? Como os assuntos pertinentes à negritude estão sendo tratados nas disciplinas que não preveem a discussão racial? Nos últimos anos, intensificou-se a produção teórica sobre a diversidade, e os movimentos negros ganharam força, mas que tratamento a escola dá a estes fatos históricos?

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças, é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES; SILVA, 2011, p. 16).

Com base nos desafios que as instituições de ensino estão enfrentando, cabe salientar que chegou a hora de olhar com mais respeito para a formação continuada destes professores. Isto requer uma formação bem estruturada com novas concepções de formação, com boas leituras e sempre com olhares diversos que propõe a prática destes professores recheados de identidades e diferenças. Como dizem Gomes e Silva (2011), este processo de formação implica dar destaque aos sujeitos e suas vivências históricas e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola.

Arroyo (2010, p. 113) corrobora essa proposta dizendo que

O diálogo tem privilegiado estratégias de combate ao racismo na sociedade e no sistema através de ações educativas. O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidades, logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica e, conseqüentemente, dar ênfase em intervenções no sistema escolar visto como um dos espaços educativos por excelência, como um espaço pedagógico e cultural, capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas.

Este tipo de diálogo na formação de professores tem que ser algo destacado no sentido de refletir e compreender que práticas racistas estão presentes, devendo ser colocadas no centro das discussões sobre as estratégias de ações educativas que possam contribuir para combater essas práticas, inclusive as práticas essencializadas que, infelizmente, estão impregnadas nas concepções de muitos professores, uma vez que nossa formação histórica não favoreceu o respeito à diferença.

Em relação à prática de formação continuada, destacamos a vivência de duas professoras negras, cujos exemplos mostram a importância do diálogo com os professores em formação. O primeiro exemplo é trazido por Gomes, um depoimento de uma professora que associava sua identidade à inferioridade em um curso de Pedagogia.

Eu me sentia banida, sabe? Eu não abria a boca mesmo, eu ficava, assim, quietinha e os trabalhos apresentados com muita dificuldade, sabe? Eu me sentia assim... inferior perante todos e era mais um motivo para eu pensar: - Não vou voltar ali mais, sabe? [...] Então foi um momento muito difícil para mim e por este motivo quase que eu abandonei o curso (GOMES, 2000, p. 153).

As oportunidades de diálogo nas práticas pedagógicas e na formação continuada de professores no universo educacional são de extrema importância para os professores negros e não negros, visibilizando suas identidades raciais.

O segundo exemplo demarca os conflitos vivenciados por mim no ambiente de ensino em um momento de diálogo entre professores. Uma das professoras era negra e, por ser negra, graças ao orgulho da identidade que tinha, em nenhum momento se sentia inferior aos demais professores. Esta professora tinha feito um trabalho que fora reconhecido pela comunidade. Com isto, alguns professores se sentiram ameaçados pelo trabalho desenvolvido por ela. Entre os professores, uma agrediu verbalmente a professora negra, dizendo que ela só estava querendo aparecer e arrumar mais trabalho dentro da instituição de ensino. A sua fala ainda foi além, utilizou estereótipos para dizer que “preto é assim mesmo: quando não caga na entrada, caga na saída”. Disse isso como se pessoa negra tem capacidade de desenvolver bom trabalho pedagógico sem criar conflitos no ambiente.

Diante dos exemplos trazidos, que acontecem com professores negros no ambiente de ensino o ser agredido deve ter coragem para denunciar estas práticas racistas, pois racismo é crime. No caso da professora que sofreu racismo por parte de outra colega no local de trabalho, a recomendação é que procure o Ministério do Trabalho. Tendo em vista que, no dia 5 de Janeiro de 1989 foi sancionada a Lei nº 7.716¹², que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Portanto, não é mais aceitável calar-se diante das situações de racismo.

O fato de atitudes como acima exemplificados continuarem acontecendo no ambiente de ensino, reforça o quanto é necessário incluir nas pautas de formação as relações étnico-raciais. Os estereótipos, falas, o sentimento de inferioridade citado no primeiro exemplo, atitudes e discriminação racial são elementos que estão claramente presentes em instituições de ensino e devem ser cotidianamente combatidos e denunciados .

A questão racial exige sensibilidade e entender que não é tão fácil nem simples falar sobre situações de racismo, discriminação racial e preconceito. Muitos preferem o silêncio e o ocultamento (GOMES, 2010). Mas esse silêncio não resolve o problema.

Apesar dos avanços ocorridos nesse contexto, trata-se de processos lentos, e diálogo sobre o racismo, que não é fácil, mas um desafio que deve ser enfrentado, com o

¹² Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, criada pelo deputado federal Carlos Alberto Oliveira, conhecida como lei de Caó em homenagem ao autor da lei.

intuito de aprofundar o conhecimento teórico e metodológico do professor, para que as concepções essencialistas de identidade e diferença sejam desconstruídas no currículo.

O currículo da escola hoje está organizado de forma que contemple algumas metas e alcance um alto índice de desenvolvimento da educação, o que está relacionado às avaliações em larga escala. Suas ações acabam tendo um foco que, muitas vezes, esquece que os alunos têm uma história e que esta faz parte de sua existência. É nesse caminhar que percebemos a importância de rever os assuntos abordados na formação de professores, incluindo as relações étnico-raciais, uma vez que essas relações podem favorecer ou não a aprendizagem dos alunos.

Como destacamos anteriormente, a educação sempre foi algo com que os Movimentos Negros se preocuparam:

Os ativistas de Movimentos Negros reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção e exclusão de outros (GOMES e SILVA, 2011, p. 112).

A luta por uma educação que reconheça e valorize o processo histórico que marca a diversidade étnico-cultural já está sendo travada por um bom tempo. Gomes e Silva (2011) mostram-nos que os sujeitos sociais, sendo históricos, são também culturais. Isto nos indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas e racistas ainda existentes.

Ter um bom resultado no IDEB pode ser algo satisfatório para uma instituição. Todavia, é necessário que seja articulado com o processo de formação de cada sujeito envolvido. É evidente o quanto este índice influencia o meio escolar. Mas ele não pode atrapalhar os trabalhos voltados a valores humanos, incluindo as relações étnico-raciais.

É importante lembrar que a aprendizagem/conhecimento é fundamental na vida de cada estudante diante da tão almejada busca de uma educação de qualidade, mas não se pode falar em educação de qualidade sem contemplar a diversidade de culturas do povo brasileiro. Muitas vezes, um trabalho que visa a índices ou coloca em curso ações homogeneizadoras esquece de formar um ser humano capaz de refletir sobre como o racismo foi construído e como combatê-lo.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se envolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Certamente o grupo cultural que mais foi ignorado como produtor de riquezas foi o negro. Além disso, alguns sujeitos, em decorrência de uma educação discriminatória, tendem ao preconceito, e esse envolve e permeia a sociedade, refletindo-se no contexto escolar. Por causa do preconceito, professores e alunos por vezes se relacionam, nos espaços educacionais, com pessoas de várias origens sem a capacidade de compreender quão rico é nosso povo, quantas riquezas foram deixadas pelos africanos e outros povos que aqui fincaram suas raízes. As práticas educacionais devem trazer ações que tendam a visibilizar essas representações culturais.

A formação do corpo docente se dá em um processo contínuo, precisando ser retomada cotidianamente no contexto educacional. É esse processo que possibilita uma reflexão a respeito da própria profissão docente.

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais (GOMES e SILVA 2011, p. 16).

Para que este trabalho possa ser consolidado na escola, as políticas públicas precisam ser planejadas e implementadas de modo a permitir um trabalho coletivo, em que o gestor se reconheça como docente nesta profissão e que possibilite espaço coletivo de reflexão sobre a prática docente e ele faça parte deste momento, cumprindo com o que refere o inciso IX, da Resolução 002/2015 em relação à sua aptidão: atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais. Isso deve ser feito tendo em vista que a reflexão coletiva e permanente é fundamental para a produção de ideias que possam auxiliar na obtenção da

capacidade crítica e orientação para a formação continuada de professores que busquem a transformação da educação através de sua prática, pois sabemos que a nossa sociedade está em constante transformação e cabe a nós educadores em nosso fazer pedagógico mediar sempre as ações que possam visibilizar o que perpassa a sociedade, melhorar a cada dia as relações presentes nos espaços educacionais, em especial as relações étnico-raciais. Cavalleiro (2006) afirma que

Abordar sobre cor/raça no cotidiano da sala de aula não se limita a fazer referência à diversidade étnico-racial de uma população. Inicialmente trata-se de desconstruir ideias que relacionam cor/raça a capacidade e qualidades morais e intelectuais. [...] Consiste, também, em evidenciar a influência e contribuição dessa mesma diversidade nos saberes e conhecimentos que são aprendidos no espaço educacional e manipulados na sociedade como um todo (p. 40).

É fundamental que os professores comecem a sentir, seja pelas suas demandas ou por demandas criadas pelas secretarias, a necessidade de incluir nos contextos formativos e, posteriormente, nas práticas pedagógicas o debate que remete a uma série de reflexões sobre a invisibilidade das identidades negras nos espaços educacionais. E, assim, poder rever as pautas das formações continuadas, tendo em vista que o educador é um profissional que está sempre em processo de formação e que, ao longo de sua jornada, necessita ser preparado para discutir também sobre as relações étnico-raciais.

Cavalleiro (2006) salienta que teve uma experiência muito árdua, em que, durante oito meses, ao investigar o preconceito racial em escolas públicas, passou por um processo de observações sobre o relacionamento de professores e crianças brancas com crianças negras. Neste processo, ela se deparou com inúmeras situações e chegou a relatar que os resultados destas investigações foram um “soco no estômago”, alertando-nos que ainda são muito poucas as pesquisas sobre as relações raciais nas escolas. Faz-nos lembrar que, nos dias atuais e em tempos de avaliações que visam acompanhar o desempenho da educação, ainda se tem um grande número de professores que não estão preparados para discutir e desconstruir o preconceito contra o negro nos contextos educacionais. Por outro lado,

Todos nós sabemos que o racismo é muito forte nos dias atuais, mas também cresce o nível de consciência de que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado. Sua postura crítica como professor diante desta luta e denúncia é de fundamental importância (MUNANGA, 2005 p. 40).

Os professores preparados por um processo de formação continuada poderão seguir uma trajetória mais estruturada, certos do trabalho de combate ao racismo e às práticas discriminatórias, passando a respeitar e a valorizar as identidades étnico-raciais.

Algumas atitudes nos espaços educativos que são tomadas para com, pessoas pertencentes às identidades negras são, muitas vezes, naturalizadas por uma grande parte de professores que lidam diretamente com a educação escolar. Estas atitudes podem ser a subalternização, a negação, a discriminação, o silêncio, os estereótipos, a invisibilidade, a exclusão e outras, que podem fazer com que negros passem a se sentir inferiores em relação a outras pessoas. Embora saibamos que isso ocorre por muitos fatores, em nossa dissertação privilegamos a formação continuada, mais especificamente a pouca ou não inclusão da temática das relações étnico-raciais.

Em uma pesquisa realizada numa escola, Cruz (2014) mostra o cotidiano escolar de um grupo de crianças dos anos iniciais frente às atitudes discriminatórias presentes no recreio e em sala de aula, onde fica bem evidente que raça é um forte marcador social tanto para meninos quanto para meninas. Para saber o que pensam as crianças, foram utilizados indicadores com o intuito de levantar informações das próprias crianças em relação às discriminações que sofrem. Entre os procedimentos metodológicos foram utilizados um questionário anônimo e uma entrevista adequada para a linguagem das 112 crianças participantes.

No questionário, poucas das 112 crianças entrevistadas falaram a respeito das relações raciais, contradizendo os gestos e práticas observadas em relação à discriminação. Afirma a autora:

Talvez as poucas ocorrências de racismo no questionário anônimo de discriminação se devam à impessoalidade da folha escrita e ao sofrimento mais introspectivo que o racismo provoca, de impedimento de denúncia. Nas entrevistas, as crianças revelaram identificar e sofrer o racismo em situações muito além das apontadas por elas no questionário (CRUZ, 2014 p. 172).

Ficou bastante evidente que no formulário anônimo as crianças colocavam poucas informações sobre as situações que viviam; já no momento da entrevista, elas se sentiram confiantes em relatar o que sofriam e as marcas que ficaram em consequência dos

gestos discriminatórios que vivenciavam, inclusive no ambiente escolar. A autora percebeu o quanto o conceito de negro não é utilizado pelas crianças.

Diante das contribuições de Cruz (2014), mais uma vez tocamos nos pontos relevantes que indicam que a discussão com os professores sobre as relações étnico-raciais deve passar a fazer parte das formações continuadas. Neste caminhar, é necessário tomar certas medidas para chegar a esta discussão, como, por exemplo, levantar problemáticas que dizem respeito ao que pensam os professores envolvidos em relação a esta temática.

Como existe uma avaliação externa, a escola tenta se valorizar perante a sociedade. Os discursos presentes em torno das avaliações de larga escala giram em torno da educação de qualidade. Os testes têm por objetivo medir a aprendizagem dos alunos identificando o nível de qualidade. Porém, tais exames estandardizados, da forma que vêm sendo propostos, não garantem que se vá saber quais conhecimentos diversos os alunos adquiriram, merecendo intensas reflexões. Para atingir o resultado desejado, esta avaliação pode deixar de lado a concepção de que um ser humano é um ser cultural? Como estão sendo construídas as identidades destes professores? De que forma estão sendo contextualizadas e articuladas as relações étnico-raciais no ambiente familiar e social deles?

É preciso se aproximar destes sujeitos e não só como profissionais, e chegar ao cerne das questões relacionadas à construção das diferentes identidades. Estamos desafiados a entender como as professoras e professores se educam e constroem as suas identidades para além dos processos educativos formais (GOMES e SILVA, 2011, p. 22).

Aproximar-se do professor, além de demonstrar sua importância e valorizá-lo enquanto profissional, requer um ato de respeito por sua identidade. A forma como os professores constroem sua identidade e se educam é muito importante para pensar uma formação continuada que inclua a discussão das relações étnico-raciais.

A formação continuada, mesmo sendo básica, tem que incluir os aspectos culturais com que os professores vão lidar no cotidiano em seu fazer pedagógico. É importante que essa discussão faça parte da formação continuada, contribuindo para romper com a cultura hegemônica:

A escola enquanto relação social e órgão de controle, também está vinculada ao processo de formação/manutenção da hegemonia, e como tal, com forte tendência para buscar submeter toda a diversidade cultural a uma cultura

oficial, expressão desta hegemonia. É neste movimento contraditório que se dá a relação pedagógica (LIMA FILHO, 1998, p. 25).

A escola deve formar seres emancipados, críticos, capazes de exercer a cidadania. Na contramão dos fatos, temos, culturalmente, a ação pedagógica suprimindo aspectos culturais diversos para privilegiar uma só cultura. A escola é também um órgão de controle. Mas que tipo de controle ela exercerá sempre dependerá das lutas sociais travadas. Isso nos faz lembrar as contribuições de Batalla (1988), que trata do patrimônio cultural herdado e discute o controle cultural. Elas nos oferecem uma série de concepções, levando-nos a refletir sobre a possibilidade de tal controle acontecer no chão de nossas escolas. Esse controle não deve ser entendido no sentido de legitimar uma cultura, mas de reconhecer a diversidade étnico-cultural presente em nossas escolas.

Portanto, o controle desejável é aquele que favoreça as culturas existentes na escola e não direcione a uma só cultura. É fundamental que estejamos sempre atentos para que não se valorize uma só cultura. Ainda de acordo com Batalla (1988), é nas ações cotidianas que há variedades de elementos que contribuem para tomar decisões culturais que podem ser utilizadas como forma de controle cultural. Estes também são elementos que devem fazer parte da discussão com professores em formação, com o olhar e entendimento que cada um tem diante de tais elementos, questionando se podem ter práticas que possam fortalecer e contribuir com todas as culturas presentes nas escolas.

No universo repleto de diversidades e recheado de ideias e interpretações, podemos encontrar formas diferentes de formação continuada. Uma é a formação continuada de professores que olha e respeita o outro como ele é, para juntos pensar em contextos que se encontram, buscando caminhos no coletivo para a inclusão da discussão das relações étnico-raciais presentes em nossas vidas, fazendo com que possamos, com nossa forma de entendimento, trazer para nossas vidas uma variedade de interpretações que evite o preconceito e a discriminação.

Olhar o outro como ele é, enxergar suas fragilidades e potencialidades em seus processos, é de fundamental importância para buscarmos caminhos em conjunto, para que haja uma boa discussão na formação continuada. Como diz Bhabha (2013), nós temos que estar no entre lugares, respeitando e valorizando o outro em seus respectivos espaços e diferenças. Costa (2002) salienta que não há um caminho certo e único para uma investigação. Ao olhar a formação de professores considerando o contexto, as necessidades e o encontro de olhares com diversos significados, chegaremos à discussão que tanto almejamos na formação

de professores. Como estamos argumentando, almejamos uma formação continuada que inclua a discussão das relações étnico-raciais.

Em uma discussão como esta, que valoriza as culturas e os seus diversos significados na formação de professores frente às relações étnico-raciais, não podemos deixar de destacar a Lei Nº 10.639/2003, bem como suas diretrizes curriculares, que foi uma conquista muito árdua por parte dos ativistas do Movimentos Negro e que vem contribuindo para a orientação e discussão desta temática. Porém, é importante salientar que se trata de algo que já vinha tomando corpo nos Movimentos Negros há muito tempo.

