



Wilma de Nazaré Baía Coelho

A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA:

**representações dos agentes da escola
sobre os conteúdos etnicoculturais**

Editora
Un **Unama**
UNIVERSIDADE
DA AMAZÔNIA

WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO

**A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA:
representações dos agentes da escola
sobre os conteúdos etnicoculturais**

Belém
UNAMA
2010

A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnico-culturais

© 2010, UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

REITOR

Antonio de Carvalho Vaz Pereira

VICE-REITOR

Henrique Guilherme Carlos Heidtmann Neto

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Mário Francisco Guzzo

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

Núbia Maria de Vasconcellos Maciel

SUPERINTENDENTE DE PESQUISA

Ana Célia Bahia

SUPERINTENDÊNCIA DE EXTENSÃO – SUPEX

Vera Lúcia Pena Carneiro Soares

EXPEDIENTE

EDIÇÃO: Editora UNAMA

COORDENADOR: João Carlos Pereira

SUPERVISÃO: Helder Leite

NORMALIZAÇÃO: Maria Miranda

CAPA: Jorge Eiró

FORMATAÇÃO GRÁFICA: Elailson Santos

REVISORA: Maria do Socorro Padinha



“Campus” Alcindo Cacela

Av. Alcindo Cacela, 287

66060-902 - Belém-Pará

Fone geral: (91) 4009-3000

Fax: (91) 3225-3909

“Campus” BR

Rod. BR-316, km3

67113-901 - Ananindeua-Pa

Fone: (91) 4009-9200

Fax: (91) 4009-9308

“Campus” Senador Lemos

Av. Senador Lemos, 2809

66120-901 - Belém-Pará

Fone: (91) 4009-7100

Fax: (91) 4009-7153

“Campus” Quintino

Trav. Quintino Bocaiúva, 1808

66035-190 - Belém-Pará

Fone: (91) 4009-3300

Fax: (91) 4009-3349

Catálogo na fonte

www.unama.br

C672q Coelho, Wilma de Nazaré Baía

A questão racial na escola: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnicoculturais / Wilma de Nazaré Baía Coelho. – Belém: Unama, 2010.

190p.

ISBN 978-85-7691-093-0

1. Educação. 2. Racismo. 3. Preconceito racial nas escolas. I. Título.

CDD 370.19342

Agradecimentos

Agradeço a todos os integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – NÚCLEO GEPRE/GERA – com quem partilho esta produção e a luta em prol de uma educação antirracista, na Região Norte e, particularmente, no Pará. Peço licença aos demais, para fazer menção aos alunos da Universidade da Amazônia e da Universidade Federal do Pará que, na condição de bolsistas de Iniciação Científica, trabalharam ativamente no projeto cujo relatório compõe a presente publicação: Magaly Silva, Marina Silva, Rebeca Cabral, Rafaela Paiva e Felipe Moraes; Nicelma Brito e Rita Cabral trabalharam com extremo afinco na transcrição do seminário ocorrido em 2006. A todos muito obrigada pela parceria, pelo empenho e pelo carinho.

Às instituições às quais estou vinculada: a Universidade da Amazônia/FIDESA e a Universidade Federal do Pará – à primeira pelo apoio irrestrito, consubstanciado em bolsas de iniciação científica, carga-horária para pesquisa, financiamento para a pesquisa e para eventos, à segunda pela alocação de carga horária para pesquisa, cessão de bolsas de Iniciação Científica, alocação de espaço físico para o GERA. Em ambas as instituições agradeço profundamente o suporte institucional fundamentais para a obtenção dos resultados alcançados.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento e Pesquisa (CNPq), agradeço o financiamento para o projeto ***“Diferença e Etnia no Universo Escolar: um estudo sobre os atores e conteúdos étnicos na educação”***, cujos resultados permitiram a reflexão que desenvolvo na pesquisa financiada pela UNAMA - ***“A questão racial na escola: um estudo sobre os conteúdos étnico-culturais”*** - sobre a qual trata o presente relatório. Mais do que o financiamento, todavia, sou grata pelo reconhecimento que o trabalho desenvolvido pelo GEPRE/GERA alcança naquela agência e em outras nas quais temos sido ouvidos.

Agradeço a todas as escolas participantes das pesquisas, assim como aos professores, técnicos e alunos que nos dedicaram um pouco de seu precioso tempo. Agradeço também a dois professores da UNAMA: Jorge Eiró que, com sua linguagem estética refinada, ilustra a capa desta publicação, e ao professor Francisco Nascimento Félix pelo apoio no levantamento estatístico. Aos dois muito obrigada.

Agradeço a todos o imenso apoio recebido, e mais uma vez, à FIDESA pelo suporte material e financeiro concedido à pesquisa ***“A questão racial na escola: um estudo sobre os conteúdos étnico-culturais” (2006-2007)*** cujos **resultados finais** são parcialmente apresentados aqui.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	7
2 JUSTIFICATIVA	10
3 RESULTADOS	96
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	116
SOBRE AS AUTORAS	189

1

INTRODUÇÃO

A pesquisa investigou as representações relativas à *raça, cor, diferença e preconceito racial* no universo escolar. Há mais de meio século, áreas como Antropologia, História e Sociologia desenvolvem estudos sobre questões correlatas, com a atenção voltada, quase que exclusivamente, para a nossa memória histórica. Existem poucos escritos tendo por base estudos que apontem o impacto de tais representações em um universo restrito da sociedade brasileira, porém significativo.

O objeto desta pesquisa centrou-se, justamente, na análise do impacto de tais representações no universo escolar. Ainda que as duas últimas décadas tenham conhecido um avanço no número de trabalhos que analisam questões afins no âmbito educacional, há de se reconhecer que eles se restringem a um dos lados do prisma; senão vejamos: amiúde, tais pesquisas se concentram, em grande parte, na análise dos cursos de formação de professores ou no material didático produzido. Dificilmente encontram-se trabalhos que perscrutem o universo escolar, de modo a investigar a forma pela qual, alunos, professores e técnicos elaboram e reproduzem ou mesmo subvertem representações sobre a sociedade brasileira, na relação que estabelecem com as atividades didáticas e com a sociedade, nas quais aquelas categorias apontadas no início deste texto se conformam.

Dentre as pesquisas realizadas¹, algumas poucas avançam, de modo consistente, para além da constatação da existência do preconceito. Todas, porém, inegavelmente, realizam efetivas contribuições ao denunciar o que acontece no universo escolar e fora dele, em alertas incisivos para a necessidade de discussão por meio de duas estratégias. O que realizamos neste estudo ultrapassou esses aspectos. Como se verá nos procedimentos metodológicos, o primeiro movimento da pesquisa foi coletar dados que encerrassem as repre-

¹ Destacamos alguns autores que tratam da questão racial sob aspectos relacionados ao currículo e formação de professores, identidade etnicorracial, *raça* e classe, multiculturalismo e seus desdobramentos estruturais em seus contextos de investigação, dentre os quais, Ana Canen & Antonio Flávio Barbosa Moreira. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-44; Boaventura de Souza Santos (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-68; Carlos Hasenbalg & Nelson do Valle Silva. Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 25, dez., 1993.; Eliane dos Santos Cavalleiro. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000; James Banks. *Multicultural education: theory and practice*. 3. Ed. [S.l.]: Allyn & Bacon, 1994; _____. *Multicultural education: issues and perspectives*. 2. ed. [S.l.]: Allyn & Bacon, 1997. _____. *An Introduction to multicultural education*. 2. ed. [S.l.]: Allyn na Bacon, 1999; Kabengele Munanga. *Superando o Racismo na Escola*. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação, 2001; Michael W. Apple. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: Ana Canen; Antonio Flávio Barbosa Moreira (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus. 2001, p. 147-161; Nilma Lino Gomes. *A mulher negra que vi de perto - o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza, 1995. _____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Eliane Cavalleiro. (org.). *Racismo e antirracismo na educação; repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96. _____. *Experiências etnicoculturais para a formação de professores*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. _____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. _____. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as?. In: Margareth Diniz & Renata Nunes Vasconcelos. (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. 1 ed. Belo Horizonte: Formato, 2004, p. 80-108.; Nilma Lino Gomes & Kabengele Munanga. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2004; Peter McLaren. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, Cortez, 1997. _____. *Multiculturalismo Revolucionário*. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000; Petronilha Beatriz Gonçalves Silva. Espaço para a educação das relações interétnicas. In: Luis Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 381-396; _____. Prática do racismo e formação de professores. In: Juarez Dayrell (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, p. 168-178; Petronilha Beatriz Gonçalves Silva & Luiz Alberto Oliveira Gonçalves. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998; Regina Pahim Pinto. Diferenças etnicorraciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 199-229, nov. 1999; Ricardo Henriques. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001; Vera Candau (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002. A seguir, destacamos dois autores, dentre os citados, os quais abordam a questão do multiculturalismo a partir da realidade estadunidense: Peter McLaren e James Banks. Segundo Peter McLaren, inspirado na Pedagogia Crítica, atuando hoje na chamada perspectiva pós-moderna, situado naquilo que denominou de multiculturalismo crítico (1997) e multiculturalismo revolucionário (2000, p. 2), o educador assume o papel de agente revolucionário, pois, para ele, é mais do que um ato de compreender quem somos; é um ato de reivindicação de nós mesmos a partir de nossas identificações culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e as sustentam. Para James Banks, a educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Assim, a principal finalidade da educação multicultural remete à necessidade de uma educação na qual os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes de sua origem.