O Movimento Negro é o protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais (GOMES, 2012b, p. 23).

Gomes e Silva (2011) salientam que não cabe mais aos profissionais da educação aceitar a questão da diversidade apenas como mais um desafio; nossa responsabilidade exige muito mais. No ensino da história, não podemos nos esquecer de cumprir nossas responsabilidades dentro da perspectiva da temática em estudo, lembrando o que Krauss e Rosa (2010) destacam de forma bem sucinta em relação ao objetivo da lei: que sua intenção não é substituir uma educação eurocêntrica por outra afrocêntrica, e sim valorizar os aspectos culturais africanos e afro-brasileiro que por muitos anos foram silenciados e discriminados na educação nacional. Nesse processo, as discussões da interculturalidade podem contribuir significativamente.

1.2.4 As contribuições das discussões da interculturalidade na formação para as relações étnico-raciais

É importante colocar primeiramente em discussão e esclarecer a diferença entre dois conceitos presentes nas discussões sobre a educação: multiculturalismo e interculturalismo.

Embora haja outros autores que aproximam os dois conceitos, iremos abordá-los na perspectiva de quem defende a interculturalidade.

Segundo Marcon (2009), esses são termos com diferentes significados. Tanto a perspectiva multicultural quanto a intercultural apresentam variedades de significados.

Muitas das vezes fala-se de multiculturalismo e interculturalismo como se fosse sinônimos e os significados fossem consensuais. Em primeiro lugar, são perspectivas distintas, com enfoques e concepções pedagógicas e políticas diferenciadas; em segundo lugar, esses conceitos são polissêmicos (MARCON, 2009, p. 49).

Dependendo da vertente teórica com que os autores trabalham, configuram-se significados diferentes. Os termos possuem uma intensa complexidade em suas vertentes. Falar de suas relações frente à diversidade de culturas em tempos atuais faz com que o seu entendimento para uma formação continuada de professores na perspectiva intercultural floresça cada vez mais, sendo que discussões como estas são extremamente fundamentais e indispensáveis.

Alguns pesquisadores trazem uma série de distinções sobre a relação da perspectiva multicultural e da intercultural na prática educacional. Com base nas contribuições de Fleuri (2002), cito pelo menos duas distinções entre estas duas perspectivas:

A primeira, o educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Mas o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. A segunda se refere aos diferentes modos de entender a relação entre culturas na prática educativa. Na perspectiva multicultural, entendem-se, de modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Ao contrário, na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo de um grupo social ver e interagir com a realidade (FLEURI, 2002, p. 138-139).

De acordo com o que Fleuri (2002) ressalta sobre a multiculturalidade, o reconhecimento da diversidade cultural que atravessa a educação nesta perspectiva é plausível, porém nestes espaços as identidades e diferenças são plurais e precisam ser reconhecidas e respeitadas, sendo necessário o desenvolvimento de ações que visem à interação entre elas. É com base na problematização do processo de exclusão de culturas e na percepção de que as identidades e diferenças estão presentes nesta diversidade que se constituiu a perspectiva intercultural, em que as práticas educativas são intencionadas. Na segunda distinção dentro da perspectiva multicultural, para o educador, a cultura é um objeto de estudo, tendo como foco a compreensão da diversidade cultural. Já na perspectiva

intercultural, o educador intenciona em suas práticas pedagógicas questionar a visão homogeneizadora, priorizando o modo particular de lidar com a realidade destes grupos.

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, na medida em que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos (SOUZA e FLEURI, 2003, p. 73).

Os dois conceitos explicitados possuem diferentes significados, dependendo dos autores e da vertente teórica na qual se situam. É de fundamental importância que haja diálogo com os professores sobre estas perspectivas. Porém, em nossa dissertação enfatizamos a perspectiva intercultural na formação continuada de professores.

Dialogar sobre a perspectiva intercultural na formação continuada de professores não é algo fácil, espontâneo, podendo ocasionar dúvidas entre os professores no momento da formação. Porém, cabe ressaltar que é mais um desafio a ser enfrentado por eles. A perspectiva intercultural ainda é algo complexo de ser compreendida pelos professores, uma vez que ocasiona tensões e conflitos em suas relações. Fleuri (2002) ressalta que a interculturalidade emergiu no contexto de lutas contra os processos de exclusão social. Valorizam-se as potencialidades dos conflitos. Propõem-se novas estratégias de relações entre sujeitos e grupos diferentes.

Na dimensão intercultural, os sujeitos se aproximam podendo estabelecer relações dialógicas. Marcon (2009) enfatiza a importância do diálogo no processo intercultural. O diálogo é considerado um instrumento fundamental para o reconhecimento das diferenças, porém é necessário que os sujeitos se aproximem. Quando as pessoas não se aproximam devido à resistência ao diálogo, não há possibilidade de educação intercultural.

Conforme Fleuri (2002), apesar de o debate sobre a interculturalidade, já existir há algum tempo, nos dias atuais vêm florescendo cada vez mais orientações para que grupos de culturas diferentes se relacionem entre si, e que não só se relacionem, mas que também se reconheçam, se valorizem e se respeitem em suas respectivas diferenças. Isto enriquece e potencializa as relações. É neste sentido que é importante frisar que a formação continuada de professores contemple esta discussão para romper com práticas homogeneizadoras e monoculturais presentes no universo educacional. De acordo com Souza e Fleuri (2003), a formação continuada de professores talvez seja algo decisivo, do qual depende o sucesso ou o

fracasso da perspectiva intercultural. O que está em jogo nesta formação é a superação da perspectiva monocultural que configura os modos tradicionais de educar e de se relacionar.

Em decorrência de resultados de pesquisas relacionada às práticas educativas, percebe-se que a perspectiva monocultural está sendo realmente bastante criticada. Apesar destas críticas e do surgimento da dimensão intercultural, a visão monocultural ainda está impregnada nas práticas de muitos educadores.

O monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilhem, em condições equivalentes, uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjuguie as minorias culturais (FLEURI, 2002, p.132).

Esta visão atravessa nossa sociedade e, em especial, a educação, trazendo uma série de preconceitos e discriminações em relação às identidades que não se enquadram na cultura hegemônica (branca, masculina, heterossexual, cristã). Para a desconstrução destes preconceitos é fundamental reconhecer que fazemos parte de uma sociedade plural, em função disso, não há identidades fixas.

Somos uma sociedade multiétnica construída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas. Reconhecer nossa diversidade étnica implica saber que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e uma fixidez natural (SOUZA E FLEURI, 2003, p. 54-55).

Com esta visão, podemos dizer que a chance de desconstruir certas ideias que acabam nos colocando na perspectiva essencialista é muito grande. Assim, professores e alunos poderão lidar com suas próprias identidades e diferenças, olhar o outro, que é também um ser híbrido. Com isso,

Olhar o outro nos olhos, de frente, confrontá-lo, para que, como brasileiros, pudéssemos nos confrontar com nós mesmos, com as imagens estereotipadas e discriminatórias que também temos dos outros, quando os classificamos e reduzimos a uma concepção única, totalizante e excludente, reduzindo com esse procedimento a nossa própria imagem (SOUZA e FLEURI, 2003, p, 62).

Podemos nos olhar e identificar a visão estereotipada e discriminatória que temos de nós mesmos. Estes olhares fortalecerão a perspectiva intercultural no espaço de formação de professores. Posicionamentos como estes são próprios da visão não essencialista. Já a postura essencialista, tende a ver o outro como maléfico, que, no máximo, deve ser tolerado. Tendo em vista “Tolerar o outro, tolerar o que é outro, tolerar a diversidade, tolerar a diferença; fazer da tolerância um princípio indesculpável, uma fonte de conhecimento, um lugar de comunicação” (SKLIAR, 2003, p. 131). O outro na perspectiva colonial/essencialista é uma invenção da mesmidade, cujas características tendem a ser aquelas de que não gostamos em nós mesmos:

É o outro do mal e a própria origem do mal: a explicação de todo conflito, a mesma negatividade da cultura; o outro é, em síntese, aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos. O outro está maleficamente fora de nós mesmos (SKLIAR, 2003, p. 131).

Esta forma de olhar o outro marca a sociedade e, em especial, no espaço educacional, a relação aluno-aluno e professor-aluno, causando conflitos, discriminação e exclusão. Cabe salientar que o outro está sendo constantemente representado nas relações e, dependendo de como é representado, isso reproduz e produz estereótipos. “As representações estão ativamente produzindo os grupos, as pessoas, a cultura do que fala, suas identidades” (SANTOS, 1997, p. 92). Por isso, é fundamental discutir cotidianamente as relações presentes no ambiente escolar na perspectiva da interculturalidade.

De acordo com Souza e Fleuri (2003), para compreendermos a complexidade da interculturalidade, é necessário abordar como se configura a cultura escolar nas relações que se dão no espaço institucionalizado da escola. O espaço educativo é perpassado por múltiplas relações de culturas diferentes.

Cabe ressaltar mais uma vez, que a interculturalidade não é um termo novo, mas está sendo utilizado na atualidade com enfoque maior. Surgiu justamente devido ao grande número de exclusões por conta da diversidade de culturas presentes na sociedade.

No espaço educacional, os profissionais que lidam diretamente com os alunos acabam tendo dificuldades de lidar com este leque de diversidades de culturas, devido à formação inicial que tiveram e à formação continuada que lhes é ofertada. Salientamos que a diversidade

[...] está ainda centrada nos outros, e não parece ser possível descentrá-la dali, impactá-la, irrompê-la. Não existe nela nenhuma implicação do eu da mesmidade: os outros são os diversos; eles são os diversos, mas nós não somos os diversos. A diversidade é pura exterioridade. A diversidade não é a mesmidade que está dentro, que está protegida, que está incluída. A diversidade é o outro de fora, da exterioridade, o outro excluído, o outro expulso (SKLIAR, 2003, p. 138).

Essa forma de lidar com a diversidade tem a ver com a formação de professores. Muitas vezes, ela não é contemplada como tema a ser discutido pelos professores em formação. Por conta da ausência desta discussão,

nos últimos anos, a escola, especialmente a fundamental, vem sendo questionada de várias formas. Os debates sobre o fracasso escolar têm se ampliado e deslocado para questões mais amplas. A visão de que tal fracasso não é culpa do aluno, ou de sua família, mas é produzido dentro da escola, por sua vez estrutura uniformizante e excludente, levou educadores e pesquisadores a identificar novos enfoques, novas perspectivas de análise. Entre elas, as questões culturais têm recebido destaque (AZIBEIRO, PERRASA e DOLZAN, 2002, p. 19).

Muitas vezes o fracasso escolar é produzido dentro da escola por conta de uma postura essencialista e de práticas monoculturais que marcam a sociedade branca.

Souza e Fleuri (2003) ressaltam que a interculturalidade é uma perspectiva aberta e plural, e veio fazer parte de nosso meio para nos amparar e contribuir com o processo de identidades dos educandos, assim como com a formação de professores e suas relações. Estes mesmos pesquisadores dizem que nas escolas existem diversas culturas de acordo com o pertencimento de cada um a diferentes grupos que se identificam conforme as gerações. Conforme as identificações, as pessoas desenvolvem modos distintos de se conduzir e de interpretar a realidade. Sendo assim, assumem seus sistemas de valores, que servem de referência para orientar suas opções e suas relações com as outras pessoas e com os outros grupos.

Dessa forma, as pessoas vão se identificando e se relacionando. Para que isto venha a acontecer no ambiente institucionalizado, é necessário que as pessoas se aproximem e interajam umas com as outras. Nesta relação se conhecem e passam a conhecer o outro e a valorizá-lo, conforme suas identidades. Candau (2012) reforça essa compreensão quando afirma que, para sermos capazes de relativizar a nossa própria maneira de situarmo-nos, é necessário que experimentemos uma interação com diferentes modos de viver e se expressar.

Pelo que foi visto, a interculturalidade e o campo das relações étnico-raciais seguem os mesmos princípios: defendem uma educação sem discriminação e que valorize as diferenças.

1.2.5 Formação continuada de professores para as relações étnico-raciais em tempos de IDEB

Em tempos atuais, a educação está sendo mediada por ações ligadas a políticas que priorizam alguns exames.

O exame combinou o exercício da vigilância, a aplicação do julgamento normalizador e a técnica da inscrição material, a fim de produzir traços calculáveis de individualidade. Não apenas torna a individualidade humana visível, ele a localiza numa rede de escrita, transcrevendo os atributos e suas variações em formas codificadas, possibilitando que eles sejam acumulados, somados, normalizados, que se tire sua média e que sejam normalizados – em suma, documentados (ROSE, 1998, p. 39).

Além do mais, estes exames acabam deixando de fora aspectos que fazem parte da formação do cidadão. Tornou-se moda o discurso sobre a tão almejada educação de qualidade. Que educação de qualidade é esta que acaba excluindo aspectos da vida social, cultural e política? Que não privilegia, entre outros, a educação e a formação para as relações étnico-raciais?

São aspectos que, sem sombra de dúvidas, interferem no conhecimento e na aprendizagem dos alunos. Interferem, sobretudo, no modo como os professores concebem os currículos escolares, seus planejamentos, seus programas de cursos e seus planos de aula (CANDAU, 2011, p. 281).

Esses são assuntos que atravessam a vida em todas as instâncias e, se não forem trabalhados acabam interferindo e deixando marcas no processo de aprendizagem dos alunos. Candau (2011) diz que assuntos ligados aos aspectos sociais, culturais e políticos têm que ser articulados com o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos dos educandos.

É neste sentido que a interculturalidade veio nos ajudar, pois a diversidade cultural está presente em todos os espaços e momentos de nossa vida e, em especial, na educação. Ela passa o tempo todo por processos de “oscilações, deslizamentos e

transformações imprevisíveis” (DONALD, 2000, p. 64). Nesta dimensão, percebe-se um grande avanço teórico.

A cultura está cada vez mais plural, e ações educacionais referentes a esta pluralidade não se veem cotidianamente presentes nas formações e práticas pedagógicas. Sua presença viabilizaria ações e práticas educacionais que coloquem ênfase nas relações, fazendo com que cada vez mais se fortaleça a produção de identidades, questionando a visão essencialista visivelmente presente nas políticas e ações educacionais.

A discussão que valoriza a história de vida dos alunos e professores tem que estar articulada no currículo.

Nos últimos anos o fato de as escolas incorporarem a questão da história da África e das culturas afro-brasileiras no currículo escolar desestabiliza. Desde que isso não seja visto só como atividades isoladas em determinado momento do ano escolar. Essa preocupação desestabiliza e obriga a repensar a questão do currículo, da seleção de conteúdos, dos processos de ensino-aprendizagem na escola (CANDAU, 2011, p. 282).

O fato de incluir no currículo temáticas referentes à diversidade cultural não significa que na prática educacional e na formação continuada de professores aconteçam ações interculturais. Com base nas leituras referente à interculturalidade, pode-se dizer que a questão étnico-racial acaba sendo silenciada durante as atividades do ano letivo, acontecendo isoladamente, geralmente na semana em que ocorre o Dia da Consciência Negra, o Dia do Índio e outras datas comemorativas.

Santomé (2009, p. 172-173) salienta:

Não podemos cair no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas. Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas. O tratamento desse tipo de temática nas escolas e nas salas de aula corre o perigo, não obstante, de cair em propostas de trabalho tipo currículo turístico, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais se pretende estudar a diversidade cultural.

O trabalho contra os preconceitos é algo a ser feito constantemente. É fundamental que nos momentos de formação continuada de professores sejam ofertadas e privilegiadas boas práticas de estudos e reflexões referentes às ações frente às diversidades culturais.

Dessa forma, os professores se sentirão mais seguros de colocar em prática ações que contemplem um trabalho partindo da interculturalidade, com o intuito de romper com este tipo de currículo turístico que nega as culturas, pois as folcloriza.

Existem escolas que, por meio de projetos e programas, recebem livros ofertados com resultados de pesquisas que podem subsidiar atividades com estas perspectivas. Lembro que em minha vida profissional me deparei com relatos de professores dizendo que em algumas escolas estes materiais recebidos são carimbados e colocados em armários com chave, e o professor que desenvolve ações diretamente com os alunos acaba nem sabendo que a escola tem materiais tão ricos de diversas informações que poderiam ajudar na compreensão do trabalho com as diversidades culturais presentes nelas.

Por outro lado, cabe ressaltar que existem escolas que recebem estes materiais e os apresentam aos professores, porém esta ação não garante que estes profissionais realizem leituras sobre estas temáticas.

Pereira (2011), em sua pesquisa referente a diálogos sobre o exercício da docência em recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08, detectou que

Alguns pesquisadores puderam confrontar informações recebidas com uma breve visita ao ambiente escolar, como no caso da visita à Biblioteca, para conhecimento do acervo de obras didáticas e paradidáticas relacionadas aos temas de história e de cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação das relações étnico-raciais. Os pesquisadores já tinham informação prévia a respeito da distribuição às Bibliotecas Municipais de Belo Horizonte, pela Secretaria Municipal de Educação, de kits literários e/ou de formação docente. Ainda assim, um pesquisador encontrou um professor da Rede Municipal que disse não conhecer obras voltadas à abordagem da história africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica (PEREIRA, 2011, p. 56).

O conhecimento de acervos e a leitura das obras poderiam ser um movimento constante nas escolas, fomentando a perspectiva de acesso dos docentes a temas relevantes que ainda não foram objeto reflexivo de formação, se houvesse essa preocupação por parte dos responsáveis pela formação continuada.

No ambiente de ensino recheado de culturas, a resistência em fazer as leituras e reflexões sobre estes assuntos acaba ocasionando um fortalecimento do desrespeito e preconceito, quando não reproduzindo estereótipos. Num contexto em que a preocupação é o IDEB, essa resistência acaba sendo promovida pelo próprio Estado, pois o IDEB privilegia alguns conteúdos.

O IDEB desconsidera que o currículo é algo aberto e plural que muda conforme a realidade que se faz presente no ambiente de ensino. Esta realidade é formada por identidades produzidas constantemente nas relações sociais.

Por isso, é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. O currículo tem de ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 2009, p. 194).

Neste sentido, o currículo não é algo pronto e acabado; estamos sempre fazendo o currículo através das nossas práticas pedagógicas. Conforme Silva (2009) salienta, estamos sempre fazendo currículo e o currículo está sempre nos fazendo. As ações que estão em movimento em nossos fazeres pedagógicos constituem o currículo. Porém, como as relações de poder perpassam a educação de uma forma geral, percebe-se que alguns aspectos presentes no currículo nos fazem educadores seguidores de ações que acabam controlando e regulando nossas práticas seguindo a ótica monocultural, bem como os conteúdos privilegiados nas avaliações externas. Entretanto,

Ver o currículo como sendo necessariamente constituído por regulação e controle não significa aceitar os regimes de controle e regulação existentes. Reconhecer a existência de um vínculo necessário entre currículo e governo significa, antes, apresentar uma disposição a examinar as formas pelas quais esse vínculo é realizado e efetivado. O vínculo pode ser necessário, mas suas formas não. A diferença entre um regime de regulação e outro pode significar a diferença entre mais exclusão e menos exclusão, entre maior discriminação e pouca ou nenhuma discriminação (SILVA, 2009, p. 202).

Essa concepção de currículo nos faz perceber a importância de o trabalho dos professores estar relacionado com a cultura dos alunos no cotidiano escolar.

As relações entre cotidiano escolar e culturas (s) ainda constituem uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as

grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional (CANDAUI, 2012a, p. 35).

Os aspectos culturais ainda são pouco discutidos no âmbito educacional, fazendo com que não sejam cotidianamente contemplados e valorizados. É viável e necessário pensar em ações que viabilizem a reflexão para que haja a inclusão da discussão intercultural, que inclui as relações étnico-raciais. Para que estas práticas se consolidem, é necessário todo um cenário social em torno deste desejo. A formação continuada de professores é uma das principais práticas que tende a romper com atitudes monoculturais e racistas na educação (CANDAUI, 2012a; BACKES e PAVAN, 2008; GOMES e JESUS, 2013).

CAPITULO II - FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA COM ALTO IDEB

Iniciamos este capítulo com informações que permitem uma caracterização da escola pesquisada, com o intuito de situar em qual contexto se fez a pesquisa. Apresentamos a fala de alguns professores sobre a caracterização da comunidade escolar. Fazemos uma comparação entre o IDEB da escola e o IDEB das redes municipal (Campo Grande), estadual e nacional. Para mostrar se existe uma política de formação continuada e se esta viabiliza a discussão das relações étnico-raciais, analisamos os documentos relacionados aos professores. Também neste capítulo analisamos as entrevistas realizadas com os professores, organizadas em categorias e articuladas com os autores utilizados nesta dissertação.

Evidenciamos elementos que demonstram a percepção dos professores sobre a importância da formação continuada para as relações étnico-raciais, apontamos os meios de acesso à formação continuada e apresentamos como a experiência/prática destes professores contribui para reforçar e subsidiar a formação continuada para as relações étnico-raciais. Neste caminho as análises são marcadas por constantes reflexões sobre as práticas veladas, naturalizadas e essencializadas de preconceito racial frente à identidade negra no cotidiano educacional, o que mostra que os desafios para a formação para as relações étnico-raciais ainda são muitos.

2. 1 Contextualização da escola

A escola pesquisada se situa em um bairro do município de Campo Grande/MS. É uma escola que atende todo o ensino fundamental e médio. Em 2015 possuía 1.108 alunos.

Sua equipe gestora atual é composta de: uma diretora uma diretora adjunta, cinco coordenadores pedagógicos e uma secretária.

A pesquisa envolveu todos os professores atuantes no período matutino do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, num total de 12 docentes. Segue abaixo um quadro caracterizando os professores envolvidos na pesquisa. Importante lembrar que atribuímos pseudônimos aos professores.

Quadro 01: Caracterização dos Professores

Professor (a)	Idade	Área de atuação	Tempo de magistério	Tempo de atuação na escola	Carga horária semanal na escola	Carga horária semanal total de trabalho
Ângela	33 anos	Ciências Humanas	10 anos	8 anos	20 h	20 h
Carlos	22 anos	Matemática	5 anos	2 anos	20 h	20h
Clara	55 anos	Linguagem	22 anos	18 anos	40 h	40 h
Dete	40 anos	Ciências da Natureza	20 anos	15 anos	40 h	40 h
Fátima	40 anos	Linguagem	20 anos	15 anos	40 hrs	40 h
Izabel	43 anos	Ciências da Natureza/ Matemática	23 anos	10 anos	40 h	40 h
Joaquim	55 anos	Linguagem	19 anos	2 anos	40 h	40 h
Josefa	48 anos	Matemática	25 anos	15 anos	20 h	20 h
Lucas	48 anos	Linguagem	17 anos	2 anos	20 h	40 h
Márcia	45 anos	Linguagem	25 anos	23 anos	8 h	20 h
Paulo	44 anos	Ciências Humanas	22 anos	14 anos	20 h	20 h
Rafaela	41 anos	Ciências Humanas	7 anos	9 meses	34 h	41 h

O tempo de magistério destes professores varia entre 5 e 25 anos, e o tempo de atuação docente nesta escola entre 9 meses e 23 anos. Todos os professores são graduados, sendo alguns com cursos de pós-graduação *lato sensu*.

De acordo com a análise do Projeto Político-Pedagógico, é possível salientar que a escola optou por uma filosofia dialética, considerando que esta concepção se alinha ao ideal de homem a que aspira: um ser crítico-reflexivo comprometido com o outro sujeito, sujeito de seu próprio desenvolvimento e agente de transformação social. Como suporte para as ações pedagógicas, o próprio PPP da escola pesquisada mostra que a escola ainda usa os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em nenhum momento menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Conforme a fala da professora Márcia e do professor Paulo, a escola é bastante procurada devido à história que conquistou ao longo de sua atuação,

A gente tem uma clientela, não é que é selecionada, mas é uma clientela diferenciada das outras escolas, então os pais procuram esta escola pela qualidade de ensino (Professora Márcia).

Com base na fala da professora, percebe-se que o discurso da qualidade de ensino está presente no contexto da escola e, que, para ela, esta qualidade faz parte desta escola há muitos anos. Já o professor Paulo, em relação a esta procura, diz o seguinte:

[...] os alunos que para cá vêm têm uma família diferenciada. Aqui já é uma área central, mais urbanizado, e as pessoas que procuram esta escola, elas procuram porque a escola tem uma tradição, [...] tem a pastoral da juventude... então os pais que procuram para colocar os filhos na escola já vêm com um ideia diferenciada, a escola já tem assim... vamos supor, entre aspas, uma fama de qualidade de tempos (Professor Paulo).

A localização da escola parece fazer parte dos critérios da grande procura por vaga. Outro aspecto que foi perceptível, não só na fala do professor Paulo, mas também no PPP, é o fato de que a pastoral da juventude é presente na escola. A qualidade de ensino também é um fator muito forte, embora o professor Paulo a tenha colocado entre aspas, fazendo-nos compreender que, para ele, na realidade não se tem uma qualidade de ensino como a sociedade pensa. A família já matricula seu filho nesta escola com ideias diferenciadas.

Outros fatores que ficaram salientados nas falas de alguns professores entrevistados e que fazem parte do contexto da escola foram: uma boa relação com a equipe gestora, a caracterização dos alunos e o acompanhamento da família na escola.

A relação com a equipe gestora ajuda para que o contexto da escola consiga manter um clima de trabalho. A fala da professora Josefa retrata um pouco esta relação:

[...] aqui eu consigo trabalhar melhor, porque aqui a gente tem uma coordenação que nos apoia, uma direção que nos dá apoio, para mim particularmente me dá, quando eu procuro eu tenho solução, nunca fiquei sem solução. Isto é muito importante na escola: a direção e a coordenação trabalhar junto (Professora Josefa).

Quando os envolvidos no espaço educacional interage compartilhando saberes, procura, em suas ações cotidianas, contribuir com o trabalho em equipe, com certeza a chance de ter bons resultados nas ações pedagógicas é muito grande, tendo em vista que “[...] a interação humana tem uma função educativa, pois é convivendo com os seus semelhantes que o ser humano é educado e se educa” (HAIDT, 2001, p. 57). A relação professor-aluno é parte preponderante no que diz respeito à aprendizagem dos alunos: “No processo de construção do conhecimento, o valor pedagógico da interação humana é ainda mais evidente, pois é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído” (HAIDT, 2001, p. 57).

Essas relações fazem parte de argumentos de alguns professores entrevistados quando enfatizam a sua sala de aula. Este processo de construção do conhecimento, é marcado pela caracterização que os professores fazem de seus alunos.

A professora Rafaela faz as seguintes caracterizações sobre os alunos do 6º ao 9º ano da escola:

Bom, pelo menos 6º, 7º, 8º, tirando o 9º de manhã, são alunos mais obedientes, mais novos, são aqueles que o pai está mais em cima. Já no período da tarde parece que é diferente, eu não sei por quê. Parece que à tarde os alunos são aqueles que são mais repetentes, parece que o pai, a mãe não acompanha muito, são mais bagunceiros, mais teimosos, já não fazem atividades, de manhã não tenho problemas, tirando o 9º ano, que são maiores, não querem obedecer muito, conversam bastante (Professora Rafaela).

Percebe-se que as considerações referentes à caracterização dos alunos os colocam em dois grupos distintos. Um grupo é representado por alunos mais participativos,

cujos pais demonstram ser mais presentes em sua vida. O outro grupo é formado por alunos considerados bagunceiros, que resistem às atividades em sala de aula. A professora Rafaela diz que, aparentemente, a família não acompanha a estes. Segundo Andrade e Ribeiro (2006), é comum a escola responsabilizar a família pela não aprendizagem dos alunos:

A escola tende a responsabilizar exclusivamente a família pelos problemas de aprendizagem e disciplina dos alunos, atribuindo-lhe o rótulo de desestruturada. No entanto, por trás deste discurso tem-se um modelo de família estruturada, baseada no modelo de família nuclear burguesa. As famílias desviantes desse padrão são consideradas, assim, incompetentes (ANDRADE e RIBEIRO, 2006, p. 386).

Segundo os autores citados, as políticas públicas vêm incentivando a presença da família na escola para uma aprendizagem bem-sucedida. Na escola pesquisada, a presença da maioria dos pais é algo corriqueiro, na fala da professora Márcia:

[...] a gente tem uma clientela bem diferenciada das outras escolas, a gente vê que são crianças que são mais cuidadas, que o pai acompanha mais, eu vejo que são crianças que a família... [...] eu acho que a família tem uma certa consciência de que a educação é importante (Professora Márcia).

Este fator apareceu na fala de muitos professores. Esta visão reforça a colocação de que a família necessita estar na escola, acompanhando o processo de escolarização dos filhos. É possível salientar que o fato da família acompanhar as atividades escolares dos filhos e manter sua responsabilidade pela educação é uma marca do ambiente desta escola.

2.2 Situando a escola no contexto do IDEB municipal, regional e nacional

O primeiro ano de avaliação do desempenho das escolas brasileira foi 2005. O resultado possibilitou desenvolver a projeção para cada escola, assim como uma média municipal, estadual e nacional para os anos subsequentes, até o ano de 2021. De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), esta avaliação é composta pela taxa de aprovação e média de desempenho obtida nas provas padronizadas, conhecidas popularmente por Prova Brasil. Cabe destacar que concordamos com as críticas que Esteban (2012) faz às avaliações em larga escala, com destaque para a uniformização e a simplificação da qualidade. Há apenas uma forma de medir a qualidade (o

IDEB), e ela simplifica o processo de ensino e aprendizagem, porque o reduz à transmissão de conteúdos que serão cobrados nas avaliações.

A escola pesquisada apresentou nos anos finais do ensino fundamental um bom IDEB desde o início em comparação com a média das redes municipal, estadual e nacional. Este fator colocou a escola em perspectiva de ter altos índices nos próximos anos avaliados, como podemos observar nas tabelas abaixo:

Dados do IDEB de 2005 - 2013

Tabela 01 - Média do IDEB da Escola Pesquisada

	2005	2007	2009	2011	2013
Projetada	-----	4,3	4,4	4,7	5,1
Observada	4,3	5,1	4,8	5,5	4,8

Fonte: INEP (2015) - disponível em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=1789741>.

Tabela 02 - Média do IDEB da Rede Municipal de Campo Grande

	2005	2007	2009	2011	2013
Projetada	-----	3,8	3,9	4,2	4,6
Observada	3,7	4,5	4,8	5,0	4,7

Fonte: INEP (2015) - disponível em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/error.seam?cid=1790269>.

Com base na Nota Informativa do IDEB 2013, as escolas da rede pública municipal que não foram excluídas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica compõem com seus resultados o índice observado.

Tabela 03 - Média do IDEB da Rede Estadual

	2005	2007	2009	2011	2013
Projetada	-----	3.0	3.1	3.4	3.8
Observada	2.9	3.5	3.6	3.5	3.7

Fonte: INEP (2015), Disponível em;
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1790692>.

De acordo com a Nota Informativa do IDEB 2013, o índice foi calculado com base nos resultados obtidos por todas as escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul.

Tabela 04 - Média do IDEB das Escolas da Rede Estadual de Campo Grande

	2005	2007	2009	2011	2013
Projetada	-----	3.2	3.4	3.6	4.0
Observada	3.2	3.7	3.7	3.5	3.7

Fonte: INEP (2015) - disponível em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1790692>.

As médias projetadas e observadas são baseadas, conforme os dados observados nas escolas da rede estadual que se encontram no município de Campo Grande.

Tabela 05 - Média do IDEB das Escolas da Rede Privada do Estado de Mato Grosso do Sul

	2005	2007	2009	2011	2013
Projetada	-----	5.7	5.8	6.0	6.3
Observada	5.6	5.7	6.2	6.1	6.0

Fonte: INEP (2015) - disponível em:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1790692>.

Nesta tabela foram apresentados os dados das escolas privadas do Estado de Mato Grosso do Sul. Os dados referentes às escolas da rede privada do município de Campo Grande não constam no INEP.

Tabela 06 - Média Nacional do IDEB

	2005	2007	2009	2011	2013
Projetada (Total)	-----	3,5	3,7	3,9	4.4
Observada (Total)	3,5	3,8	4.0	4,1	4,2

Projetada (Estadual)	-----	3.3	3.5	3.8	4.2
Observada (Estadual)	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0
Projetada (Municipal)	-----	3.1	3.3	3.5	3.9
Observada (Municipal)	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8
Projetada (Privada)	-----	5.8	6.0	6.2	6.5
Observada (Privada)	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9
Projetada (Total)	-----	3.2	3.5	3.7	3.9
Observada (Total)	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0

Fonte: INEP (2015) - disponível em:

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1790692>.

Cabe ressaltar que nem todas as escolas possuem um índice calculado. Segundo Brasil (2015, p. 3), existe algumas situações específicas em algumas escolas que as deixam de fora deste processo:

- A. Escolas particulares que não desejam participar de avaliação.
- B. Escolas exclusivamente de Educação Profissional.
- C. Escolas exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos.
- D. Escolas exclusivamente de Educação Especial.
- E. Escolas públicas que oferecem ensino fundamental regular e que não realizaram a Prova Brasil/Saeb por terem menos de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano), conforme declaração prestada ao Censo Escolar 2013.
- F. Escolas pertencentes às redes municipais que não aderiram à Prova Brasil 2013.
- G. Escolas que realizaram a Prova Brasil/Saeb 2013, mas não prestaram informação ao Censo Escolar sobre os alunos aprovados e, por isso, não tiveram a taxa de aprovação calculada.
- H. Escolas em que o número de alunos participantes da Prova Brasil 2013 foi inferior a 10 ou não alcançou 50% dos alunos matriculados na série avaliada, posto que, do ponto de vista metodológico, tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola.
- I. Escolas que solicitaram a não divulgação de seus resultados da Prova Brasil 2013 segundo Portaria Inep nº 304, de 21 de junho de 2013.
- J. Secretarias/Escolas que solicitaram a não divulgação por situações adversas no momento da aplicação da Prova Brasil 2013.

Ao analisar o índice atingido pela escola em relação a média municipal, estadual e nacional, podemos perceber que desde 2005 a escola mantém-se acima das respectivas médias citadas.