sentações que os alunos, professores e técnicos elaboram sobre *raça*, etnia, cor, diferença e preconceito racial. O segundo movimento consistiu na análise das representações e no estabelecimento dos seus nexos e desdobramentos, de forma a perceber os conteúdos relacionados à questão racial em circulação no universo escolar no que tange à prática docente.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa buscou conhecer as representações de *raça*, etnia, cor, diferença e preconceito racial no universo escolar, por meio das formulações dos alunos, dos professores e dos técnicos. Especificamente, objetivou contribuir para o aprofundamento da discussão sobre a questão racial na sociedade brasileira, a partir da análise do universo escolar paraense.

Portando, a pesquisa proposta não se resumiu à constatação de situações de preconceito, mas avança no sentido de tentar entendê-las como reflexo da prática docente. Da mesma forma, ela se distancia da produção bibliográfica, por não assumir discriminação e preconceito racial apenas como um desvio moral ou ético, mas como um problema de formação do qual a escola não pode se esquivar. Os conceitos de dominação e violência simbólica, de Pierre Bourdieu, fundamentam uma compreensão de ambas as categorias como estruturas construídas socialmente, e reproduzidas em função das circunstâncias impostas pela cultura dominante. Essas construções, conforme encaminha a reflexão de Bourdieu (1990; 1999), se pulverizam, são incorporadas e por vezes reproduzidas e traduzidas em palavras ditas muitas vezes sem *intenção*, mas que são cristalizadas por certos grupos da sociedade e naturalizadas por eles como legítimas. Para Bourdieu, as palavras exercem um grande poder no mundo social, possuindo um papel instituinte. Diz ele:

O mundo social é um lugar de lutas a propósito de palavras que devem sua gravidade e às vezes sua violência, ao fato de que as palavras fazem as coisas, em grande parte, e ao fato de que mudar as palavras e, em termos gerais, as representações [...] já é mudar as coisas (BOURDIEU, 1990, p. 71).

Conforme sugere a reflexão de Bourdieu, as palavras e seus conteúdos são instrumentos de luta, ou de afirmação da autoridade ou de questionamento, de aceitação ou recusa de instituições da cultura. Assim, nos faculta a compreensão do universo escolar como espaço de conflito, de enfrentamento, mas também de afirmação e reprodução da ordem instituída.

2 JUSTIFICATIVA

Os resultados tratados aqui neste documento apresentam os desdobramentos da pesquisa realizada em três escolas paraenses do Ensino Fundamental. Atividades que objetivaram a coleta de dados segundo a problemática da investigação, que são: observação não-participante, aplicação de questionários socioeconômicos e culturais, e entrevistas. Problemática que ensejou vislumbrar as representações dos agentes escolares (professores e alunos) sobre *raça*, *etnia*, *preconceito*, *discriminação* e correlatos presentes na prática pedagógica no universo escolar. Nesse sentido, a discussão sobre a especificidade das relações raciais no caso brasileiro remonta à segunda metade do século XIX, mais precisamente 1870, com a “Escola do Recife”. Nesse momento, essas relações são analisadas a partir de modelos analíticos deterministas e cientificistas, que utilizavam como categorias analíticas as noções de *raça* e *cultura* para as suas inferências sobre o presente, e projeções para o futuro da nação em construção. Síntese desses modelos, que tiveram tanto sucesso entre a intelectualidade brasileira, foram o darwinismo social e evolucionismo cultural – que consideravam africanos e ameríndios como inferiores e degenerados. Mas a sua apropriação ocorreu em moldes originais em relação às suas premissas, tendo Sílvio Romero como expoente. Assim, essa originalidade reside na valorização do processo de miscigenação, e, por conseguinte, por meio dele, alcançar o ideal de branqueamento; noções construídas como saídas para a entrada do país no “grêmio da civilização” (SCHWARCZ, 1993; SKIDMORE, 1976; MATTA, 1993; VENTURA, 1991; ORTIZ, 1985).

Assim, a miscigenação e o ideal de branqueamento, baseados em forte influência da cultura euro-ocidental, são tomados como noções dominantes para a consideração das relações raciais brasileiras até a primeira metade do século XX, por volta de 1930. Data deste período o surgimento dos trabalhos de Gilberto Freyre (2006), principalmente, o seu livro *Casa Grande e Senzala*,

cuja primeira edição é de 1933. Nesse trabalho, o autor evidencia a contribuição africana de forma positiva em todos os âmbitos da formação histórica do Brasil, elogiando a figura do mulato, que seria o elemento síntese da miscigenação que representaria a nacionalidade brasileira, a partir das quais suas formulações se desdobrariam para a ideia do que se convencionou chamar de “democracia racial”; pois tem como objetivo central fazer um elogio da mestiçagem como uma opção de identidade nacional, ou seja, um elogio do mulato em uma sociedade sem preconceitos e discriminações, devido à sua formação e caráter miscigenado, construindo a noção de “país mestiço”.

Ainda hoje essa formulação acomoda adeptos. Apesar que se reconheça a importância da obra desse autor, ela não ficou infensa às primeiras críticas nas décadas de 1950 e 1960, quando surgem diversos trabalhos que censuram frontalmente a concepção de Freyre. A figura principal de Florestan Fernandes (1965) representa um ponto de ruptura ao afirmar que a tese de Freyre acaba por escamotear como de fato se processaram as relações raciais no país, baseadas na discriminação e preconceito, consubstanciado em um racismo estrutural. Esses processos são decorrentes da colonização, nos quais o negro africano figurava como propriedade, ocupando os lugares mais subalternos na hierarquia social; com o fim da escravidão e a transição para o trabalho livre, aquele continuou a ocupar os mesmos lugares na hierarquia social. Assim, os negros são cercados por uma cadeia de estruturas sociais que objetivam subalternizá-lo e marginalizá-lo, sob diversas formas, em vários setores sociais, entre os quais a escola, como constatamos nesta investigação nas representações dos alunos, professores e técnicos.

A partir desse primeiro momento de crítica sistemática ao paradigma da democracia racial, as reivindicações do movimento negro, que se iniciam desde o começo do século XX, começaram a ter mais substância e amplitude social em suas denúncias do preconceito e discriminação racial no país, e surgimento de propostas de políticas públicas que dirimam e possibilitem a superação de tal situação de desigualdade social. Uma dessas propostas foi a obrigatoriedade no sistema de ensino brasileiro de disciplinas que discutissem a História da África e dos africanos e sua contribuição para a formação histórica do Brasil. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 representa o atendimento de uma demanda antiga do Movimento Negro, e versa sobre a obrigatoriedade da vinculação de conteúdos que contemplem a História da África e Cultura Afro-brasileira, se apresentando como uma forma de tentar reverter essa desigualdade e a falta de visibilidade social no campo da educação, mesmo com algumas críticas quanto à sua formulação e meios de execução efetiva (SALES, 2005). Com essa ponderação de Sales, nós concordamos e acrescen-

tamos que, entre as dificuldades para a sua implementação, o desconhecimento por parte dos agentes escolares se apresenta como um dos entraves à sua plena viabilização, como ratificamos na fala de uma professora: “eu ouvi falar sobre ela, mas não tenho ideia do teor” (professora de Arte – Escola A). O desconhecimento individual e ausência de uma proposta institucional facultam o debate e seus desdobramentos na escola.

A despeito da obrigatoriedade, especialmente diante do que estipula a Lei nº 10.639/03, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394/96, por meio dos artigos Art. 26A 79A e 79B –, introduz, obrigatoriamente, a História e Cultura Afro-brasileira e Africana no conteúdo didático escolar da Educação Básica, além da inclusão no calendário escolar do dia 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra nas instituições da rede pública e privada de ensino² – nenhuma das escolas pesquisadas apresentou qualquer proposta que coadunasse a exigência dos novos marcos legais frente à diversidade.

A alteração à qual nos referimos representa mais que o mero acréscimo do conteúdo afrodescendente. Ela *expõe a necessidade de se repensar as relações etnicorraciais, tendo em vista os procedimentos de ensino e seus desdobramentos*. Portanto, constatamos o modo pelo qual aquela história e cultura são consideradas e identificamos como as formas de discriminação e reprodução de preconceitos são perpetuadas dentro do universo escolar, por meio das elaborações que os alunos fazem do conteúdo e das representações que compõem sobre a sociedade, pelo trabalho do professor veiculado na sala de aula.

A primeira das razões a que nos referimos diz respeito ao universo escolar analisado: especialmente nas escolas públicas, as séries de ensino não correspondem a uma faixa etária específica. Diante do acentuado índice de evasão, repetência e reingresso, é comum encontrar turmas compostas de alunos cuja faixa etária varia dos dez aos dezesseis anos – como constatamos em uma das escolas públicas. A diversidade de faixas etárias – possivelmente vislumbrada nos universos público e privado da Educação – suscitou aspectos relevantes sobre as formas de inclusão e exclusão social, refletidas nas representações que se cons-

² Para ampliar essa discussão consultar trabalho de Sales Augusto dos Santos (Org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Col. Educação para todos) intitulado “A Lei 10.639/03 como fruto da luta Antirracista do Movimento Negro”; A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003; Wilma de Nazaré Baía Coelho, em “Igualdade e Diferença na escola: um desafio à formação de professores”. *Cronos*, Natal-RN, v. 7, n. 2, p. 303-309, jul./dez. 2006; Arany Santana. *Consciência negra – o que muda com a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos*. Disponível em: <<http://www.mazzaedicoes.com.br/Lei10639>>. Acesso em: 23 jan. 2007.

tituem em objeto da pesquisa. A segunda das razões centra-se na restrição da pesquisa em duas séries; nossa opção se deve ao fato de que são nelas que os conteúdos de História do Brasil se concentram. Esse fato propiciou a análise dos modos pelos quais a formação da sociedade brasileira e da nação são apresentadas aos alunos, no momento mesmo em que o conteúdo de História da África e o de Cultura Afro-brasileira são inseridos no currículo da Educação Básica como obrigatórios, conforme a Lei nº 10.639/2003.

Vale ressaltar, mais uma vez, a contribuição que essa discussão adiciona ao âmbito acadêmico, social e, principalmente, educacional. Primeiro, pode vir a subsidiar uma fundamentação dos estudos etnicorraciais, de forma a ampliar a sua área de abordagem na sociedade; nesse caso, na educação. Socialmente, pretende espriar a discussão sobre racismo e discriminação racial, de modo a subverter uma série de representações e estereótipos que são ratificados em seus diversos setores para escamotear e legitimar essas práticas. E, além disso, tem a sua maior contribuição na área educacional, porque mais do que de abordar uma problemática especificamente educacional, vai preencher uma lacuna, como fora dito, quanto a essa problemática com o conteúdo etnicorracial; e, claro, tendo-se a ideia que vai desvelar uma série de mistificações que são reproduzidas, não raras vezes, no universo escolar, como, por exemplo, a validade do discurso de que o Brasil é um “paraíso racial”, ratificado pelo discurso da Democracia Racial.

Por fim, cabe destacar mais uma importância deste estudo. Duas questões devem ser levadas em conta nesse sentido. Em primeiro lugar, o local onde se realizou o estudo – Belém do Pará. Essa capital do Norte, situada na região amazônica, é uma das poucas capitais brasileiras que congrega, entre os seus habitantes, montantes expressivos de populações afrodescendentes e índio-descendentes. Tal característica a torna um *locus* singular para o estudo proposto aqui. Em segundo lugar, o fortalecimento de pesquisa educacional na Amazônia, com vistas à formação da massa crítica necessária à diminuição das diferenças regionais.

SOBRE O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os recentes estudos são unânimes na afirmação de que as identidades “não fixas” não existem, pois são todas elas passíveis de negociação e reavaliação. Hall (1999) sentencia que a identidade preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. Assim, projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”. E isso

contribui para alinhar os nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.

As identidades sociais, que são exatamente aquelas identidades idealizadas a partir de categorias sociais, como por exemplo, classe, gênero ou raça, exercem regras práticas para a significação e/ou a ação social. Contudo, elas se desenvolvem em um contexto histórico, que propicia seu aparecimento, reconhecimento e contestação (HALL, 1999, p. 12).

Castells (2000, p. 23) dimensiona, na base estrutural, as construções percebidas por Hall, porque atribui significados singulares à base da identidade primária, indicando sua autossustentação ao longo do tempo e do espaço. Sobre o processo de construção de identidade ele coloca: a construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos do poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos agentes sociais no plano individual e coletivo, aos quais reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais fincados em sua estrutura social, assim como em sua percepção de *tempo- espaço*.

Castells argumenta também que a construção social da identidade ocorre sempre num contexto marcado por relações de poder. A identidade seria uma construção que se daria por meio desses significados e experiências. Significados esses que se originam por meio de atributos culturais ou atributos culturais inter-relacionados, que preponderariam sobre outras fontes de significado, “organizando”, assim, a identidade.

Ao indagarmos alunos das 5ª séries sobre **o que é ser negro no Brasil**³, eles responderam: “é sofrer no mercado de trabalho”; “é ser humilhado”, “é ter pele escura”, “é sofrer discriminação”, “é ser rejeitado”, “é ser pobre”. Ao falar da construção de identidades com relação a crianças e adolescentes de 5ª e 6ª séries, como nesse caso, constatamos a importância da escola e da prática docente para a construção de uma identidade positiva de uma criança ou adolescente negro. Pois a construção dessa identidade cristaliza-se por intermédio das relações construídas no campo social desses agentes, como fonte de “significado” e “experiência” com os grupos nos quais esses indivíduos

³ Essas respostas são provenientes dos alunos da escola privada e de uma pública federal, todos alunos de quintas séries. Essas representações foram colhidas por meio das atividades didáticas elaboradas por esses alunos. Mais adiante, especificaremos amiúde tal procedimento.

se inserem segundo Hall (1999); Castells (2000); Berger e Luckman (1987). Para muitos alunos, especialmente os pertencentes às escolas públicas, a escola e, por conseguinte, suas aulas são as únicas fontes de referência na elaboração de significados quanto à sua formação em todos os níveis, inclusive na formação de sua identidade, como pontua Castells.

Muitos desses alunos negros sequer compreendem esse termo como identidade, construída, também, por meio de representações coletivas – mas entendem quando são objeto de segregação simbólica ou explícita por meio de piadas ou que se costuma entender como “brincadeiras” nas relações cotidianas no espaço escolar – como sentenciou uma professora da escola pública federal, ao relatar que sua aluna da 5ª série foi chamada de “macaca”. Especialmente, quando há um encaminhamento equivocado nessas situações, tanto pela escola, como pela professora, que exercem o poder da autoridade intelectual nas vidas de seus alunos. Nesse caso, específico, a professora encaminhou o assunto como uma questão meramente pessoal, dizendo: “Vocês não podem tratar a amiguinha de vocês desse jeito”.

Em Pierre Bourdieu considera-se esse poder como “poder simbólico”, que promove a incorporação do “*habitus*” subalterno. Esse poder de natureza especial cria a realidade do dominado no momento mesmo em que anuncia a sua existência:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário [...] O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem e de subverter é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia [...] (BOURDIEU, 1989, p. 15).

A partir desse aspecto, vale ressaltar que isso, inclusive, influencia nas orientações identitárias que se relacionam com a representação produzida sobre o outro e a importância da visão dos outros para a constituição das suas próprias identidades. A escola, como já adiantado, apresenta-se como espaço crucial nessa construção. Tais representações recaem naquilo que Roger Chartier chamou de construto social historicamente dado (não ingênuo e não neutro), resultante de relações de força entre as percepções de mundo impostas por aqueles que têm poder de classificar/nomear e as concepções dinâmicas, submetidas ou resistentes, que cada comunidade produz de si mesma.