No ano de 2011, a escola pesquisada atingiu seu maior nível de desempenho, superando inclusive a média projetada. Como já destacamos, este ano foi considerado como ano de referência para a elaboração do projeto do “Observatório de Educação Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande–MS”. Este fator fez com que a escola fosse uma das escolas escolhidas para o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática relações étnico-raciais.

Um dos fatores que exerce forte influência sobre o IDEB é o resultado obtido nas avaliações de larga escala. Para Esteban (2014, p. 473),

A avaliação em larga escala, à qual se submetem todas as crianças matriculadas em escolas públicas brasileiras a partir do segundo ano do ensino fundamental, despreza as interações e mediações constituintes da aprendizagem em nome da intenção de medir, classificar, comparar e hierarquizar de modo considerado neutro e objetivo.

O modo como é desenvolvido, a avaliação da aprendizagem e posteriormente o índice de desempenho tende a provocar forte ranqueamento entre as escolas e as redes de ensino e menospreza alguns saberes existentes. Esta situação pode dificultar o trabalho com as relações étnico-raciais.

2.3 A formação de professores segundo o PPP, Regimento Escolar e Estatuto dos Profissionais da Educação do Mato Grosso do Sul

Apresentamos neste item as informações contidas nos documentos citados, com a análise que fomos fazendo da formação ofertada na escola, com base na fala dos professores entrevistados.

Realizamos a investigação buscando obter informações sobre a política de formação continuada do Estado de Mato Grosso do Sul que permeia a educação, sobre se ela contempla um tempo para que os professores possam obter uma formação continuada, verificando se esta aborda a discussão das relações étnico raciais.

Os documentos institucionais analisados foram: o Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP), o Regimento da Escola, o Estatuto dos Profissionais de Educação, assegurado na lei complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000.

Analisando o estatuto dos profissionais, percebe-se que no capítulo III há um espaço dedicado à capacitação profissional, entre os art. 57 e 61, sendo que os art. 58 a 61 tratam especificamente da licença para capacitação.

O art. 57 traz a seguinte redação:

A Secretaria de Estado de Educação, visando à melhor qualidade de ensino e obedecendo à legislação em vigor, possibilitará a frequência dos Profissionais da Educação Pública em curso de formação, aperfeiçoamento, especialização, treinamento e outras atividades de atualização profissional, de acordo com os programas prioritários do Sistema Estadual de Ensino.
Parágrafo único. Para fins deste artigo, poderão ser realizados cursos diretamente, ou por meio de convênios com universidades e outras instituições autorizadas e reconhecidas.

É possível depreender que a Secretaria de Estado de Educação disponibiliza um espaço de formação continuada. Porém, a formulação permite algumas análises. Uma observação em destaque é que o texto, ao afirmar que obedece a legislação em vigor, traz argumentos abertos, levando a uma dualidade quanto a contemplar ou não o debate sobre as relações étnico-raciais.

Analisando a fala dos professores, é possível depreender que esta dualidade também ocorre. Para alguns, existe um momento de formação que discute a diversidade étnico-racial, inclusive em reuniões. Para outro grupo, não existe uma formação com esta finalidade, e, quando acontece, é algo que não consta no planejamento, ocorrendo pinceladas no assunto quando a discussão caminha para esta temática. Em uma conversa informal com a direção, mesmo sem a intenção de produzir dados, obtivemos a informação de que nem sempre durante o bimestre se oportuniza esta formação. Quando ocorre a formação, é uma única vez, com decisões do dia e temáticas definidas pela própria Secretaria de Educação.

Analisando o PPP da escola pesquisada, por ser um documento que deve ser caracterizado pelas identidades e as organizações políticas da escola, percebe-se que não há espaços esclarecedores sobre a formação continuada de professores. Encontra-se apenas no item 4 a informação que diz: “Que seja propiciado ao professor a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa onde tenha como objetivo a produção de um conhecimento significativo sobre a proposta de uma formação continuada”.

Na fala dos professores e nas informações da direção sobre a formação, eles afirmam que desconhecem a existência de um projeto que estruture um espaço formativo. Este espaço ocorre, mas a escola desconhece um projeto que organize a proposta.

O documento não especifica como se dão a organização e o desenvolvimento deste projeto de pesquisa caracterizado como uma formação continuada. Também não esclarece o que venha ser conhecimento significativo, levando em conta a demanda do professor e a real necessidade do cotidiano educacional no qual a escola está inserida.

Outro documento analisado foi o Regimento Escolar, com as normas e leis destinadas à comunidade educacional. Mesmo contendo os direitos e deveres de cada segmento dentro da instituição de ensino, não há indícios do desenvolvimento das propostas Leis Nº 10.639/03 e 11.645/08 nem de suas Diretrizes.

Conclui-se que nestes três documentos analisados não temos informações esclarecedoras sobre o processo de formação continuada oportunizado aos professores e a ausência da valorização do debate que favoreça a visibilidade da História Afro-Brasileira e Africana, como prescreve a Lei 10.639/03.

2.4 As concepções de cultura dos professores entrevistados: desafio para a formação

Todos os grupos humanos são produtores de cultura, vista como campo que atribui sentido ao mundo, à educação, às identidades e diferenças. Também é pela cultura que o significado de ser negro são construídos. No contexto da modernidade ocidental foi construída uma concepção universal de cultura, pautada nos valores europeus, brancos, masculinos. Essa noção de cultura está presente na escola e não considera a diversidade cultural e racial presente nela: “O sistema escolar se pensa a si mesmo como inerentemente igualitário e universalista, porém uma igualdade e universalidade concebidas em abstrato, não concebidas no diálogo com a diversidade racial, mas para silenciá-la” (ARROYO, 2010, p. 116).

A ideia da existência de uma cultura universal que ignora as demais acaba classificando as culturas em alta e baixa cultura, cultura de elite e cultura popular, e as pessoas em sujeitos com cultura e sujeitos sem cultura. Estas formas de ver a cultura acabam essencializando, subalternizando, inferiorizando, quando não estereotipando sujeitos pertencentes a culturas diferentes. Veiga Neto (2003) explica que:

A alta cultura passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que “já tinham chegado lá” – ao contrário da “baixa cultura” – a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, “ainda não tinham chegado lá” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Essa ideia de alta e baixa cultura ainda está impregnada nas políticas e sistemas de ensino e presente nas práticas pedagógicas, classificando, discriminando e rotulando os alunos que não têm os valores da cultura hegemônica, ou ainda as escolas, conforme o tipo de alunos que atendem. Como destaca Veiga-Neto (2003), a ideia de que existe uma cultura superior pode ser percebida no cotidiano das escolas e da sociedade por meio de várias expressões: “Veio também daí o cunho elitista conferido a expressões do tipo ‘fulano é culto’, ‘esse grupo tem uma cultura superior àquele outro’, ou ‘o nosso problema é a falta de cultura’” (VEIGA-NETO, 2003, p.7-8).

Apesar da força da ideia de uma cultura universal, no ambiente educacional deparamo-nos com a diversidade de culturas. Nas escolas deve haver diálogo com as diferentes culturas e diferentes sujeitos. Embora essa ideia pareça óbvia, ainda se apresenta como um desafio para muitos educadores:

A escola sem dúvida é uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados. Se partimos dessas afirmações, se aceitamos a íntima associação entre escola e cultura, se vemos suas relações como intrinsecamente constitutivas do universo educacional, cabe indagar por que hoje esta constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160).

A relação entre a escola e as culturas presentes nela deve ser permanente, mas, segundo os autores utilizados nessa dissertação, muitas culturas acabam sendo isoladas e silenciadas nas escolas, com destaque para as culturas negras. Cabe pensar em como as práticas educacionais podem contemplar a diversidade cultural dos alunos, mas para isso é fundamental pautar-se numa concepção de cultura plural, dinâmica e não essencializada.

Após analisar a concepção de cultura dos professores, pode-se dizer que a diversidade de culturas ainda é vista como algo a ser superado.

Essa percepção está ligada à falta de um trabalho mais efetivo que reconheça e valorize as culturas presentes na escola, fruto de uma formação continuada de professores que contempla muito pouco ou não contempla essa temática. Em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/03, mas somente sancionar parece não ser suficiente. Para que o trabalho no que se refere à lei possa se efetivar nos espaços educacionais com êxito, de acordo com Coelho e

Padilha (2011), é fundamental que seu impacto se reflita nas formações de professores exigindo conhecimentos mais específicos sobre o que a legislação estabelece.

Os professores entrevistados afirmaram que discussões como estas nos espaços formativos estão quase ausentes, só ocorrem esporadicamente. Citamos como exemplo a fala da professora Márcia:

Na realidade não é muito aprofundado, a gente percebe que é dado uma pincelada, não chega a falar muito, não, principalmente aqui no fundamental, no médio a gente ainda discute algumas coisas. Vou estar mentindo se disser pra você que tem um momento em que a gente discute isto. Não, a verdade é esta, é corrida, mas não tem essa parada. A não ser perto da consciência negra se faz algum trabalho, alguma coisa com o aluno. Na minha aula mesmo, chega o quarto bimestre, a gente sempre fala das diferentes culturas. No 6º ano agora vou falar aproveitando o gancho do Dia do Índio, a gente vai falar sobre a cultura Kadiwéu¹³, então são links que você faz de vez em quando.

A professora apontou duas questões importantes: a primeira é que questões como estas são discutidas esporadicamente, não sendo aprofundadas nos momentos formativos. A segunda revela que, em sua sala de aula, esses assuntos são abordados de vez em quando, em datas comemorativas que envolvem estas temáticas. A fala da professora Márcia vem ao encontro do que Moreira e Candau (2003) apontam ao refletirem sobre a ausência da pluralidade cultural no cotidiano escolar:

Em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as condições de trabalho constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural, presentes hoje em muitas propostas curriculares oficiais, venham a se materializar no cotidiano escolar (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 157).

O professor Paulo salienta que é importante a discussão sobre a diversidade cultural e a discriminação ocorrer na escola, mas entende que as diferenças deveriam desaparecer para que a sociedade seja homogênea:

A gente não pode ficar disfarçando na sociedade onde privilegia um grupo e não privilegia outro. Então a gente vai vivendo na sociedade que as pessoas ficam naquela de que não há discriminação, mas a gente sabe que há. Então tem que se discutir isso pra aprimorar-se, e cada vez mais a sociedade seja

¹³ Etnia indígena habitante do Estado do Mato Grosso do Sul.

mais homogênea possível, que não haja diferenças, em olhar pra uma pessoa e dizer, formar aquele preconceito que ela é isso ou é aquilo. Eu acredito, até porque, mesmo que não precisemos utilizar desta discussão na prática, mas que no momento que ela ocorrer a gente esteja preparado (Professor Paulo).

A fala do professor Paulo revela a urgência de a formação continuada discutir a diversidade cultural com base na educação intercultural. Sua concepção de cultura vislumbra a homogeneização, em que, por exemplo, homens, mulheres, negros, indígenas, cristãos, homossexuais sejam todos tratados como iguais. Entretanto, como argumentam os autores utilizados, a questão não é a homogeneização, mas a afirmação da diferença como legítima. O professor percebe que há problemas, que a sociedade finge que está tudo bem, mas há discriminação. Frisa que, a formação é fundamental para quando ocorrer momentos em que se necessite direcionar um trabalho para as diferentes culturas, o professor já esteja preparado. Para Gomes e Silva (2011):

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são, também, culturais. Esta constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes (GOMES e SILVA, 2011, p. 20).

É importante ressaltar que, também segundo o professor Paulo, a discussão da temática da diversidade étnico-racial é esporádica: deve acontecer no chão das escolas somente nos momentos em que estiver ocorrendo algum tipo de preconceito ou discriminação entre alunos. Da mesma forma, o professor Lucas, ao ser perguntado se discute a cultura e história da África em sua sala de aula, diz que discute, porém que isso não é algo corriqueiro em suas aulas:

Discuto, mas isso acontece geralmente quando os alunos questionam, não que seja uma pauta normal para mim, mas quando há o questionamento envolvendo racismo, questionamento envolvendo preconceito, por causa desta experiência eu procuro dirimir com eles, esclarecer a questão histórica do negro. Essa coisa da identidade eu acredito que me saia bem. Eu tenho facilidade com história também.

Mesmo que o professor Lucas afirme que a discussão só acontece quando os alunos a “forçam”, reconhece a importância de envolver constantemente os segmentos educacionais e sociais com o intuito de discutir situações cotidianas:

A sociedade não pode ficar alheia, ela tem que estar, digamos, discutindo fatos que são presentes no dia a dia. Acho que a própria secretaria, toda a sociedade tem que prestar atenção nisto, falar a respeito, porque ajuda a conscientizar e ajuda a evitar problemas maiores (Professor Lucas).

O professor Lucas também enfatiza a importância de este trabalho promover a conscientização, evitando, através de discussões, problemas maiores. Ele reconhece que estes assuntos têm que estar presente não só na educação, mas que a própria secretaria e a sociedade devem enfatizar mais estes assuntos. As considerações do professor são positivas, embora ele inclua em suas práticas pedagógicas a discussão sobre o racismo somente quando os alunos questionam.

A professora Josefa afirma que, embora nunca tenha discriminado ninguém, um trabalho de conscientização pode promover a reflexão dos próprios professores sobre seu ponto de vista e sobre possíveis situações que poderão enfrentar no seu ambiente de trabalho:

Olha, eu acho que tudo é válido, até alguma coisa que você às vezes não tá convivendo, alguma coisa nova. Então é preciso tomar cuidado. Por mais que eu nunca fui assim, mesmo pra mim... não vai fazer tanta falta isto daí, porque não sou de discriminar ninguém, independente de raça, cor... mas sempre é bom ter um pouquinho mais de conhecimento (Professora Josefa).

Deve-se destacar que a discussão da diversidade cultural não implica apenas não discriminar ou ser contra o racismo, mas envolve também trabalhar conteúdos de diferentes grupos culturais.

Diferentemente dos outros professores, que reconheceram a importância de a formação continuada contemplar a formação para a diversidade étnico-racial, a professora Clara respondeu da seguinte forma:

Eu acho que temos que nos preocupar com a parte pedagógica da escola que é prioridade. A gente quase não tem estas formações continuadas, quando tem, tem que dar prioridade para o ensino mesmo, trabalhar a parte pedagógica do aluno, a disciplina, os direitos de cada um, os deveres. Isso é importante.

Para essa professora, a discussão sobre as relações étnico-raciais neste momento de formação seria algo estranho e fora do contexto educacional, e trazer esta discussão para a formação continuada de professores, diante do que a professora Clara ressaltou, seria deixar de priorizar o ensino dos conteúdos, considerado mais importantes. Deve-se contextualizar a fala da professora, lembrando que as escolas e os professores, no contexto atual, estão sendo sistematicamente avaliados em relação a determinados conteúdos, produzindo a ideia de que trabalhá-los é o que importa.

Pelas repostas dos professores entrevistados, podemos salientar que sua concepção de cultura se aproxima da ideia elitista de cultura e eles tendem a ver a cultura hegemônica como referência para avaliar as demais. Isso, como aponta Veiga-Neto (2003), tem a ver com a própria gênese da escola:

Para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevada da cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Apesar desse entendimento elitista de cultura construído na modernidade, hoje sabemos que a cultura está presente em todos os momentos de nossas vidas, em todos os grupos culturais e que não há razões para postular a existência de uma cultura superior e universal. Conforme Moreira e Candau (2003), a cultura determina o que nós somos e dá sentido ao que fazemos, ou seja, as práticas sociais têm as marcas de cada cultura. Portanto, “[...] nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas” (HALL, 2013, p. 33).

É de fundamental importância e urgência que a história comece a ser vista de modo que a sociedade se organize em todos os segmentos, em especial na educação escolar, para desconstruir a concepção elitista e essencialista de cultura que impede a valorização, o reconhecimento, a reflexão e até mesmo a negociação entre pessoas com culturas diferentes presentes no espaço escolar.

É preciso desconstruir as concepções de cultura que se enquadram na cultura elitista/hegemônica, pois elas contribuem para que alunos sejam inferiorizados e discriminados por serem vistos como pessoas estranhas, incapazes, inferiores. Assim, será mais possível educar para conviver com a diferença:

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se auto perpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera (BAUMAN, 2001, p. 135).

Para que os professores se sintam preparados para lidar com possíveis situações de discriminação e preconceito, é importante que a formação continuada contemple essa discussão, sobretudo porque, como nossa pesquisa mostra, na escola estão presentes concepções elitistas de cultura e ideias de homogeneização, concepções amplamente problematizadas pelos teóricos do campo das relações étnico-raciais. Também como vimos, há professores, como a professora Clara, que afirmam que o importante é o ensino e que a formação continuada deve se preocupar em melhorar o ensino em relação à parte pedagógica, pois esta é prioridade. Além disso, como mostra nossa pesquisa, há práticas de discriminação na escola na qual os professores atuam ou elas não são percebidas. Essas disparidades mostram que o ensino não pode ser dissociado das questões culturais, principalmente frente aos processos intolerantes de racismo.

2.5 A Lei 10.639/03 e os desafios a serem enfrentados

Conforme as entrevistas realizadas, observa-se que as questões étnico-raciais na educação são desafios que os professores resistem em enfrentar, porém é necessário que sejam encarados. Este tipo de trabalho que contempla o debate conforme a legislação poderá contribuir para reverter a situação do sujeito que é subalternizado e inferiorizado constantemente. Para tanto, frisamos o contexto educacional, em especial a formação continuada de professores.