Portanto, a partir desse contexto, essas representações, preliminarmente, assinalam os modos pelos quais esses agentes escolares: alunos e professores se veem. Mas especialmente este último, por sua função como formador, tende a agir muito mais na reprodução de estereótipos e menos na subversão das práticas sociais, e, por conseguinte, no contexto escolar.

Analisar esse contexto desdobra-se na relação refletida que se constrói da família de seus alunos, essa, segundo Bourdieu, responsável pela formação do *habitus primário* do agente – o conceito de *habitus* em Bourdieu consiste em uma história incorporada no agente, que produz um conjunto de disposições adquiridas às quais informam e definem a percepção e representação de mundo, os gostos e a própria sensibilidade.

O *habitus* é estético, ético, cognitivo, relaciona-se com a reprodução das estruturas sociais ao mesmo tempo em que gesta possibilidades de transformação. Assim, é uma “estrutura estruturada”, mas também predisposta a funcionar como “estrutura estruturante”, posto que gera ações e as orienta –, os professores e o corpo escolar em geral contribuem significativamente para a formulação do *habitus secundário* – correspondente às disposições adquiridas ao longo da vida e que vão incorporando-se ao primário, de modo a formar um *habitus* só. O que está ligado à reprodução ou desconstrução de representações (inclusive das que se relacionam a *cor, raça e diferença*), visto que, assim como um instrumento de manutenção, o *habitus* também pode se tornar um instrumento de mudança social. Como se percebe, Pierre Bourdieu se caracteriza como uma de nossas principais referências teóricas, sobretudo no que diz respeito aos seus conceitos de *habitus, campo e poder simbólico*.

Além desses, apropriamo-nos, como já percebido, paralelamente do conceito de *Representação* de Roger Chartier (1991). As representações sociais, suas motivações e seus desdobramentos se constituem objeto desta pesquisa. Segundo a formulação de Roger Chartier (1990), as representações são construções discursivas que encerram formas de ver o mundo, se situar diante dele, de se pensar no mundo e de pensá-lo. Tais representações são, segundo aquele autor, sempre construídas social e historicamente. Elas possuem, assim, uma gênese no tempo e uma remissão a um grupo social. Nesse sentido, para Chartier (1990), as representações sociais não são ingênuas – mas construções interessadas, que viabilizam projetos de grupos sociais em conflito.

É neste sentido que as representações sobre *raça, etnia, cor, diferença* e preconceito racial se constituem no objeto desta pesquisa. Investigações de caráter teórico, que denunciam tanto o preconceito racial, quanto as práticas

de invisibilização⁴ – no tocante à população negra – não dão conta das formas pelas quais as categorias arroladas neste trabalho são vividas e transformadas no cotidiano, diante das relações complexas vividas no universo escolar. Perscrutar professores, técnicos e alunos acerca das representações sobre *raça*, etnia, cor, diferença e preconceito racial se constituiu na delimitação do problema central desta investigação.

Esta pesquisa investigou, por meio de estratégias de observação não-participante naquele universo, de forma a promover a discussão acerca daquelas categorias na complexidade que adquirem na prática social, com o acúmulo e a troca de experiências entre os estudantes e entre eles e os professores e técnicos, diante do que a sociedade lhes impõe.

Discutir as representações de *raça*, etnia, cor, diferença e preconceito racial no universo escolar exige o recurso ao conceito de Representação. As formulações de Roger Chartier (1990), segundo as quais as representações são construções sociais produzidas nas articulações estabelecidas entre os diversos agentes, num contexto social e histórico dado, mostraram-se as mais adequadas aos objetivos desta pesquisa. Segundo Chartier (1990), as representações são construídas historicamente e se constituem em apanágios dos grupos que as formulam – tornam-se índices de reconhecimento e identificação. Conforme suas palavras, são formas por meio das quais os grupos sociais expressam a sua visão do mundo e de si mesmos.

No entanto, Chartier destaca que as representações não são construções estáticas – ao propor que se trata de uma formulação social e histórica, o autor aponta para o fato de que as representações estão em constante processo de construção. Destaca, ainda, que elas não são ingênuas – as representações compõem um aparato de distinção e identificação dentro de um universo social em conflito. Nesse sentido, elas se configuram em um dos componentes das lutas sociais, ao se constituírem em estratégias de dominação e estigmatização de grupos concorrentes ou tidos como subalternos.⁵

As considerações de Chartier (1990) remetem para as formulações de um outro teórico: Pierre Bourdieu (1998; 1999). As formulações de Bourdieu sobre a força dos símbolos como estratégias de luta e distinção social pareceram, à equipe de pesquisa, essenciais para a análise do universo pesquisado.

⁴ Sobre o conceito de invisibilidade ver BANDEIRA, M. L. Terras negras: invisibilidade expropriadora. *Textos e Debates*, Ano I, n. 2, p. 7-24, 1990; OLIVEIRA JÚNIOR, Adolfo Neves de. A invisibilidade imposta e a estratégia da invisibilização entre negros e índios – uma comparação. In: BACELAR, Jéferson; CAROSO, Carlos (Orgs.). *Brasil, um país de negros?* Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 1999. p. 165-174.

⁵ CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

Dentre as contribuições de Bourdieu (1998; 1999), destaca-se o conceito de dominação, segundo o qual a dominação se exerce, também, por meio de esquemas simbólicos, construídos com base na herança cultural e na experiência vivida. Esses esquemas, não raras vezes, são incorporados e reproduzidos no *campo social*, entre os quais a escola se constitui em parte importante.⁶

Essas características sobre conceitos de Representação e Dominação os tornaram extremamente eficazes para os objetivos da pesquisa. Professores, alunos e formuladores de material didático carregam uma herança socio-cultural, na qual as categorias em análise receberam significações específicas. Todos fazem parte de grupos sociais, cujas disputas não desaparecem dentro dos muros escolares. E, uma vez dentro daquele universo escolar, tais representações são postas à prova – reforçadas, incorporadas, suprimidas ou desvalorizadas. Daí a importância, não somente da utilização do conceito, mas do próprio estudo.

Raça, etnia e cor são categorias por demais importantes dentro de nossa cultura – o Brasil, o país da mistura, representado como *aquarela*, é, também, o país do preconceito racial velado – pois é por meio delas que as identificações são produzidas. *Preto, branco, mulato, cafuzo, caboclo, índio, sarará* ou *chegadinho* não são meros índices de cor, são formas de identificação e de assunção de um lugar social diferenciado e diferenciante (se nos permitem o neologismo).⁷ Problematizar tais categorias no universo escolar significa discuti-las no momento mesmo em que são formuladas por uma parcela importante da população em uma etapa crucial de suas vidas – preconceitos, como se sabe, não são inatos.

Cabe registrar que as categorias *raça*, etnia, cor, diferença e preconceito racial não foram percebidas somente como conceitos. Os objetivos propostos pela pesquisa, no entanto, indicaram a disposição em identificar a forma pela qual essas palavras assumem conteúdos específicos no discurso e na prática social dos agentes do universo escolar.

A pesquisa incidiu em um universo de três escolas, como já adiantado, – todas em Belém do Pará. As escolas selecionadas compartilham o mesmo universo espacial – encontram-se na mesma região urbana – de modo a garan-

⁶ BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

⁷ Essa questão tem sido discutida à exaustão, tendo por base as teses racistas, no século XIX, passando pela polêmica tese de Gilberto Freyre e culminando, em nossos dias, nas discussões sobre cor e hierarquia: ver SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1996; DA MATTA, Roberto. Digressão: a Fábula das Três Raças ou o Problema do Racismo à Brasileira. In: *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987, p. 58-85; MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

tir que todos os alunos, ainda que em graus diferentes, partilhem o mesmo universo de informações⁸. Em cada escola, foram analisadas as 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental. Tal escolha justifica-se por duas razões, relacionadas às considerações de Vygotsky (1991), segundo as quais a cognição é resultado de uma construção histórica – portanto, resultante do meio sociocultural no qual a criança está inserida.

Com relação à escolha das séries, mais uma vez, esclarecemos que o desenvolvimento desses alunos nos pareceu importante para as formações que se seguem em relação aos mesmos. A despeito das variações das faixas etárias, capital social e cultural distintos, todos eram alunos das mesmas séries. Resguardadas tais diferenças, analisaremos a base de suas percepções em seus diversos contextos. É consenso, entre diversos autores, que não existem realidades, verdades e certezas acerca de desenvolvimento humano. Não se trata de defesa ao relativismo, porém, os significados das realidades, verdades e certezas devem ser analisados com vagar. De igual modo, a existência de diferenças de épocas histórico-sociais, culturas e sociedades humanas já objeto de aprofundamento pelas diversas áreas do conhecimento – história, sociologia, antropologia, psicologia –, apresentam a premissa basilar para se repensar o conceito já referido.

São duas as concepções que fundamentam esse conceito de desenvolvimento. A primeira é o estruturalismo. A segunda é a doutrina metafísica do evolucionismo. Ambas, na atualidade, são vistas com reservas. Elas presumem, em dada medida, estágios fixos de desenvolvimento, crescimento, progresso, maturidade e perfeição, expressões criticadas por Sknner e especialmente por Vygotsky. As pesquisas recentes mostram que desenvolvimento humano de diferenças e, como tal, diferenças humanas de um padrão qualquer não significam *deficits*, deficiências, mas, possibilidades de desenvolvimento de outras formas de vida cultural, política, social e moral. Desse modo, a construção da identidade se processa a partir dessa relação estabelecida entre os agentes dos diversos campos nos quais o aluno circula ou está inserido, e são percebidas a partir de diferentes processos de desenvolvimento cognitivo.

Neste estudo para investigação nas séries já anunciadas, é pertinente considerar uma das formulações de Vygotsky (1996), aprendizagem e desenvolvimento interno – este último entendido aqui na ideia de cognição, é resultado de uma construção histórica, e assim, influenciada pelo meio sociocultu-

⁸ Nós as identificaremos com as letras, A, B e C para a garantia do sigilo das informações colhidas nesses espaços. À frente, mostraremos alguns gráficos de três dessas instituições – anexo apresentamos os dados de todas as escolas. O levantamento das turmas ficou de acordo com a oferta de turmas de cada escola.

ral do qual a criança faz parte – estabelecem uma unidade, sendo isso evidenciado na internalização ou “embutido na cabeça” (VYGOTSKY, 1996). Essa formulação se constitui como relevante, pois o conhecimento processado na escola pela criança e internalizado, especialmente nas séries iniciais, tem uma relação importante com o conteúdo gerado por intermédio do currículo escolar – oculto ou não. Desse modo, se constitui, concretamente, como forte influência na formação de representações na criança sobre o mundo, e nesse caso, no que tange ao conteúdo etnicorracial, não será diferente para o construto dessas representações.

Os agentes da pesquisa foram alunos, professores e corpo técnico das séries pesquisadas. Inicialmente, realizamos um levantamento com vistas à construção dos perfis de alunos, professores e técnicos, compostos dos seguintes dados: *identificação étnico/racial, nível de escolarização, condição socioeconômica e acesso e consumo de bens culturais*. Todos os dados foram inseridos em um banco de dados, de forma a permitir cruzamentos diversos que viabilizaram a relação necessária entre perfil étnico/racial e os demais índices (vide questionários em Anexo). O questionário (diferente para cada grupo) atingiu todos os alunos das turmas das escolas pesquisadas e seus professores. No questionário dirigido aos professores que ministram as disciplinas de Artes, História e Português, das 5ª e 6ª séries (das escolas pesquisadas) e aos técnicos, foram inseridas três perguntas abertas referentes ao objeto pesquisado.

Em seguida, realizamos um segundo levantamento, envolvendo alunos, com dois instrumentos didáticos os quais permitiram a compreensão das representações de *raça*, cor e etnia, preconceito racial e diferença. Todos os instrumentos solicitaram a formulação de textos, por meio dos quais os alunos puderam expressar suas representações sobre *raça*, etnia, cor, diferença e preconceito racial.

A aplicação de questionários socioeconômicos objetivou a formação de um banco de dados que favoreceu o mapeamento socioeconômico e cultural das séries observadas, caracterizando-se como mais um dado importante para abranger de maneira concisa os aspectos cruciais à pesquisa, no que concerne à autodeterminação etnicocultural dos agentes escolares (alunos, professores e corpo técnico) – tomando como base as categorias do censo oficial - IBGE: *branco, pardo, preto, amarelo e indígena* –, no que se refere especialmente aos alunos – sua faixa etária, índice de reprovação e escolaridade dos pais. Buscou-se, então, a partir dos cruzamentos entre *raça* e as demais categorias, traçar um breve perfil sociocultural desses agentes, de modo a beneficiar a análise de suas similaridades e incongruências sob todos os aspectos focados no documento de coleta. Esses possibilitam a re-

flexão concisa sobre a natureza das representações abstraídas por esses instrumentos de coleta e, posteriormente, a produção de dados. Quanto aos dados, as informações que forneceram foram organizadas na forma de categorias, das quais as informações tinham um núcleo comum de referência, como encaminha Bardin (2000). Essas categorias, por sistematizar os dados, possibilitaram a construção de tabelas que facilitam a consulta, fornecendo elementos para as análises posteriores.

Em terceiro lugar, procedemos a entrevistas com professores e corpo técnico (exclusivo das turmas pesquisadas), de forma a coletar dados sobre as formas pelas quais essas questões são abordadas pedagogicamente e representadas por eles no contexto de sala de aula. A seleção dos professores que fizeram parte das entrevistas semiestruturadas obedeceu aos seguintes critérios: professores das disciplinas História e Língua Portuguesa das turmas selecionadas. Esse critério foi utilizado em todas as escolas investigadas. Constaram de perguntas fulcrais sobre: *a concepção de arte brasileira; história e literatura e educação*⁹; *a concepção dos agentes históricos da sociedade brasileira; a formação do povo brasileiro e seu tratamento didático no conteúdo ministrado; formação para a cidadania; o procedimento didático com vistas à formação para cidadania, o conhecimento da Lei nº 10.639/2003; discriminação; preconceito racial; diferença; a diferença entre etnia e raça; exemplo acerca da matriz teórica de sua disciplina.*

Tal procedimento serviu para o levantamento das representações daqueles profissionais sobre as questões centrais da pesquisa, voltadas, principalmente, para o aprofundamento das categorias em apreço. Vale um esclarecimento acerca da inserção de técnicos na pesquisa: envolvemos os técnicos das escolas pesquisadas. Em relação a eles compreendemos os desdobramentos dessas representações nos procedimentos mais gerais da escola em nível macro no que tange ao objeto pesquisado. Para com esses profissionais, assim como para os professores, utilizamos também questionários socioeconômico e culturais. Em nível macro, pois parte dos encaminhamentos e políticas educacionais, no plano da gestão de âmbito escolar contam com a participação direta desses profissionais. Daí a importância de incluí-los nesse procedimento. Desse modo, perscrutamos suas representações em relação às categorias investigadas e como são construídas e transformadas em práticas pedagógicas.

⁹ Essa pergunta variou de acordo com o entrevistado. A última foi específica para os técnicos. Os chamaremos deste modo ao longo desta pesquisa, pois ainda se constitui a forma pela qual atendem no universo escolar. Quais foram: Coordenadores, Diretores, Vice-Diretores e Orientadores Educacionais. A escolha se deu pelo grau de proximidade que os técnicos tinham em relação às turmas investigadas. Tal proximidade foi julgada e decidida pela própria escola.

Concomitantemente, procedemos à observação¹⁰ do universo escolar. Nosso objetivo foi, por meio do acompanhamento das disciplinas relacionadas à formação da identidade (Arte, História e Língua Portuguesa), perceber as discussões referentes às questões em análise. A observação¹¹ registrou as formações dos grupos, os debates e discussões e a maneira como alunos e professores se relacionam nas disciplinas em destaque. Além disso, ela registrou o modo pelo qual o conteúdo tem sido abordado e de como as questões etnicorraciais são introduzidas no contexto da sala de aula. A observação ocorreu ao longo de um semestre letivo, nas turmas de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.