A Lei nº 10.639/03 foi sancionada em 2003, na gestão do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Como já destacamos, esta lei é resultado da conquista dos Movimentos Negros, e institui a inclusão de conteúdos curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, assim como para o ensino de história e culturas afro-brasileira e africana. Esta lei vem

de lutas históricas para que os negros passem a ser respeitados pela sociedade brasileira e sejam representados no currículo educacional.

No currículo educacional é visivelmente presente a imposição de que o conhecimento europeu é superior a qualquer outro conhecimento. A ausência dos conteúdos e da história da África difunde a subalternização do negro. Temos que continuar lutando cotidianamente para que esses conteúdos estejam presentes no currículo e sejam visibilizados nas práticas cotidianas nos espaços educacionais. Diante desta realidade, é fundamental perceber que

A Lei 10.639/2003 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Isso significa ir além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua (GOMES, 2011, p. 117).

A lei não pode mais ficar só no discurso, para que possa realmente ir além de projetos. O trabalho nas práticas curriculares tem que ser contextualizado e ressignificado com olhares diferenciados. Santos e Coelho (2012, p. 33) reforçam isso salientando que “[...] para que essa Lei se efetive nos currículos das escolas é imprescindível um empreendimento na formação inicial e continuada de professores”. A forma como é interpretada a lei também é importante para que este trabalho aconteça diariamente nas relações que perpassam o ambiente educacional.

Na visão de muitos educadores, este trabalho só deve acontecer com os profissionais de História, Artes e Literatura. Os professores das outras disciplinas acabam não incluindo esta temática em seu planejamento, porque já têm um discurso formado de que ela não faz parte de sua área. Nas entrevistas realizadas com professores de diferentes disciplinas, muitos afirmaram a ausência desta discussão em sua sala de aula.

Olha, ainda não... sinceramente ainda não discuti esta parte, não (Professora Fátima).

A professora Fátima, conforme o quadro colocado no início do capítulo, é da área de Linguagem. Ela é sincera ao dizer que em sua disciplina não discutiu sobre esta temática com seus alunos. Infelizmente, muitos professores acabam não tendo a iniciativa para que este trabalho seja visibilizado. Em outras ocasiões, os professores não reconhecem a importância

do desenvolvimento deste assunto para assegurar que nossos alunos tenham atitudes que visam à desconstrução de práticas racistas. Às vezes, estes assuntos aparecem na escola somente em momentos pontuais que se conciliam com algum momento no calendário:

Tem um momento que tem o conteúdo pra trabalhar isso aí, a data da consciência negra a gente trabalha com eles (Professora Rafaela).

Muitas vezes, quando se discute sobre esta questão, isso acaba acontecendo nos momentos em que se comemora alguma data específica, acreditando-se que não seja necessário dialogar cotidianamente com os alunos, como salientam alguns professores. É natural, para muitos, que incluir a discussão em datas comemorativas significa que o trabalho para a desconstrução de práticas essencializadas e preconceituosas acontece na escola. Este tipo de trabalho caracteriza um currículo turístico, como salienta Santomé (2009).

Incluir nas práticas pedagógicas ações que possam desconstruir o mito da democracia racial é fundamental, pois a crença de que não existe preconceito está impregnada na visão de muitos educadores. Neste sentido, não sentem a necessidade de incluir em seus planejamentos este trabalho, e só discutem o assunto quando os alunos questionam. Para alguns professores, a ausência deste trabalho se deve a falta de formação, como diz o professor Carlos:

No momento não, eu não tenho formação ainda... Eu não trabalho isto.

Quando não se tem uma preparação, muitos professores, como o professor Carlos, decidem que é preferível silenciar e não trabalhar estas questões. Ele ainda menciona a falta de formação como fator determinante para não envolver esta temática em suas aulas. Este seria um típico caso em que uma formação continuada poderia potencializar ações que viessem ao encontro da demanda profissional do professor.

A professora Dete, ao ser perguntada se discute assuntos envolvendo as relações étnico-raciais, faz a seguinte declaração:

Não muito, por conta da minha disciplina (Professora Dete).

Conforme consta no quadro do início do capítulo, a professora Dete é da área de Ciências da Natureza. Salientamos que a questão da diferença na escola perpassa todas as disciplinas, sendo fundamental que este trabalho seja visibilizado em todas elas. Muitos professores se apoiam em conteúdos para afirmar que este assunto não é trabalhado pela impossibilidade da ementa.

Já o professor Joaquim ressalta que

[...] às vezes os professores são limitados, tem fase do professor em que ele não está preparado ainda para uma situação que ele pode enfrentar. Acho importante esse trabalho junto com este assunto e tem outro tipo de assunto que também é importante (Professor Joaquim).

Neste sentido, o professor Joaquim demonstra perceber a necessidade de incluir nas práticas pedagógicas atividades que abordem a temática pesquisada, mesmo que o professor tenha uma limitação. Assuntos que dizem respeito às relações étnico-raciais têm que estar presentes cotidianamente, e não somente nos momentos em que acontecem atitudes de preconceito ou nos momentos em que os alunos levantam questionamentos, etc. A valorização da diversidade é tarefa de todos os envolvidos no processo educacional; assim, colocar em prática as intervenções que a lei traz para a educação é uma ação para todos.

A publicação da lei 10.639/03 ocorreu em um contexto social e educacional de busca por valorização das culturas afrodescendentes, em cenário histórico marcado pela invisibilidade destas culturas com forte atuação do movimento negro no Brasil. Atendeu, também, à sua maneira ao enfrentamento de antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que registros de histórias afro-brasileiras foram ignorados ou silenciados ou compareceram, via de regra, de forma estereotipada (PEREIRA, 2011, p. 148).

O silêncio, a neutralização, os estereótipos, o preconceito frente às pessoas negras contribuem para a desigualdade racial. O fato de muitos professores não conhecerem a Lei pode ser um dos fatores que contribui para a ausência do trabalho com as relações étnico-raciais; por outro lado, muitos professores conhecem a lei e suas diretrizes e não as implementam, alegando falta de formação. Hoje o número de pesquisas sobre as relações étnico-raciais tem se multiplicado. É importante que os profissionais da educação comecem a buscar caminhos que subsidiem este trabalho, que possam proceder bem nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade de forma geral.

Conforme Gomes (2013), Pereira (2011) e Coelho e Coelho (2013), é visível no chão das escolas que algumas atitudes estereotipadas acabam sendo naturalizadas por muitos educadores. Discutir sobre as relações étnico-raciais e a diversidade de culturas de uma forma geral nem sempre é visto como importante, porque o que vem sendo proposto pelas políticas e avaliações externas acaba fortalecendo o currículo de caráter hegemônico, em que o outro da diversidade não tem voz, ficando sempre de fora e sendo trazido para algumas discussões em certos momentos, em especial em datas comemorativas.

Percebemos, na escola pesquisada, que os professores, ao falarem sobre as questões referentes à implementação a lei 10.639/2003, acabam querendo colocar tudo em um mesmo pacote quando começam citar outros trabalhos que realizam com os alunos. O professor Carlos dá como exemplo a importância do trabalho com o *bullying*.

Sim, com certeza, até mesmo para trabalhar o *bullying* também, já que... o pessoal trabalha bastante isto, na verdade, faz um trabalho em cima disto (Professor Carlos).

A professora Rafaela também menciona em sua fala o trabalho com o *bullying*, porém evidencia o trabalho com o racismo e preconceito sem colocá-los em um só pacote.

Aqui três turmas que peguei aulas de... estou trabalhando isto com eles, o *bullying*, o racismo, o preconceito... até pedi para eles fazerem um texto por que um outro dia estavam fazendo uma brincadeira na sala que eu não gostei (Professora Rafaela).

Não que o trabalho sobre o *bullying* não seja importante, mas lidar com o racismo como *bullying* é um equívoco. O trabalho com as questões afro-brasileiras e africanas deve ter visibilidade nas atividades rotineiras da escola e ser discutido abertamente. O que acontece é que se acaba incluindo o discurso da diversidade em outras temáticas, e muitos professores ainda dizem que realizam, sim, um trabalho com a diversidade.

Percebe-se que a caminhada que coloca em discussão as relações étnico-raciais apresenta obstáculos e resistências. Realmente esse assunto não é algo fácil de ser trabalhado, uma vez que durante toda formação que se teve não foram contempladas estas discussões e nos momentos que se teve para refletir foi e é passada, na maioria das vezes, uma história de cunho essencialista.

A forma em que muitos professores enxergam este desafio faz com que este trabalho possa acontecer na educação ou não. Uma coisa é reconhecer que, neste caminhar que somos chamados a assumir, vamos nos deparar com desafios e dificuldades de contemplar nas pautas de formação continuada de professores e práticas pedagógicas a discussão das relações étnico-raciais. Outra coisa é estar aberto para enfrentar estes desafios, mesmos que neste caminhar se encontrem dificuldades.

É necessário incluir mais, e com urgência, as intervenções da Lei nº 10.639/03 em pautas de formação continuada de professores. E os professores responsáveis por mediar a formação continuada também têm que contemplar em suas ações estudos sobre a diversidade e culturas.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 depende não apenas de ações e políticas intersetoriais, articulação com a comunidade e com os movimentos sociais, mudança nos currículos das Licenciaturas e da Pedagogia, mas também de regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores (as) do sistema de ensino e das escolas (GOMES, 2012b, p. 24-25).

A escola é híbrida, e a diversidade de culturas perpassa seu chão. Alunos e até professores estão sofrendo discriminação por conta de estereótipos em decorrência de suas identidades. Em contato com outras culturas diferentes, produzimos constantemente identidades.

O discurso e as atitudes coloniais ainda prevalecem nas pessoas que olham o outro diferente e querem desenhá-lo de uma forma tal que este outro contemple os seus desejos. De acordo com Skliar (2003), o outro no olhar colonial é maléfico, fantasmagórico, faz mal. Estas atitudes fazem com que pessoas com culturas diferentes sejam inferiorizadas. Na educação elas acontecem constantemente, e pessoas estão sendo subalternizadas e estereotipadas o tempo todo.

2.6 O IDEB: uma dificuldade a mais para a discussão das relações étnico-raciais

Vivemos em tempos em que o contexto educacional brasileiro está muito ligado a índices que buscam retratar uma espécie de avaliação do sistema de ensino. Os professores, fazendo parte deste processo, acabam preparando seus alunos para que a escola alcance o índice desejado. Sendo assim, torna-se corriqueiro que as práticas pedagógicas sejam

recheadas de atividades que priorizam avaliações diagnósticas em formato de exames padronizados.

Essa avaliação diagnóstica não coloca em discussão práticas escolares que afastam os estudantes do conhecimento por desvalorizarem seus saberes, não reconhecerem como legítimos seus percursos de aprendizagem e/ou desconsiderarem a validade dos conhecimentos produzidos nos contextos socioculturais a que pertencem. Podemos inclusive observar no cotidiano escolar o fortalecimento de práticas e discursos que sequer tangenciam essa problemática e fazem do trabalho pedagógico um permanente treinamento para os exames estandardizados aos quais os estudantes serão submetidos (ESTEBAN, 2012, p. 580).

A escola contemporânea atrela seu trabalho ao conceito de qualidade definido por estes exames externos. Este processo molda ou articula a forma da ação pedagógica de muitos professores, como podemos ver nas palavras de alguns docentes que foram entrevistados:

Olha, alguns professores mudaram, a maioria não, a maioria continua da mesma forma (Professora Márcia).

Não exatamente, eu acredito que tenho acrescentado alguma coisa como a escola sugere, às vezes (Professor Lucas).

[...] a escola, nas nossas reuniões, ela propõe essas mudanças, que cada professor passe um diferencial. Faça um trabalho diferente pra que aumente mais ainda este IDEB (Professora Fátima).

Na fala dos professores fica evidente que a escola adota esta postura de focar suas ações para alcançar o índice desejado, procurando, de certa forma, propor aos professores mudanças em suas práticas pedagógicas visando contemplar diferentes atividades que preparem os alunos para os exames.

A visão de que o índice determina a qualidade de ensino faz com que muitos adotem esta relação como parâmetro para definir a qualidade do trabalho educacional na escola. O professor Paulo tem este olhar quando diz que

O IDEB te dá uma cobrança mais no sentido, assim, de manter a qualidade. Porque no momento que o IDEB vai lá pra cima, acredito que as pessoas veem a escola com um olhar diferente, até os próprios pais vão conferir no caderno dos alunos, então isto vai fazer com que eu me aplique mais. De certa forma eu também me preocupo com o nível, porque se o aluno está mais preocupado e o pai está acompanhando mais o aluno, eu também tenho que dar uma resposta melhor.

O professor se preocupa em manter a qualidade. Considera que, se a escola tiver um bom resultado no IDEB, a família poderá estar mais presente na escola, e isto faz com que se preocupe cada vez mais com a obtenção de um bom índice. Atrela a mudança ocorrida com um aspecto de qualidade.

Para Esteban (2008, p. 17), “O conceito de qualidade que sustenta as propostas educacionais está ancorado no rendimento, na competitividade, na hierarquia (portanto na desigualdade) e na eficiência”. Este modo de pensar, como retrata Esteban (2008), acaba subalternizando, classificando, homogeneizando, excluindo e unificando o processo de ensino.

A gente conversou no início do ano para trabalhar questões mais contextualizadas com os alunos, mas eu sempre vinha fazendo isto na outra escola em que eu trabalhava, já era assim, trabalhava contextualizado desde as atividades em sala até as provas... Quando a prova, vem ela é diferente da nossa realidade, do nosso dia a dia; em vez da prova se adequar a escola, a escola se adéqua ao modelo das provas (Professora Rafaela).

Esta avaliação deveria considerar as diferenças das escolas e de seus alunos. Os documentos acabam engessando e enrijecendo as práticas pedagógicas adotadas nas escolas públicas. É notório, na fala da professora Rafaela, que esta avaliação é distante do modo como a escola se organiza. Não é a avaliação que se adapta à escola, mas a escola que necessita se adaptar à avaliação. Este processo demarca claramente o quanto esta avaliação define de modo perverso os padrões estabelecidos em uma escola, ignorando as diferenças que a constituem ao longo dos anos. Como afirma Esteban (2014, p. 470),

a ausência de diálogo e a inexistência de vínculos com cada experiência docente em sua singularidade expressam um documento formal que procura modelar as práticas e pouco fala com o/a professor/a envolvido com tantas possibilidades e dúvidas que se tecem em sua sala de aula, com os estudantes, com seus colegas, com as múltiplas questões que atravessam a vida escolar.

A escola se coloca num descompasso em relação à dinâmica social. Em poucas palavras, ela lida com a diversidade de culturas projetando uma perspectiva hegemônica. Apesar de sujeitos pertencentes a diferentes etnias/raças terem acesso à escola de educação básica, seus aspectos culturais ainda não são considerados:

Uma criança que confrontando suas múltiplas experiências com a escrita, inclusive as escolares, cria hipóteses, faz tentativas, consolida aprendizagens, reconhece seus saberes, encontra dúvidas, formula respostas, se defronta com seu não saber, se fortalece com suas possibilidades de vir a saber. Uma criança que tem cultura, história, memória, desejos, expectativas e experiências. Uma criança que dialoga dentro e fora da escola, pois o diálogo é um ato fundamental para a aprendizagem e para o ensino. Uma criança que encontra na escola um rico espaço de encontro com o outro e consigo mesma, de ampliação do conhecimento e de sua inscrição potente no mundo. Uma criança que tem nome, rosto, corpo, voz, gestos, vida (ESTEBAN, 2014, p. 468).

Quando esta criança é preparada para a avaliação externa, muitas destas experiências são deixadas de lado para fazê-la se enquadrar no molde determinado pelas avaliações. Sua representatividade cultural, identitária é negada neste processo em nome do alcance de um índice melhor. Provavelmente, se os professores tivessem uma formação que incluísse mais a discussão étnico-racial, resistiriam mais a essa padronização.

2.7 “Aceitação”¹⁴ da identidade negra pelo negro na visão dos professores

De acordo com algumas pesquisas, como as de Gomes (2000 e 2001), Coelho e Coelho (2013), Santos e Machado (2008), Cavalleiro (2006), entre outros que discutem as relações étnico-raciais nos espaços educacionais, alunos acabam se sentindo inferiorizados por conta de atitudes estereotipadas que sofrem nestes espaços. Infelizmente está presente na educação o discurso de que o negro se discrimina e que ele tem que se aceitar primeiramente. Alguns professores entrevistados também pensam desta forma. Citamos a fala de duas professoras:

[...] eu tenho um filho especial, eu sempre preparei meu filho, dizendo assim - as pessoas vão achar você diferente, mas a sua atitude que vai dizer até que ponto que elas vão te discriminar ou não. Primeiro, se você se discriminar, aí você vai sentir, as outras pessoas vão sentir a tua fraqueza, mostra que você convive bem com isto. Você tem as suas limitações, a mesma coisa é a questão da cor, se você é negro, você tem que assumir a sua identidade, as outras pessoas que têm que aceitar isto, mas primeiro você tem que ensinar a

¹⁴ Sabemos que o adequado é falar em afirmação da identidade negra e não “aceitação”, mas usamos aceitação porque esse termo aparece muito nas entrevistas, como se a questão afirmação fosse um problema do negro, e não uma produção social.

criança a se aceitar. Ela tem que se aceitar, ela se discriminar qualquer coisa que fale, aquilo ali vai virar uma bola de neve (Professora Márcia).