A observação não-participante¹² apresenta-se como uma importante opção de técnica de recolhimento de dados/informações. A partir dela, com um grau de envolvimento menor, o pesquisador pode analisar, no caso das ciências sociais, um grupo de pessoas, *in natura*, sem interferir no curso natural das suas atividades e, ao mesmo tempo, estabelecendo conexões desses comportamentos com o meio no qual eles se processam. A observação não-participante, a análise documental e os questionários, formaram um conjunto de dados para as elucidações das questões levantadas neste estudo. Ela apresenta várias modalidades. Nesta pesquisa, foram combinadas entre si a *aberta*, *semiestruturada* e *in natura*. Em primeiro lugar, os observados sabiam que estavam sendo objeto de uma produção científica; em segundo, estabelecemos previamente, restrito aos pesquisadores, o que estávamos interessados em perceber na dinâmica estabelecida entre pro-

¹⁰ Por razões do calendário escolar, em apenas uma escola esse procedimento não foi concluído. Porém, não produziu entraves estruturais aos resultados apresentados sobre a referida escola, uma vez que houve vários outros elementos de coleta de dados utilizados pelos pesquisadores.

¹¹ Em efeito, a ciência não pode reduzir-se ao registro e à análise de pré-noções (no senso de Durkheim) que os agentes sociais se empenham na construção da realidade social, ela não deve ignorar as condições sociais da produção destas pré-construções e dos agentes sociais que as produzem. Nesta pesquisa, inspiramo-nos naquilo que Bourdieu chamou de *objetivação participante*, e com características efetivas de *observação não-participante*. A *objetivação participante* tem se dado por alcance de explorar não a experiência vivida do sujeito conhecido, mas as condições sociais da possibilidade (os efeitos e os limites) dessa experiência e, mais precisamente, do ato de objetivação. Ela aponta uma objetivação da relação subjetiva do objeto que, longe de chegar a um subjetivismo relativista, mais ou menos anticientífico, é uma condição da objetividade científica. Nas salas de aula, alguns professores buscavam o envolvimento dos pesquisadores nas suas aulas por meio de perguntas que versavam sobre o objeto pesquisado. Essas não puderam ser satisfeitas. No entanto, o distanciamento absoluto daquela ambiência constituiu-se em uma vulnerabilidade perene. Por isso, nos aproximamos de uma *observação não-participante* com características de *objetivação participante*. Pierre Bourdieu. L'objectivation participante: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Regards Croisés sur l'Anthropologie de Pierre Bourdieu. France, 2003, n.150, p.43-58.

¹² O Estudo de caso e a problemática da observação em metodologias de investigação em educação. Disponível em: <[http://64.233.167.104/search?q=cache:FjCzrHjJNaUJ:www.jcpaiva.net/getfile.php%3Fcwd%3Densino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/BIKLEN,SariKnopp;BOGDAN,RobertoC.Investigacaoqualitativaemeducacao.Lisboa:Porto,1994.p.207-260.\(ColecaoCienciasdaeducacao\).](http://64.233.167.104/search?q=cache:FjCzrHjJNaUJ:www.jcpaiva.net/getfile.php%3Fcwd%3Densino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/BIKLEN,SariKnopp;BOGDAN,RobertoC.Investigacaoqualitativaemeducacao.Lisboa:Porto,1994.p.207-260.(ColecaoCienciasdaeducacao).)>

fessores, alunos e atividades didáticas. Em terceiro lugar, o procedimento foi realizado no meio dos observados. Entendemos que o observador jamais é alheio ou absolutamente neutro em relação ao seu objeto, mas deverá esforçar-se, ao máximo, para que seus pré-julgamentos não interfiram na produção de qualquer conhecimento científico.

Segundo as observações realizadas pelos pesquisadores nas turmas de 5ª e 6ª séries, durante o período de seis meses, pudemos constatar a eficácia dessa técnica, em consonância à proposição de Bourdieu, como já adiantado. Os objetivos previstos para as observações eram: verificar marcadores discriminatórios de caráter etnicorracial na relação dos agentes que compõem o campo escolar (além de aspectos técnico-organizacionais do cotidiano em sala de aula). Os pesquisadores mantiveram-se discretos naquele ambiente, para que não inibissem, radicalmente, o comportamento habitual dos observados. Em princípio havia certo desconforto, esses dosavam suas ações – alunos, professores e técnicos – com a presença do pesquisador (havia apenas um em cada sala observada). Constatamos que, a partir do terceiro ou quarto dia, as turmas familiarizaram-se com a presença do pesquisador e agiram com relativa “naturalidade”. O *habitus* refletiu dimensões objetivas e subjetivas. Tal sistema de disposições se modificava de acordo com a conjuntura específica das suas ações (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006). No entanto, suas ações coadunavam com a prática social mais ampla de todos os grupos analisados. A estratégia utilizada pelos observadores foi assumir a posição nos cantos inferiores da sala, os quais proporcionaram um campo visual privilegiado, ao mesmo tempo para que não se tornassem foco da atenção dos presentes; isso porque, assim como se observa, também se é observado – uma das características da observação não-participante, visto que a presença do pesquisador atija a curiosidade de todos e deve ser conduzida com bastante cuidado para não comprometer o rigor dos resultados.

Assim, ela consistiu na descrição do fazer pedagógico do professor e da relação estabelecida entre os agentes investigados. As observações foram procedidas nas aulas de História, Artes e Língua Portuguesa de 5ª e 6ª séries. Em relação a elas, os pesquisadores atentaram para a realização do plano de aula, para o controle do tempo da aula e para a utilização dos recursos didáticos. Da mesma forma, estiveram atentos para a relação estabelecida entre professores e alunos, anotando a formação de grupos, de simpatias, associações e preferências, tanto da parte de professores quanto dos alunos.

O levantamento inicialmente realizado com alunos, professores e técnicos serviu de base à seleção de um número de alunos representativo do universo inicialmente pesquisado; os alunos foram objeto de aplicações de *atividades didá-*

ticas em sala de aula voltadas para o aprofundamento da questão investigada. Os momentos, anteriormente indicados, serviram de base à formação de um quadro geral sobre os alunos, professores e técnicos, e sobre as representações em curso. As atividades didáticas, como o próprio nome indica, propunham uma formulação didática advinda dos alunos no tocante às perguntas a eles realizadas, todas por meio escrito. As atividades tiveram como objetivo maior ratificar ou refutar representações que foram emitidas e/ou formuladas pelos alunos oralmente acerca do objeto pesquisado. Essas foram aplicadas em dois dias distintos.

A natureza dessa aplicação se deu por motivos efetivamente didáticos. Gostaríamos que os alunos respondessem sem enfado. Além do que, a aplicação das mesmas no mesmo dia, poderia comprometer os objetivos da investigação. Ao mesmo tempo, elas apresentam especificidades que deveriam ser respeitadas. A primeira parte das atividades averiguou um caráter mais abrangente do objeto; na segunda parte, perscrutou uma especificidade do mesmo. Constaram nessas atividades as seguintes perguntas para as duas séries pesquisadas. Eis as questões: **1ª Parte:** 1ª) *Relacione os 10 brasileiros mais bem-sucedidos de que você tem notícia;* 2ª) *O Brasil foi formado pela contribuição de vários povos. Desde 1500, um número incalculável de pessoas toma parte da formação do que hoje chamamos Brasil. Faça uma pequena redação, de até 10 linhas, sobre a contribuição dos povos que formaram o Brasil.* 3ª) *Se lhe fosse perguntado, o que identifica o povo brasileiro? O quem tem a cara do Brasil, que personalidade pública você indicaria?* 4ª) *As pessoas são diferentes. Você deve ter percebido. Que diferenças entre as pessoas você percebeu em sua escola?* 5ª) *Você já reparou se uma pessoa é tratada melhor ou pior por ser diferente? Em que situação?* **2ª Parte:** 1ª) *O que é ser branco?* 2ª) *O que é ser índio?* 3ª) *O que é ser negro?* 4ª) *O que é racismo?* 5ª) *O que é preconceito?*

Ressaltamos que esta investigação no trabalho desenvolvido com os agentes em geral esteve em consonância com a Resolução nº 7 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde-Ministério da Saúde, que “incorpora, sob a ótica dos indivíduos e das coletividades, os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência e justiça, entre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.” Esta pesquisa procedeu dentro dessas recomendações, explicitando todos os seus procedimentos teórico-metodológicos decorrentes e submetidos à aprovação das escolas escolhidas como *lócus* de investigação. Cabendo somente a elas a especificidade de seus resultados. A equipe responsável comprometeu-se garantir o sigilo e zelo com o anonimato dos informantes e assegura a privacidade dos dados aqui apresentados.