Olha, é até interessante que às vezes o próprio aluno que já tem essa identidade negra, ele meio que fica... como que fala... meio escondido da turma (Professora Josefa).

A professora Márcia, ao falar sobre estas atitudes, coloca como exemplo a forma como prepara o seu filho, que apresenta uma necessidade especial, para lidar com a sociedade. Ela acredita que primeiramente a pessoa tem que saber lidar com a sua identidade. A professora Josefa ressalta o fato do próprio aluno com identidade negra se retrair da turma.

Pessoas pertencentes à identidade negra, em contato com atitudes estereotipadas e discriminatórias, como mecanismo de defesa acabam se retraindo, sentindo-se inferiores e excluídas da sociedade, seja no ambiente educacional ou não .

Reconhecer-se ou assumir-se negro no Brasil é uma decisão de coragem, pois quem quer ser considerado “feio” e portador de uma cultura “inferior”? Tais inquietações estão enraizadas no imaginário de negros e não-negros, como consequências das representações sócio-político-culturais e significações do que é ser negro no Brasil. Assim, a representação do “ser negro” foi marcada pela significação de quem é superior e de quem é inferior (SANTOS e MACHADO, 2008, p. 98).

Estas atitudes em que o negro é visto como inferior ao branco por ser negro estão impregnadas na sociedade. Assumir a identidade negra é se colocar como pertencente ao grupo que luta contra a visão inferiorizada veiculada por esta cultura. Parece mais simples se esconder desse embate, pois muitas atitudes existem há séculos e ainda repreendem quem é negro nos dias de hoje.

Como estas lutas perpassam o ambiente escolar e a escola lida com identidades em formação, que não podem se afastar da vida social exterior a ela, resalto o posicionamento do professor Joaquim: “Eu trabalho isto, mas acho que não só a escola, mas a mídia tem que focar mais isto. Infelizmente nós vivemos em um país em que realmente quem não é negro e rico é que é mais valorizado”.

Precisamos muito mais do que uma escola e professores comprometidos política e pedagogicamente com as lutas contra todas as formas de discriminação para termos uma sociedade que valorize e aceite a identidade negra dos jovens. Este espaço pode ser um aliado para que a diversidade seja benéfica para superar esta visão elitista identificada pelo professor

Joaquim. Mas para isso, como estamos argumentando, essa discussão deve fazer parte da formação docente.

2.8 Dificuldades de identificar práticas racistas: um desafio para a formação de professores¹⁵

É importante salientar mais uma vez que a temática das relações étnico-raciais na educação ainda é algo que está silenciado, camuflado, naturalizado e essencializado entre outras identidades presentes no universo educacional. Alunos que pertencem à identidade negra são vistos de forma estereotipada constantemente. E, infelizmente, professores têm dificuldades de identificar em suas práticas pedagógicas atos de racismo, em parte porque no seu processo de formação essa discussão está ausente ou é incipiente.

As dificuldades presentes na vida de professores podem vir de um contexto que acaba regulando-os para manter essa prática ausente de seus fazeres pedagógicos, para privilegiar outras ações, como as avaliações de larga escala. Estas avaliações se configuram em um alto nível de complexidade em relação ao trabalho docente e aprendizagem dos alunos. Conforme Esteban (2012), são ações predefinidas, que funcionam como imposição, e as práticas pedagógicas acabam sendo direcionadas aos conteúdos verificados nos exames. Neste sentido, há toda uma movimentação centralizadora no cotidiano das escolas, focalizando a melhoria do índice. “As práticas predominantes nos cotidianos escolares estudados e nas orientações metodológicas frequentemente apresentadas à escola se reduzem à busca de levar os estudantes ao bom desempenho [...]” (ESTEBAN, 2009, p. 131). Este foco acaba deixando de lado as atividades de ensino e a discussão da identidade negra, assim como outras que atravessam o universo educacional.

Outro aspecto que pode dificultar a identificação de práticas discriminatórias pelos professores está ligado, como já afirmamos, à formação que lhes é oportunizada, em que não foi e não é contemplada a temática das relações étnico-raciais. Backes (2012, p. 7) diz que “geralmente são práticas veladas e camufladas, vistas como ‘brincadeiras’, como ‘naturais’, ou simplesmente não são percebidas”.

¹⁵ Reconhecemos que a formação do gestor também é fundamental, mas nessa dissertação o foco são os professores.

Nas falas de alguns professores entrevistados, atitudes de discriminação são consideradas naturais nas brincadeiras entre alunos:

[...] talvez pela mídia, eles ficam se policiando mais, eles fazem a brincadeira entre eles, você vê que é uma coisa assim que logo ele se contém (Professora Márcia).

A professora Márcia relata que é uma brincadeira entre os alunos, e logo vai passar. Atitudes de discriminação na vida de quem as sofre não passam facilmente, conforme apontam os autores do campo dos estudos étnico-raciais (PEREIRA, 2011). Esta situação também não é diferente nas aulas da professora Josefa, e este tipo de “brincadeira”, como a considera a professora, acontece todos os dias.

Já... é igual eu te falei, isso aí todo dia tem, às vezes fala assim, por exemplo, eles têm muito aquele de falar... até fugiu da minha mente... Ô fulano! Da licença aí – aí o outro já fala – Só porque sou negro - às vezes o outro responde – Sim, é porque realmente é... você tem que tomar cuidado mesmo se for brincadeira, mas tem que tomar cuidado (Professora Josefa).

Estas vivências nas aulas das professoras Márcia e Josefa parecem algo corriqueiro, que acontece naturalmente no cotidiano. Elas as encaram como brincadeira, e a professora Josefa afirma tomar cuidado ao lidar com isto.

Como vimos, as falas de alguns professores entrevistados vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Pereira (2011), na medida em que oscilam entre ver e não ver racismo. Isto mostra que os professores estão tendo dificuldades de identificar práticas de discriminação racial, chegando a considerar como brincadeiras as atitudes de preconceito. Com isso, não sentem necessidade de fazer a discussão.

Entretanto, o professor Joaquim percebe e identifica estas atitudes e não as vê como algo natural. Ele implementa atividades para discutir algumas destas questões com seus alunos:

Recentemente agora eu trabalhei no Dia Internacional da Mulher, eu trabalhei muito com eles sobre isto, já trouxe vários jornais que falassem sobre o problema que a mulher atravessa, a questão racial, a questão da violência, tudo o que a mulher passa hoje em dia a nível de Campo Grande, Brasil e de mundo. Eu fiquei surpreso com os alunos, leram os jornais e eu pedi uma resenha ou uma anotação sobre o que eles leram, o que eles conhecem pela mídia. Fiquei surpreso porque tem muita coisa interessante que eles escreveram. Então, é

neste sentido que o trabalho de conscientização com alunos pra que a gente pode mudar, eu acredito que a mudança vem através da educação (Professor Joaquim).

O professor acredita que a mudança vem por meio da educação. Então, inclui em suas práticas pedagógicas atividades de conscientização que levam os alunos a pensar e discutir sobre estas questões. Ao analisar as falas do professor Joaquim durante a entrevista, percebe-se que, mesmo não sendo cobrado pela gestão e não tendo uma formação que contemple esta discussão sobre a conscientização, ele demonstra uma disponibilidade e vontade de incluir em suas práticas de ensino a temática das relações étnico-raciais, principalmente em relação às mulheres negras. Ele é um exemplo de um professor que apresenta vontade de atuar frente a diversas temáticas que têm um histórico de discriminação na sociedade. Muitas vezes, somente esta vontade não é suficiente; uma direção consciente deste trabalho, uma coordenação que ampare este professor, uma visão política e pedagógica de toda a escola, entre outros fatores, são necessárias para que este professor não seja silenciado.

Coelho e Coelho (2013), na pesquisa em seis escolas da região Norte, fizeram uma investigação com professores com o intuito de saber como estava o trabalho para a implementação da Lei nº 10.639/03, e constataram que alguns professores, assim como Joaquim, vinham fazendo um trabalho em referência à identidade negra, mesmo não havendo uma cobrança da secretaria estadual e municipal de educação e conhecimento sobre a lei. Só escutavam comentários sobre a lei.

O professor Lucas, ao ser perguntado se em sua prática docente já se deparou com atitudes de discriminação entre alunos no diz respeito à identidade negra, diz que nunca presenciou atitudes de discriminação entre os alunos em suas aulas. Mas, se percebesse, agiria da mesma maneira com todos os alunos, nunca procurando fazer distinção.

Acho que a pessoa tem que respeitar o outro independente de qualquer situação de diferença. Então a minha postura seria de esclarecer, seria de procurar fazer com que os alunos entendessem esta igualdade, fazer com que eles se respeitassem, procuraria sempre deixar claro que acima de qualquer coisa estaria o respeito, a questão do caráter, da pessoa e não cor, credo, sei lá, alguma situação que envolva opção sexual, principalmente a questão do caráter e da hombridade do aluno.

É interessante que esse professor não percebe atitudes discriminatórias em seu cotidiano escolar e possui argumentos e um discurso bem definidos para lidar com estas

situações, o que sugere que para este professor algumas práticas entre alunos são naturais e não discriminatórias.

A educação precisa, em seus momentos formativos e nas práticas pedagógicas, viabilizar discussões que tragam a temática das relações étnico-raciais, que apresentem um conhecimento profundo da história do negro e da luta de seus movimentos, independentemente da área de conhecimento ou nível em que o professor atue:

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente ao fato de serem parte do compromisso social, mas, também, por força da lei (GOMES, 2010, p. 104).

Pela fala de Gomes (2010) somos convidados, mais uma vez, a refletir sobre o mito da democracia racial que continua impregnado nas práticas e falas de educadores, revestidas das concepções elitistas/hegemônicas de cultura que subalternizam e inferiorizam o outro.

Conforme as falas dos professores entrevistados, observa-se que há estereótipos presentes nas relações entre alunos no chão da escola. Conforme Bhabha (2013), o estereótipo é um dos recursos mais potentes do racismo. Para a professora

[...] Ah, professora, aquele índio lá, aquele cabelinho enrolado, aquele do cabelo que eles falam... miojo, cabelo “miojo” [...] Vou te dar um exemplo de uma aluna nova que chegou aqui, ela tem um cabelo que é a coisa mais linda, é aquele cabelo que eles chamam de cabelo de bombril. Eles têm esta mania, se brigar eles chamam cabelo bombril (Professora Josefa).

Gomes (2002) mostra como o cabelo dos negros tem sido utilizado pela sociedade branca para discriminá-los. Embora a prática de fazer tranças esteja presente na cultura africana, para a sociedade branca ela é motivo de crítica. Crianças negras nas escolas têm sido alvo de apelidos, piadas e preconceito em função de seus cabelos: “[...] o cabelo é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações” (GOMES, 2012b, p. 50). Ainda conforme esta autora, a escola pode ser tanto um espaço de reprodução como de desconstrução dos estereótipos com relação ao cabelo.

Alunos que pertencem à identidade negra passam por estas situações estereotipadas o tempo todo. Muitas vezes, sofrem quietos e acabam se sentindo inferiores aos demais, por conta dos estereótipos reproduzidos no cotidiano das escolas.

A professora Márcia diz que situações como estas acontecem o tempo todo:

Teve um que foi um caso assim que a gente ficou até chocada, a menina chegou na porta, foi dar um recado – aí o guri pegou e falou assim: O que este Oseias... (tinha um jogador negro que atuava na época) ah... o que este Oseias tá na porta? O que é isto, que falta de respeito – Ah, é negra mesmo... Só que a menina acho que já até se acostumou, não sei se a pessoa já acostumou ou não dá muita importância pra isso ou a mãe dela, a família dela, preparou ela pra não dar tanto importância a isto.

Os professores entrevistados vivem o mesmo ambiente de ensino e atuam com os mesmos alunos, mas para alguns deles há discriminação no que diz respeito à diversidade étnico-racial e para outros estas atitudes são inexistentes neste ambiente. O fato relatado pela professora Márcia configura um típico caso de injúria racial contra uma pessoa de origem afro-brasileira. A escola não pode ser conivente com este crime. Talvez esteja naturalizado no imaginário de muitos que a família deve preparar a criança negra a não enfrentar o racismo e se calar nestes momentos perverso que ainda assolam a sociedade.

O professor Paulo e a professora Clara, ao serem perguntados se em sua prática docente já se depararam com atitudes de discriminação entre alunos no que diz respeito à identidade negra, disseram que durante o tempo em que estão trabalhando na educação nunca se viram diante de situações de discriminação entre alunos.

Olha, a identidade negra... sinceramente neste tempo todo eu não me deparei com isto, eu tive vários alunos negros e olha, não tenho observado sinceramente uma discriminação assim que seja necessária uma interferência, que esteja fazendo mal... não observei isto (Professor Paulo).

Aqui na escola nunca vi falar disto não, de discriminação, nunca tivemos nenhum problema quanto a isso (Professora Clara).

Cabe destacar que o fato de alguns professores perceberem discriminação e outros não é preocupante, mas infelizmente corriqueiro nas escolas. As pesquisas sobre a questão étnico-racial negra são unânimes em afirmar que há preconceito racial nas escolas. Da mesma forma, são unânimes em afirmar que os professores têm dificuldade de identificar práticas

veladas e camufladas de racismo. Por isso, assim, como nós, defendem a importância de uma formação continuada que inclua a discussão das relações étnico-raciais. Nesse sentido,

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160).

Reconhecer, valorizar, respeitar, negociar, lutar... Estes termos fazem parte do desafio que as escolas estão sendo chamadas a enfrentar. Enfrentar estes desafios diante de tensões e conflitos faz com que nos coloquemos no caminho de superar a concepção estereotipada da identidade negra e sua cultura. Tendemos a não perceber as práticas veladas e camufladas de racismo e o mito da democracia racial presente em nossa sociedade, que fazem com que, nas escolas, pessoas sofram com estas práticas veladas de racismo. Isto requer um novo fazer pedagógico, com novas práticas de ensino que olhem as pessoas que estão cotidianamente presentes nos espaços educacionais com mais respeito e valorização para com suas identidades étnico-raciais.

Para que tais práticas sejam ressignificadas e a temática que envolve a cultura afro-brasileira e a história da África seja incluída nas escolas, faz-se necessário incluir nos espaços formativos a discussão das relações étnico-raciais. Para tanto, é fundamental que os próprios professores comecem a refletir e sentir a necessidade e a importância desta formação. Mas mais fundamental é que de fato haja uma política de formação continuada, promovida pelo poder público em parceria com os gestores escolares, que inclua a discussão das relações étnico-raciais.

2.9 Entre o receio, a negação e o reconhecimento da existência do racismo

As reflexões que seguem representam alguns aspectos existentes na fala dos professores entrevistados que demarcam posicionamentos frente à diversidade étnico-racial.

Conforme as falas dos professores, considerando a diversidade étnico-racial no contexto da escola pesquisada, esta apresenta um bom número de alunos pertencentes à

identidade negra. A diversidade é perceptível, e a visibilidade de um trabalho com as relações étnico-raciais ainda deveria aumentar muito.

[...] é muito complicado hoje em dia, você sabe, às vezes só de olhar para o aluno e cobrar muito dele devido a... vamos falar da raça dele, ele já acha que você está marcando, porque ele é índio, ele é um negro, ele é uma outra raça, ele já acha que é assim, então você tem que ter muito cuidado, eu tomo muito cuidado nesta parte aí, você entendeu? [...] A criança pode até às vezes falar alguma coisa, mas você não pode falar nada, às vezes até o cabelo do aluno, conforme você vai olhar tem que ter muito cuidado, que ele acha que está discriminando ele (Professora Josefa)

A fala da professora Josefa se aproxima do discurso de que o negro, ou até mesmo uma outra etnia, como a própria professora cita, não sofre preconceito, de que ele se inferioriza. Algumas pessoas apresentam este tipo de atitude por não querer/conseguir enxergar o quanto a negritude faz parte da nossa humanidade e, assim, acabam por querer esconder as atitudes racistas, colocando a culpa sempre na pessoa que sofre o preconceito na sociedade, seja no ambiente institucionalizado ou não. De modo diferente, o professor Joaquim¹⁶ afirma que há racismo:

Eu vejo o seguinte, realmente hoje nós vivemos em um país... se a gente for falar que não é um país racista, eu estou mentindo. Infelizmente nosso Brasil é um país racista, a gente se depara com muitas coisas, algumas pessoas têm resquícios ou que não querem dar emprego, ou se entra num ônibus uma pessoa da pele negra ou branca, você vê a diferença. Noto aquilo ali e sinto uma certa mágoa, poxa, uma pena isto! (Professor Joaquim).

Realmente, vivemos em um país racista. Neste sentido, temos que caminhar juntos, criar ações que fortaleçam o conhecimento teórico e metodológico do professor que lida diretamente com os alunos. Sabemos que a educação institucionalizada é uma parte da educação que trazemos da outra parte da sociedade, que também está recheada de atitudes preconceituosas. Precisamos, juntos, desconstruir a visão elitizada e essencializada de identidade e cultura que fortalece o mito da democracia racial.