ASPECTOS ACERCA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO BRASIL: notas em curso

A sociedade brasileira constrói e incorpora em seu cotidiano uma forte representação de liberdade e de *generosidade* racial no país; legítimas ações amigáveis entre o conjunto de *mestiços* que a compõe e, desse modo, diminui as possibilidades de enfrentamento – concreto e efetivo – das reais situações vivenciadas por sua população negra. Tal contexto nos induz à inferência de que não há discriminação racial no Brasil. Afinal, como se pode enfrentar aquilo que não existe¹³? Puro engano. Existe, sim, racismo, porém a sociedade não se imbuíu de coragem suficiente para enfrentá-lo¹⁴. No Brasil, em verdade, vivemos sob o efeito da “ditadura do senso comum”, diria Schwarcz (2001), que tem naturalizado a democracia racial. Embora a proposição de que não existe racismo se torne menos consensual, constitui-se em uma das representações do *mito da democracia racial*¹⁵ propagada, desde o final do século XIX, dentro e fora do país, cujos reflexos ainda se fazem sentir nos domínios públicos e privados da sociedade. Ou seja, a oportunidade do mito, ao dizer que se mantém para além de sua desconstrução racional faz com que no Brasil, no velho e bom senso comum, mesmo reconhecendo-se, segundo Lilia Moritz Schwarcz (2001, p. 77), a existência do racismo no Brasil, “ele é sempre um atributo do ‘outro’”.

A não assunção da existência do racismo aparece em afirmações como a de que, como sentença Del Priori¹⁶, ao dizer: “não somos racistas, mas sim fazedores de preconceitos”. Posições como essas podem, em dada medida, cristalizar a ideia da não existência do racismo neste país, e, por conseguinte, ratificar discriminações sutis e violentas em relação a grupos historicamente marginalizados e entre os quais a população negra se destaca, ainda que tal não tenha

¹³ A despeito de afirmações como a de KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006; de que o preconceito racial no Brasil não é estrutural, e sim o “classismo”, o racismo entre os brasileiros continua sendo fulcral nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais, entre os quais a escola responde à chamada, ainda hoje.

¹⁴ Contrário à afirmação de KAMEL, Paula Miranda Ribeiro. *Somos racistas*. R. Bras. Est. Pop.; São Paulo, v.23, n.2., p.375-377, jul./dez, 2006, a autora se coloca frontalmente contra os argumentos do autor e corrige as categorias utilizadas por ele no seu texto. Ela afirma que há racismo no Brasil e o assume com certo conforto da posição de ser branca: “ninguém pode me acusar de estar sendo passional, de ser mais uma das vozes iradas do Movimento Negro”. A frase grifada retirada do livro de Kamel, é duramente criticada por Miranda Ribeiro.

¹⁵ Para Guimarães (2002), significa a expressão simbólica de um conjunto de ideais que organizam a vida social de dada comunidade; para Siss (2003), quer dizer instrumento formal de ideologia, e possui impacto social e como ser entendido como resultante social da convergência das determinações econômicas, políticas ou ideológicas. Em consonância a esta proposição, Hasenbalg (2005) diz que não passa de um mito, um instrumento ideológico que visa ao controle social para legitimação da estrutura vigente.

¹⁶ DEL PRIORI, Mary. “O Brasil é um país racista?” “Não. - O tempo não para”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 nov. 2006. Contrário a essa posição, no jornal e na mesma página, Antônio Alfredo Guimarães, afirma que o Brasil é racista e apresenta dados para fundamentar seus argumentos.

sido o objetivo da referida autora. A despeito de toda a diligência intelectual e do próprio Movimento Negro, estamos distantes da tão aclamada *democracia racial*, caso tomemos por base as pesquisas realizadas até o momento. Várias delas assinalam que a população negra e branca se encontram em níveis díspares, no que tange às condições sociais, econômicas e educacionais em todos os níveis de ensino, como constatamos nesta pesquisa: alunos autodeclarados pardos das escolas pública estadual, e secundariamente, aqueles da pública federal, em menor número, apresentam condições socioeconômicas e educacionais díspares em relação àqueles pertencentes à escola particular.

Uma representação recorrente é aquela na qual o Brasil é visto como aquarela. O samba e canção nacional *Aquarela do Brasil* define a sociedade brasileira como um gradiente – diverso na cor, mas uno na identidade. Durante muitos anos, no entanto, a diversidade foi representada por meio de uma única parcela da sociedade. As origens desse descompasso são antigas. No fundo, essa representação criou situações *paradoxais*. Enquanto que o orgulho nacional não abre mão dessa pluralidade racial tão decantada, a produção intelectual brasileira sobre a nossa formação nacional, incorporada à literatura didática, é orientada por uma perspectiva eurocêntrica. Enquanto a *miscigenação*¹⁷ e a pluralidade étnica são enaltecidas em admiráveis metáforas e alegorias, a parcela não-branca da população brasileira convive com a discriminação. Tais situações têm uma origem. Objetivamente, uma parte da qual está remetida ao Mito ou Fábula das Três Raças¹⁸ – espécie de narrativa que conta a formação do Brasil, concebida no século XIX¹⁹, quando se pensou a formulação de uma História do Brasil. Projetou-se, então, a história de uma nação americana construída com a participação de três elementos étnicos: o branco, o negro e o índio, que narraria o nascimento e a formação de uma nação, havendo contato com a inteligência do branco, a força do negro e a

¹⁷ Kabengele Munanga evidencia aspectos relevantes acerca da compreensão sobre mestiçagem e identidade nacional em: *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

¹⁸ Para Da Matta (1987, p. 70), essa se constitui na mais poderosa força cultural do Brasil, permitindo pensar o país, integralmente sua sociedade e individualizar sua cultura. Essa fábula tem a força e o estatuto de uma ideologia dominante: um sistema totalizado de ideias da cultura. A ideia do branqueamento como algo a ser, desesperadamente, a ser atingido.

¹⁹ As teorias racistas nasceram na Europa no século XVIII, na crise da Revolução Francesa, mas somente dominaram o cenário intelectual mundial no século seguinte, sob a tutela das teorias evolucionistas cientificamente respeitadas. No século XVII, sua apresentação necessitava de força ideológica, de uma doutrina que trabalhava uma história heroica do povo francês, numa perspectiva de formar uma representação segundo a qual os nobres formavam uma parcela heroica e forte, predestinada pela origem biológica e social. No século XIX, no entanto, o racismo aparece na sua forma mais sofisticada – como instrumento do imperialismo e como uma justificativa “natural” para a supremacia dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do mundo, foi esse tipo de “racismo” que a intelectualidade brasileira incorporou e reproduziu. Teorias produzidas por norte-americanos como Agassiz, ou europeus como Buckle, Gobineau e Couty, fizeram referências diretas ao Brasil. (DA MATTA, op.cit. p.74)

alegria do índio. A força fundamental, o pilar de constituição da nação e da nacionalidade, portanto, seria dado pelo branco, que moldaria as contribuições dos demais, formando o país da *cordialidade*²⁰. Ao longo de mais de um século, essa foi a História do Brasil e a sua representação. Na literatura e na imprensa, as imagens brasileiras davam conta de um país de brancos – ou de um país em vias de embranquecer-se²¹. Desde os anos de 1940, no entanto, essa representação vem sendo questionada, primeiramente no seio da sociedade civil e, depois, no ambiente acadêmico.

Tome-se, por exemplo, o caso da Lei nº 10.639/2003²². Essa lei, determinando a inclusão de conteúdos relacionados à Cultura Afro-brasileira e à História da África, não surgiu do bom senso dos governantes. Ela é resultado de mais de um século de lutas – as quais servem para desqualificar os argumentos que definem as populações não-brancas (as negras e indígenas, em especial) como incapazes, ingênuas, isentas de visão política e afeitas à condução, à subordinação e ao controle.

A atuação política das populações negras pode ser percebida desde o período anterior ao fim da escravidão. A produção historiográfica recente tem enfatizado a importância da atuação da população negra (escrava e liberta) nas lutas pela Abolição. Na década de 1930, no entanto, é que vemos aparecer o primeiro espaço genuinamente político, a Frente Negra Brasileira. Nos anos seguintes, assistiu-se à emergência de várias outras agremiações com o mesmo fim, como o Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial, a Associação dos Brasileiros de Cor, a União Nacional dos Homens de Cor, a Associação José do Patrocínio e o Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura. Na década de 1940, foi fundado o Teatro Experimental do Negro²³, a partir de onde surgiu o Comitê Democrático Afro-brasileiro, com vistas à luta pela libertação de presos políticos. O Teatro Experimental do Negro promoveu a Convenção Nacional do Negro Brasileiro e a Conferência Nacional do Negro.