No Brasil a desigualdade racial existe desde que ele passou a ser colonizado pelos europeus. Apesar de esta desigualdade ser denunciada pelos negros, a elite não reconhecia o

¹⁶ Esclarecemos que não indicamos o pertencimento racial dos professores para preservar seu anonimato.

Brasil como um país desigual. Com os dados do IPEA de 1999¹⁷ veio a comprovação de que sempre existiu a desigualdade racial, acometendo uma parcela da sociedade. Gomes (2010) salienta que, no decorrer do processo histórico, a luta para a superação do racismo foi constante pelo Movimento Negro. Este engloba em suas ações toda sociedade brasileira, e a escola, em especial, também é convidada a se posicionar, sendo ela parte importante do processo de formação humana. A professora Fátima afirma que para a aula quando observa discriminação:

[...] não sei se estou certa ou estou errada, eu paro às vezes a aula pra falar sobre o assunto, eu falo assim – Gente, Deus fez cada um de nós de uma maneira, de um jeito, até brinco com eles assim: vocês estão me vendo? Eu sou baixinha, gordinha e fofinha, eu me amo, eu falo pra eles. Então, vocês têm que amar os colegas independente do jeito que ele seja, alto, baixo, gordo, moreno,... eu falei, a vida da gente é assim, nós somos perfeitos, Deus fez a gente perfeito, independente de cor, de raça, de religião (Professora Fátima).

A professora Fátima esclarece em sua fala que, em alguns momentos, para a sua aula e fala sobre discriminação. A professora não está errada em parar a sua aula para dialogar sobre a diversidade étnico-racial, mas se a discussão fizesse parte do cotidiano da escola, seus efeitos seriam maiores. A professora utiliza o que ela considera sua identidade (gordinha, fofinha e baixinha) para conscientizar seus alunos da diferença. Essas identidades são construídas ao longo de nossa existência.

Segundo Gomes, “O Movimento Negro cobra da escola que ela se efetive como espaço do direito à diversidade e à diferença” (2010, p. 102). Esta cobrança reforça o quanto é fundamental e de responsabilidade dos docentes direcionar aulas sobre o assunto, com ações destinadas a esclarecer sobre esta temática. Segundo o professor Paulo:

Eu acho que o legal é chegarmos no meio-termo, que há um equilíbrio, quando a gente chegar neste equilíbrio as discussões étnicas e de gêneros, aí a gente acaba se colocando no nosso lugar, aceitando o outro no lugar dele, aí o convívio da sociedade, vamos supor assim, seria uma coisa até utópica, mas seria um convívio perfeito, teria menos violência, menos desigualdade. Mas a gente não pode desanimar e tem que buscar isto. Nós não podemos acreditar que as coisas não vão mudar, se ficarmos acreditando que as coisas não vão mudar nunca, aí vai ficar bom para quem já está se dando bem com a situação. Nós não podemos perder a esperança (Professor Paulo).

¹⁷ Conforme mostramos no primeiro capítulo, embora a desigualdade tenha diminuído nos últimos anos, ela continua muito grande.

A escola se constitui como um espaço de diversidade, inclusive docente. A fala do professor Paulo demarca este posicionamento, que certamente destoa do de muitos professores que foram entrevistados. Ele apresenta uma consciência aliada à vontade de que haja mudança de postura de nossa sociedade. Essa consciência aliada à vontade do professor citado, em um espaço formativo, poderia ser uma fonte de reflexão, com suas falas e exemplos, para muitos professores.

Quando me deparo com algo que me causa estranheza, tenho pelo menos duas opções: a primeira é silenciar, a segunda é descentrar-me, ir em direção ao que foi falado, tentando compreender o outro. O espaço formativo poderia estar recheado de momentos, falas, exemplos e leituras que provocassem nos docentes a necessidade de se descentrar, de buscar entender o outro e envolver em suas atitudes em sala de aula posicionamentos mais plurais, em conformidade com a condição de nossas escolas, repletas de diferenças.

2.10 A importância da formação para discutir as relações étnico-raciais

A discussão sobre as relações étnico-raciais nos espaços educacionais é um desafio a ser pensado e enfrentado. Pensar no sentido de poder desconstruir práticas essencializadas/elitizadas. Enfrentar no sentido de subverter as práticas homogeneizantes e subalternizadoras presentes nas escolas. Este desafio a ser enfrentado na escola não significa que fora dela não existam espaços para uma educação para o respeito para com a diversidade de identidades.

Segundo Gomes (2001), a escola é um dos espaços que interferem na construção da identidade negra, cabendo a ela aceitar o desafio para pensar sobre esta identidade. Talvez este seja um primeiro passo. Um segundo seria a socialização entre os pares, envolvendo ações pedagógicas como as salientadas pelo professor Joaquim.

Quando surge uma oportunidade, eu debato muito com os meus alunos, acho importante isto, gosto de trabalhar dentro do contexto dele, eu trago para dentro do nosso contexto. Acho importante esse entrelaçamento, este conhecimento (Professor Joaquim).

De acordo com o professor Joaquim, é interessante trabalhar esta questão partindo do contexto dos alunos. Ele demonstra estar aberto para estas discussões e utiliza múltiplos contextos para promover um entrelaçamento de conhecimentos.

Outros professores entrevistados dizem que estão preparados para enfrentar este desafio de trazer para a escola a discussão sobre a identidade negra. Isso não significa que estejam afetivamente preparados, pois a identidade negra pode estar associada ao preconceito, à discriminação e ao racismo, e, em vez de contribuir para desconstruir esses mecanismos, os professores podem reforçá-los. Nesse contexto, cito as falas das professoras Josefa e Márcia e do professor Lucas.

Sim, totalmente preparada. É igual eu já te falei, a gente está sempre renovando, mas alguma coisinha básica a gente pode passar (Professora Josefa).

Acho que sim, pela formação que a gente tem, em formação também, não precisa ser só acadêmica, você tem também na sua convivência no dia a dia, filmes, também tem muitos filmes que trabalham isto (Professora Márcia).

Totalmente. Olha, eu sou negro, já vivi preconceito, sei como é que funciona, mas eu também estudo, leio bastante, então eu sempre procuro passar para os alunos a questão da igualdade, a questão do respeito, independente de qualquer situação deve estar acima, deve estar sendo valorizada, e como professor acredito que isto também caiba...você enquanto professor vai ter que tocar no assunto que acaba gerando conflito, acaba fazendo com que pessoas sofram, seja diminuídas, então tem que falar, tocar bastante neste assunto, até porque não tem como fugir (Professor Lucas).

O fato de reconhecer a importância destas discussões nos espaços educacionais não significa que o professor já esteja preparado. Trata-se de algo muito além de reconhecer e aceitar. Porém refletir e reconhecer esta importância é um primeiro passo para que o professor possa trilhar caminhos que contemplem estas discussões nos momentos formativos. Isso exige do professor uma postura política, que possa respeitar, valorizar e levar a refletir sobre a tão almejada educação de qualidade, que acaba deixando de fora processos históricos e valiosos da vida do negro na formação do povo brasileiro.

A professora Márcia afirma que, pela formação que tem, sente-se preparada para esta discussão, uma vez que ela não necessita somente de uma formação acadêmica. Como citado anteriormente, assim como a professora Márcia, também a professora Josefa afirma estar preparada para trabalhar sobre estas questões. Entretanto, essas professoras consideram normais algumas brincadeiras. Se houvesse uma formação maior, talvez elas percebessem que o que denominam de brincadeiras entre alunos contém racismo velado.

O professor Lucas diz que está totalmente preparado pelo fato de gostar de estudar e pertencer à identidade negra, tendo passado por processos discriminatórios. Essa vivência

faz com que se sinta capaz de mediar estas discussões e tocar em pontos que geram conflitos, e possivelmente algumas pessoas fiquem magoadas por estar discutindo estes assuntos.

Por outro lado, o professor Paulo diz que não está preparado:

Olha, preparado vou dizer que não, porque o fato de ter discutido isto antes para que quando surgir a questão, por exemplo, em sala de aula você já tem uma base para se discutir isto com seu aluno, quando alguém levantar uma bandeira dessa em sala de aula, como você não teve uma preparação suficiente, você tem que até que medir as palavras, se não de repente você pode manifestar a sua ideia de uma forma que pode acabar piorando a situação. Você manifesta sua ideia porque as palavras... quando você soltou as palavras, você já não é dono delas mais, agora você tem que dar uma explicação, uma justificativa, então tem que tomar muito cuidado para não piorar as coisas.

O professor ressalta que é necessário discutir antes, ter uma preparação que amplie seu repertório, ajudando a mediar as discussões, e que é fundamental medir as palavras, tomando cuidado para não piorar a situação.

Como se evidenciou, “é importante frisar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção das relações étnico-raciais positivas em virtude da marcante diversidade interior” (VERRANGIA e SILVIA, 2010, p. 710).

A discussão que os professores tendem a enfrentar no cotidiano escolar requer, além do respeito, a valorização, negociação e formação para o diálogo sobre as relações étnico-raciais, seja entre professores ou entre professores e alunos.

2.11 A (in)visibilidade da formação para as relações étnico-raciais

Cabe destacar que em nossa dissertação não tivemos como foco a política de formação para as relações étnico-raciais, mas perguntamos se os professores têm algum tipo de formação sobre elas.

Nesse sentido, percebemos que a formação para as relações étnico-raciais ainda é incipiente na escola. Nesse momento, isso ficará mais perceptível ainda.

Após analisar as falas dos professores entrevistados, podemos mais uma vez afirmar que a formação continuada de professores necessita de mais momentos reflexivos, no sentido de pensar sobre a quase ausência da discussão que visibilize as múltiplas identidades presentes nas escolas e tão ausentes nas práticas pedagógicas.

Ao perguntar para os professores se nos momentos formativos há um diálogo sobre a temática das relações étnico-raciais, alguns deixam clara a ausência dela:

Que me lembre não. Pode até ter tido algum momento... agora que a gente parou para falar, não. A gente fala com o aluno, discute com o aluno em sala de aula nos momentos dentro da minha disciplina, nos momentos em que cabe (Professora Márcia).

Como frisa a professora, pode até ter havido momentos nos quais se dialogou sobre estas questões, porém é difícil haver uma formação continuada que contemple este debate. Nas práticas em sala de aula os professores lidam diretamente com a diversidade de culturas que perpassa estes espaços, e, mesmo nos momentos em que cabe, como diz a professora Márcia, eles precisam estar devidamente preparados para saber lidar com as atitudes discriminatórias presentes nas relações que ocorrem nesse contexto.

A professora Clara afirma:

Não lembro se já discuti isto, não, acho que a gente não discute isso, não (Professora Clara).

Debater sobre as relações étnico-raciais nas atividades de formação continuada é um desafio a ser assumido pelos professores. A forma em que está discussão é incluída acaba fazendo com que alguns professores em formação não se lembrem dela posteriormente.

Eu acho... eu não lembro agora exatamente pra te falar, vou ser sincera. Eu lembro que a gente já teve, não amplo, mas já teve alguns pequenos momentozinhos assim... já se falou sobre isso daí, sim (Professora Fátima).

As professoras frisam que, apesar de não ter ficado marcado em sua memória, este debate sobre as relações étnico-raciais não aconteceu corriqueiramente. Porém outros professores, como a professora Josefa, o professor Carlos e o professor Lucas, atuantes na mesma escola, apontam para outra direção nas suas respostas:

Constantemente a gente discute, às vezes até mesmo nem sendo formação, em reuniões a gente discute sobre isto daí... (Professora Josefa).

Já discuti. Até relacionado ao *bullying*, a etnia de cada um deles, a cor também no caso deles, trabalham um pouco do *bullying* também na formação continuada (Professor Carlos).

Sim, a formação continuada frequentemente comenta a respeito de problemas que envolvam preconceitos, problemas que envolvam as diferenças. A secretaria sempre procura nos passar situações que envolvam esta discriminação, e a gente dentro de sala de aula sempre toca no assunto. Particularmente eu procuro iniciar o ano sugerindo aos alunos, conversando com eles a respeito do respeito entre os colegas independente de cor, qualquer tipo de crença, de raça, a gente sempre procura estabelecer desde cedo alguns critérios de respeito (Professor Lucas).

A professora Josefa ressalta que esta discussão acontece não só nos espaços formativos, mas também nas reuniões. Porém, em outros momentos da entrevista salienta que atitudes de preconceito ocorrem todos os dias na escola, mas considera que é natural nas brincadeiras entre os alunos.

A formação continuada na carreira de professores é um meio interessante para que, em suas práticas pedagógicas, através da inclusão do debate sobre a história da África e dos afro-brasileiros, possam compartilhar o respeito e a valorização dos povos pertencentes à identidade negra presentes nos espaços educacionais, adotando a novos olhares e possivelmente trilhando novos caminhos para a diversidade de culturas existentes no ambiente educacional, que na maioria das vezes são silenciadas e camufladas pelos docentes. Neste caminhar, Canen e Xavier contribuem salientando que,

Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania (CANEN e XAVIER, 2011, p. 642).

Portanto, uma formação continuada que prepare os professores para refletirem e discutirem modos de desenvolver espaços que envolvam a diversidade apresenta possibilidades de preparar melhor estes professores, de modo que possam trilhar novos caminhos com ações enriquecedoras que tendem a provocar mudanças na escola, que possam realmente permitir uma transformação da educação no tocante às diversas identidades que perpassam os espaços educacionais.

Ao serem perguntados se acreditam ser necessário que uma parte da formação continuada seja dedicada à discussão das relações étnico-raciais, os professores entrevistados

revelam a visão que têm da importância da formação continuada, dialogando com as questões das relações étnico-raciais, bem como a importância ou não de contemplar esta discussão nos espaços formativos.

É interessante que a gente discuta sempre, a gente precisa estar atento... faz parte, se a gente não falar de certas coisas na escola, você vai acabar talvez promovendo um preconceito, talvez deixando que a falta de consciência prevaleça, é isso, acho que a escola está aberta, não só... falar de tudo, droga, por exemplo, sexualidade... se não falar na escola, vai falar na rua, talvez em casa não se fala tanto. Então eu acho que o professor tem que estar preparado, estar aberto para discutir (Professor Lucas).

Sim. Porque a gente vive isto muito na sala de aula. Hoje mesmo tive um caso assim... muitos alunos trazem preconceito de casa e chegam aqui, não têm relação de respeito com o colega. É muito bom pra gente saber se colocar nestes momentos de conflitos entre eles, saber amenizar, saber trazer o respeito, viver e respeitar o próximo com as diferenças (Professora Dete).

Acho fundamental porque no mundo de hoje as pessoas ainda são muito preconceituosas em relação a alguma coisa e a gente tem que ter conhecimento de uma forma geral pra... da estrutura política, da estrutura social a partir da história, da geografia pra compreender a importância destes diferentes grupos étnicos na construção de nosso País. Acho isso fundamental (Professora Angela).

Sim, é importante, porque envolve o contexto, tudo no dia a dia, a mistura da escola, a diversidade é grande... então, acho que tem que discutir o assunto (Professora Izabel).

Como dizem os professores entrevistados, essa é uma discussão que é viável sempre, pois cotidianamente está presente na escola e os professores precisam saber lidar com ela. Ainda há muito preconceito. Por fim, a professora Izabel reconhece que na escola a diversidade é grande. Coelho e Coelho (2013) salientam que esta é uma discussão que precisa ser revista, que não deve ficar só no currículo, que realmente possa entender a sua qualidade, e que, apesar da espontaneidade de muitos professores, a formação continuada é imprescindível para que estejam preparados teórica e metodologicamente.

Nas falas de alguns professores percebe-se que eles se sentem preparados, como é o caso do professor Paulo, que afirma já ter recebido formação.

[...] até porque tem uma lei que na disciplina de história deve-se trabalhar a participação dos povos africanos, a cultura negra. Os livros de história, apesar de contemplar bem pouco, a gente já alguns anos vem trabalhando isto, inclusive há tempos atrás houve uma formação sobre questões de gênero e étnico-raciais (Professor Paulo).

O professor frisa em sua fala a força da intervenção da Lei nº 10.639/03. Porém cita que é na disciplina de história que se deve abordar a participação dos povos africanos, conforme a lei. É importante salientar que a lei orienta que esse assunto deve ser trabalhado em todas as disciplinas, em especial História e Artes. Como afirmam Santana, Luz e Silva (2013, p. 106), “o processo de implementação da Lei 10.639/2003 mobiliza os saberes e modos de ser que podem contribuir, aprofundar e ressignificar os fazeres cotidianos escolares”, não apenas em uma disciplina.

Esta visão de que é somente na disciplina de História que se deve dialogar sobre a história da África e dos afro-brasileiros acaba engessando esta discussão na ideia de muitos educadores, impedindo e reduzindo tais conteúdos e atribuindo a responsabilidade ao professor de História. Esta é uma responsabilidade de todos nós educadores: compartilhar e mediar a discussão desta temática, independentemente de qual disciplina estejamos lecionando, pois, assim, caminharemos juntos no processo de desconstrução de práticas racistas, estereotipadas, essencialistas, camufladas, relacionadas ao negro.

Porém, este caminho já está sendo trilhado por alguns educadores que tiveram a oportunidade de refletir e ressignificar a sua visão das diversas identidades que são construídas no universo educacional e o perpassam o tempo todo. Mesmo não sendo em decorrência do conhecimento desejado, no que diz respeito à Lei nº 10.639/03, a importância das atividades está sendo posta em referência às relações étnico-raciais no contexto formativo.

Na entrevista com o professor Joaquim, fica evidente o quanto ele se emociona ao falar sobre as relações étnico-raciais.

Eu acho isto de suma importância, a escola tem uma paralisação e nós vamos trabalhar em cima desta questão. Acho muito importante trabalhar isto, eu gosto de trabalhar com os alunos estes problemas do cotidiano, antigamente a gente via que isto era de longe, hoje não, já faz parte da realidade de muitos alunos. Eu trago esta questão em sala de aula e a gente trabalha com eles em sala de aula (Professor Joaquim).

O professor diz que gosta de trabalhar estas questões em sala de aula, considerando que hoje elas são um problema do cotidiano, fazendo parte da realidade dos alunos. Emocionado, ele coloca a mão em seu coração e diz: “A África está em meu coração”.

Já a professora Rafaela diz que valoriza e considera importantes as relações étnico-raciais, mas deixa claro que esta temática depende da realidade de cada escola.

Eu acredito que é um tema que vai depender de cada escola, porque, por exemplo, a comunidade aqui não vejo que tem tanto preconceito, tanto racismo aqui, mas eu vejo que em outros lugares tem, então vai depender da realidade de cada lugar (Professora Rafaela).

Este é o olhar da professora Rafaela em relação ao preconceito existente na escola. Já outros professores entrevistados, que trabalham neste mesmo contexto, afirmam que práticas de discriminação acontecem quase sempre.

Alguns pesquisadores que discutem sobre as questões étnico-raciais, como, por exemplo, Coelho e Coelho (2013), frisam que, independentemente da escola, é importante incluir nas ações pedagógicas os conhecimentos históricos e culturais africanos, e não exclusivamente um trabalho em referência ao racismo.

Alguns professores veem a importância desse trabalho acontecer nos espaços formativos. Para eles, a formação poderá ajudar nas intervenções em atividades pedagógicas no que se refere à Lei nº 10.639/03 e nos momentos de conflitos entre alunos no que diz respeito às atitudes preconceituosas, aumentando, assim, o seu repertório para a discussão das relações étnico-raciais.

Outros professores entrevistados, embora convivam no mesmo espaço e com os mesmos alunos dos professores citados anteriormente, acabam não identificando preconceitos no contexto educacional.

Certamente uma formação continuada com o intuito de valorizar a reflexão com a presença destes dois grupos de professores com posturas antagônicas (os que identificam atitudes corriqueiras de preconceito e os que não as identificam) seria um ambiente propício para problematizar a política de educação frente à diversidade neste ambiente escolar.

[...] um dos grandes desafios da escola consiste em proporcionar uma educação que respeite as diferenças existentes entre os sujeitos, valorizando-os em toda a sua diversidade. Para isso, faz-se necessário garantir a formação continuada de professores cujas práticas docentes conduzam o educando à autonomia intelectual, ajudando-o a alçar vôos, levantar hipóteses, argumentar, discutir os erros, projetar, planejar [...] (SANTOS e MACHADO, 2008, p. 107).

Estes desafios que a escola está convidada a enfrentar fazem parte de toda educação, para que esta possa ser realmente ressignificada. Salientamos mais uma vez que a formação continuada que contemple esta discussão poderá ajudar neste processo de

ressignificação, levando o professor mediador das práticas educacionais a aumentar o seu repertório de atividades e incluir este debate a respeito de conhecimentos e contribuições da história do negro em nossa sociedade. A formação continuada faz parte da vida de um professor; ela é contínua e, por isto, não pode ser engessada. Quando ela começa a incluir em suas temáticas de estudos as relações étnico-raciais, o professor poderá passar a identificar práticas discriminatórias corriqueiras em seu cotidiano. E não só identificar, mas também buscar formas de incluir em suas práticas pedagógicas atividades que desconstruam o mito da democracia racial. Conforme Santos e Coelho (2012, p. 49), “desconstruir essa ideologia, mascarada no mito da democracia racial, poderá contribuir para a superação de práticas segregacionistas, racistas, e construir uma nova realidade acerca da História e Cultura Afro-brasileira [...]”.

Considerações finais

Ao término da pesquisa, retomo a inquietação que me motivou a investigar a formação continuada para as relações étnico-raciais para professores que atuam em uma escola com alto IDEB, considerando o que preconizam a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes. Lembro que, em minha vivência enquanto professora, percebi que alunos pertencentes à identidade negra sofrem discriminação e o quanto os estereótipos fazem parte da vida de crianças negras e dificultam a aprendizagem. Diante dessa situação, percebia que não tinha formação para dialogar sobre a temática racial, nem para desconstruir práticas racistas, na maioria das vezes veladas e camufladas.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que me propus a investigar o processo de formação, também estava em busca de leituras e conhecimentos que contribuíssem para a minha formação. Nesse sentido, os debates nas disciplinas, no grupo GEPEDCult – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural, as orientações, as leituras sugeridas e realizadas, o estágio docente, as discussões do Projeto “Observatório da Educação – Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande/MS”, a participação em eventos, foram fundamentais tanto para a minha formação como para o desenvolvimento dessa pesquisa, cujos resultados passo a destacar sinteticamente.

A definição do objetivo geral – analisar a formação continuada de professores para a discussão das relações étnico-raciais com base na Lei nº 10.639/2003 e em suas Diretrizes, do 6º ao 9º ano de uma escola pública estadual de Campo Grande/MS com alto IDEB – veio acompanhada de um conjunto de decisões metodológicas que viessem ao encontro das respostas que estava procurando, bem como do estabelecimento de objetivos específicos que, ao serem atingidos, responderiam a questão central, expressa no objetivo geral. Essas decisões envolveram a opção por analisar os documentos (Projeto Político-Pedagógico, Regimento da Escola e Estatuto dos Profissionais da Educação do Mato Grosso do Sul), realizar entrevistas

com os professores para verificar se tinham acesso à formação continuada para as relações étnico-raciais e também se a sua atuação como docentes, isto é, sua prática pedagógica, contribuía para que tivessem uma reflexão ou um processo formativo construído pela prática, voltado para a discussão das relações étnico-raciais. Além disso, também analisamos os dados do INEP sobre a escola na qual os professores atuam, comparando-os com o índice municipal, regional e nacional, pois vários são os autores, com destaque para Esteban (2008, 2009, 2012, 2014), que mostram que a busca desse índice promove a invisibilidade da diferença.

Em relação ao primeiro objetivo específico, contextualizar a escola no contexto do IDEB municipal, regional e nacional, destacamos que o IDEB alcançado pela escola tanto em 2011 (critério de escolha da escola adotado pelo Observatório da Educação) quanto em 2013 é excelente se comparado com os índices municipal, regional e nacional. Entretanto, com base na pesquisa efetuada, pode-se concluir que a busca desse índice acaba contribuindo para que a discussão das relações étnico-raciais não ocorra de modo efetivo na escola. Também em relação à formação docente, as poucas atividades de formação que ocorrem na escola, oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação, não tem como preocupação o que preconizam a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes. Elas acabam contemplando outras temáticas consideradas mais importantes. Da mesma forma, as reuniões pedagógicas, conforme pesquisa realizada, não tem como foco questões ligadas ao ensino dos conteúdos que serão cobrados na avaliação externa e não temáticas ligadas à Lei e a suas Diretrizes.

Em relação ao segundo objetivo específico, verificou-se na política de formação continuada de professores está previsto um tempo para a sua formação, e ao terceiro objetivo, identificar se a política de formação continuada de professores estabelecida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul contempla a formação para as relações étnico-raciais, tomamos como base as falas dos professores entrevistados, a análise do PPP, do Regimento Escolar e do Estatuto dos Profissionais de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul. Os documentos analisados não deixam clara a existência do processo de formação continuada ofertada aos docentes. Porém, ao questionar os professores em relação à sua participação em espaços formativos, chegamos à conclusão de que o tempo para que o professor atualize sua formação e reflita sobre ela na escola pesquisada é muito pouco. Os professores ressaltaram que a SED disponibiliza um tempo na própria escola para que a formação continuada ocorra e que esta, quando acontece, ocorre uma vez no bimestre. Os professores sentem a necessidade de diálogos no coletivo, inclusive com os parceiros de áreas, para poderem refletir sobre assuntos pertinentes a práticas cotidianas. Já em relação à formação para as relações étnico-raciais, não observamos nenhuma referência a ela nos

documentos analisados. Pelas entrevistas realizadas, observamos que alguns professores disseram que a formação da qual participam não contempla a discussão das relações ético-raciais, enquanto para outros há este momento, inclusive em reuniões. Diante das posturas divergentes, fica evidente que a formação continuada dos professores para as relações étnico-raciais é, no mínimo, bastante incipiente. Se pensarmos numa política de formação continuada, podemos concluir que ela é inexistente. O que existe são discussões esporádicas, que acabam, conforme apontam os autores utilizados nessa dissertação, não contribuindo para que a Lei e suas Diretrizes sejam efetivamente contempladas na escola.

Em relação ao quarto objetivo específico, perceber se os professores consideram importante a formação continuada para as relações étnico-raciais, também observamos posturas diferentes entre os professores entrevistados. Alguns consideram fundamental que o coletivo de professores possa ter uma preparação referente a esta temática. Outros professores não deixam claro se consideram importante esta discussão na formação. Houve ainda um professor que entende que as formações devem dar ênfase à parte pedagógica, a resolver problemas de ensino e aprendizagem, ignorando que a forma como a escola contempla as discussões étnico-raciais também interfere no ensino e na aprendizagem. Houve ainda um professor que destacou que, como não há racismo na escola, não há necessidade da presença desta temática na formação.

Em relação ao quinto objetivo específico, descrever os principais meios de formação continuada aos quais os professores recorrem, com destaque para a questão das relações étnico-raciais, observamos que alguns docentes, diante desta realidade, recorrem à sua vivência e experiência de discriminação, não necessariamente por questões raciais, para tentar trabalhar essa temática em sala de aula. Alguns disseram que fazem leituras esporádicas sobre a temática e outros ainda que não precisam, já que não existe racismo na escola. De modo geral, os professores não têm tido acesso ou pouco acesso a meios de formação continuada, sobretudo porque não existe uma política de formação continuada voltada para essa temática, nem da Secretaria de Educação do Estado, nem da própria escola.

Por fim, em relação ao último objetivo específico, identificar se para os professores a experiência/prática docente contribui para buscar subsídios para a formação continuada de professores para as relações étnico-raciais, pode-se concluir que, de modo geral, a prática docente não tem produzido subsídios para a discussão das relações étnico-raciais. Ela não tem servido de subsídio porque os professores, de modo geral, continuam tendo uma concepção elitista de cultura, ignoram o que determinam a Lei e suas Diretrizes, não discutem as relações étnico-raciais de forma sistemática, ainda têm dificuldade e receio

de identificar e trabalhar o racismo, veem práticas racistas como brincadeiras, estão mais preocupados em aumentar o IDEB, ainda veem a identidade do negro como um problema de “aceitação” pelo próprio negro, negam a existência do racismo. Tais práticas, longe de contribuírem para um processo de formação para as relações étnico-raciais, acabam por dificultá-lo, servindo para reproduzir estereótipos e preconceitos.

Assim, os resultados alcançados nessa dissertação por meio dos objetivos específicos permitem concluir, em relação ao objetivo geral da dissertação, que os professores entrevistados têm tido, na melhor das hipóteses, uma formação precária, incipiente e insuficiente em relação à discussão das questões étnico-raciais. A rigor, se tomarmos o que preconizam a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, podemos concluir que ela ainda está por ser implementada. Para tanto – embora não tenha sido esse o foco de nossa dissertação – é fundamental que o Estado cumpra seu compromisso em relação à formação continuada e que a escola, por meio de sua equipe gestora, tenha como preocupação a implementação efetiva dessa Lei e de suas Diretrizes. Outro aspecto importante é estabelecer uma parceria com os Movimentos Negros, pois esses têm tido um papel central não só na criação da Lei, mas também em sua implementação.

Outro fator é a influência de avaliações externas na organização administrativa e pedagógica da escola. Esse processo tem forte influência no estabelecimento de ações e decisões que acabam dificultando um trabalho que poderia romper com atitudes discriminatórias que tanto influenciam na aprendizagem de alguns alunos, dependendo de suas identidades. Cabe a direção da escola ter clareza destes processos e promover um ambiente de discussão, um espaço de formação continuada que envolve as diferenças e identidades de seus alunos, sem discriminar nenhuma delas.

Ao finalizar essa dissertação, reitero que a forma como os professores veem o processo de formação, a importância ou não que atribuem à formação continuada voltada para as relações étnico-raciais, não se deve a um suposto “eu interior”, mas é fruto dos contextos que produziram esses professores, incluindo o precário contexto formativo. Como argumentamos em nossa dissertação, trata-se de um contexto e de uma formação monoculturais que, em função disso, não privilegiam a discussão das relações étnico-raciais.

Diante deste cenário, caso o professor deseja ter acesso a uma possibilidade de formação sobre a temática das relações étnico-raciais, deixamos como indicação algumas opções. A primeira são os recursos e cursos disponibilizados pelas Secretarias da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Raciais (SEPPIR). A segunda opção é o acesso ao NEAB - Núcleo de Estudos

Afro-Brasileiros. Diversas universidades desenvolveram este espaço voltado ao ensino, pesquisa e extensão, contribuindo com o desenvolvimento de estudantes e pesquisadores. A terceira e última opção é a leitura das obras que utilizamos como referência para a construção desta pesquisa, bem com a própria dissertação, que está disponível na página do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antonio dos Santos; RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006.

ARROYO, Miguel Gonçalves. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.

AZIBEIRO, Nadir Esperança; PERASSA, Ivone Maria; DOLZAN, Janiane Cinara. Educação e intercultura na comunidade Nova Esperança. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura: Estudos Emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002. p. 19-39.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo/RS, 2005.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: RODRIGUES, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Editora UCDB, 2008. p. 215-232.

BACKES, José Licínio. Os estudos étnico-raciais e os impactos na educação básica. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas - SP, 2012.

BATALLA, Guillermo Bonfil. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. **Anuário Antropológico**, Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, v. 86, p. 13-53, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Portal do IDEB. Resultados e metas. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 10 de Janeiro de 2003.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de Março de 2004. 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/003.pdf>> Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. Seção 1, p. 11, 22 de junho de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASÍLIA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, ONU - Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. Revista IPEA, 4. ed. 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-34.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CANDAU, Vera Maria. O/A educador/a como agente cultural In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes; ALVES, Maria Palmira Carlos (orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006. p. 35-52.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Movimento sociais, processos de inclusão e educação. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012b.

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-813, set./dez. 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo. Contexto, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; PADILHA, Maria do Socorro Ribeiro. Formação de professores e conhecimento teórico-metodológico sobre racismo, preconceito e discriminação racial no Ensino Fundamental. **Políticas Culturais em Revista**, v. 1, n. 4, p. 53-65, 2011.

COELHO, de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

COSTA, Marisa Vorraber(org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 01, p. 157-188, mar. 2014.

DINIZ, Margareth. Formação docente para a diversidade e a inclusão. **Educação em Foco**, ano 14, n. 18, p. 39-55, dez. 2011.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte; Autêntica, 2000. p. 61-87.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 123-134, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51, p. 573-592, set.-dez. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios para a educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 129-150.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores: Um diálogo necessário. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº especial, set. 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: I COLÓQUIO NEIA: ALTERIDADE EM QUESTÃO, Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 38-47 .

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, n. 21, p. 40-51, set./out./nov./dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: Um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003a.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003b.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-110.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012a.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012b.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Políticas de promoção da igualdade racial: perspectivas da educação**. Conferência proferida no Anfiteatro Pe. Angel Adolfo Sánchez y Sánchez. Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande - MS, no dia 27 de julho de 2015.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guanira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

IPEA. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/>>. Acesso em: 30 out. 2015.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA Julio César. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 857-878, jul./dez. 2010.

LIMA FILHO, Domingos L. Educação intercultural e movimentos sociais: questões e perspectivas emergentes. In: FLEURI, Reinaldo Matias; FANTIN, Maristela (orgs.). **Culturas em relação**. Florianópolis: Mover, 1998.

MARCON, Telmo. Multiculturalismo, intercultural e políticas educacionais. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 48-61, jul./dez. 2009.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais em um Curso de Pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos/ SP, 2010.

MOREIRA, A. F.; CANDAU V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

MUNANGA, Kubengele, **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kubengele, **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Editora autêntica, Belo Horizonte - MG, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011.

RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**, Araxá, n. 4, p. 129-148, 2008.

RIBEIRO, Bruno de Oliveira. **O mo(vi)mento negro no Mato Grosso do Sul**: políticas de identidade. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Londrina/PR, 2013.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques; SILVA, Auxiliadora Maria Martins. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis RJ: vozes, 2009. p. 159-177.

SANTOS, Raquel Amorim; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: mito ou realidade? **Revista da ABPN**, v. 3, n. 7, p. 29-51, mar./jun. 2012 .

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, UNB, Brasília, 2007.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Edu.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. “Um preto mais clarinho”: ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul./dez. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença : a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na entrevista em educação - uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-150.

SOUZA, Maria Izabel Porto; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.53-84.

VEIGA-NETO, Alfredo. Culturas, cultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23 maio/jun./jul./ago, 2003.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.