Em 1950, ocorreu o 1º Congresso do Negro Brasileiro. Foi um evento muito importante, porque foi concebido como uma resposta aos que tomavam as populações afrodescendentes exclusivamente como objeto de estudo, sem considerá-las como produtoras de conhecimento. A partir da década de 1970, a organização negra se intensificou e surgiram diversas organizações voltadas

²⁰ Ver a forma pela qual a noção de cordialidade se ratificou no Brasil nas obras de Gilberto Freyre, 1963.

²¹ Conferir, especialmente, Parte 1 – Campo Identitário à obra de MUNIZ SODRÉ. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

²² Ver discussão sobre a Lei e noções conceituais sobre relações etnicorraciais em Santos (2005) e Gomes (2005).

²³ Para a ampliação desses dados, ver em NASCIMENTO, Abdias. 90 Anos - memória viva. Elisa Larkin Nascimento (org). Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2006.

para a valorização do negro e para a conquista e defesa de sua cidadania. A pauta dessas organizações foi, em grande parte, a mesma: luta contra a discriminação e o preconceito; denúncia do caráter violento do mito da *democracia racial*; formulação e discussão de alternativas para a diminuição do enorme descompasso existente no Brasil, entre as populações brancas e as não-brancas (negras, em especial). O atual momento apresenta-se como profícuo para a ampliação do debate sobre o “racismo no Brasil” (CAVALLEIRO, 2006; GO-MES, 2006) dada a dimensão com que essa discussão tem sido tratada nas diversas esferas sociais e sob os diversos âmbitos, político²⁴ e educacional²⁵.

A participação do Estado nesses eventos mostra a tendência de adesão a essas políticas internacionais, no entanto, em nível de políticas públicas (CAVALLEIRO, 2006) de Estado, isso não aparece como pauta prioritária. Porém, os dados oficiais nos mostram que essa discriminação transforma-se objetivamente em desigualdade racial, à medida que apenas um grupo tem sido atingido pelo desenvolvimento pretendido pelo Estado. Esse grupo é dos autodeclarados brancos. Essa discrepância – entre grupo de pessoas negras e brancas – tem sido percebida de modo evidente sob os diversos âmbitos:

²⁴ Referimo-nos a todos os Tratados de Direitos que ratifiquem direitos signatários aos indivíduos; estabeleçam obrigações do Estado em relação aos direitos; criam mecanismos para monitorar a observância dos Estados em relação às suas obrigações e permitem que os indivíduos reivindiquem compensações pela violação de seus direitos. O Brasil respondeu pela Discriminação Racial (1969), do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, da Convenção III da OIT sobre Discriminação no Emprego e na Profissão (1968) e, da Carta da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (realizada em Durban, África do Sul, de 31/08 a 07/09/2001).

²⁵ Com o sancionamento da Lei nº 10.639-2003, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações etnicorraciais. A existência da SECAD (A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, criada em julho de 2004, instituída à época, como secretaria do Ministério da Educação. Nela estão reunidos, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade etnicorracial, temas antes distribuídos em outras secretarias. A criação da SECAD marca uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania. A secretaria tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada. Além disso, a secretaria responde pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência. Para a execução e viabilização de políticas que respondam às demandas de grupos historicamente discriminados, entre os quais o negro se destaca. Em outro exemplo, encontramos em: *A capoeira Angola. Uma pequena enciclopédia da cultura afro-brasileira na escola.* (Nandyala Editora, Mazza Edições, 2007).

educacionais, saúde, habilitação, arte etc²⁶, na qual o último grupo aparece em melhores condições. Essa *violação de direitos coletivos* (CAVALLEIRO, 2006) tem trazido entraves para negros no tocante ao avanço desses indicadores.

SOBRE O PERFIL SOCIOCULTURAL DOS AGENTES DA PESQUISA: aspectos de nota

Apresentamos alguns gráficos das escolas cujos dados estiveram completos o bastante para nos permitir tal inferência. Para esta seção, relacionada aos perfis, tanto de professores quanto de alunos, nos inspiramos nos trabalhos de Rosana Henriger (2001); Ricardo Henriques (2001); Lia Rosenberg (1989); e André Augusto Pereira (2002). Em relação aos professores, quanto à autoidentificação de cor/raça, percebeu-se que 76% disseram ser pardos. Esse é um dado muito relevante, pois o ato de autoidentificação indica uma discussão cercada de controvérsia no Brasil, no que tange à classificação racial, mas para isso carece volver alguns pressupostos. Além do que, esse número aproxima-se do quadro de pardos existentes no país, não em percentual, como neste caso, mas na maioria dos respondentes. Nesse sentido, um aspecto bastante importante é a noção de miscigenação, que no século XIX, como afirma Lilia Schwarcz (1993), em decorrência da adoção das teorias raciológicas como aporte analítico da formação social brasileira, principalmente o darwinismo social e o evolucionismo social, viam a miscigenação como algo degenerativo; sendo que os intelectuais desse período acabam por interpretá-la como um obstáculo ao Brasil moderno – aos moldes europeus. Uma solução para esse problema foi o incentivo da imigração de europeus que acabariam por “em-

²⁶ Margarita, Sanchez & Maurice Bryan. *Afrodscendentes, discriminação e exclusão econômica na América Latina*. Minority Rights Group Internacional/Gelédes Instituto da Mulher Negra, 2004. Macro Estudo; Osmundo de Araújo Pinho. Uma experiência de etnografia crítica: raça, gênero e sexualidade na periferia do Rio de Janeiro. *Sociedade e Cultura - Revista de Ciências Sociais*, Goiânia: Departamento de Ciências Sociais e Mestrado em Sociologia da UFG, v. 6, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 2003. Marcelo J. P. Paixão. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. Coleção Políticas da Cor. Laboratório de Políticas Públicas. Peggy Lovell. Women and Racial Inequality at Work in Brazil. In: HANCHARD, Michael (ed.). *Racial Politics in Contemporary Brazil*. Durham and London: Duke University Press, 1999. p. 138-153. Florestan Fernandes. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978. 2 v. Ana Márcia Soares Cordeiro. *Espaços da política: a associação de moradores como locus da mediação entre as práticas cotidianas locais e o Estado*. São Gonçalo: UERJ/FFP/Departamento de Geografia, 2004; Nadya Araujo Castro & Antonio Sérgio A Guimarães. Desigualdades raciais no mercado e nos locais de trabalho. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 23-60, set. 1993. Osmundo de Araújo Pinho. A vida em que vivemos: raça, gênero e modernidade em São Gonçalo. *Rev. Estud. Fem.* v.14, n.º.1, Florianópolis Jan./Apr. 2006; Nilma Lino Gomes. Cultura negra e educação. *Revista brasileira de educação*, São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003; Nilma Lino Gomes. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. *Revista do museu antropológico*, Goiânia, v. 3 e 4, n. 1, p. 9-17, 2000; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diversidade etnicorracial e educação no contexto brasileiro. In: *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1, p. 97-109.

branquecer” a população mestiça brasileira, isso se configurando na ideologia do branqueamento, pois dessa forma o Brasil conseguiria superar o atraso da mestiçagem e entraria no rol das nações modernas.

A mestiçagem, conseqüentemente, acaba por ser tornar um elemento bastante forte na formação da nacionalidade brasileira, principalmente, nas formulações de Gilberto Freyre (2006), que acabam por fazer um elogio à miscigenação, assim reabilitando a figura do mulato (pardo) como um produto dessas relações idílicas que são características entre os grupos raciais majoritários no Brasil, se configurando no que se convencionou chamar de “Democracia Racial”. Na autoidentificação dos professores, a maioria é da categoria parda – os aspectos de nota, trazidos nos questionários –, além das categorias utilizadas pelo IBGE – com os termos: *moreno claro*, *moreno escuro* e *mestiço*, nota-se que concebe o Brasil como um “país mestiço”, e em consequência direta disso, pode se suscitar a ideia de que aqui não existe preconceito, ou se existe, são casos isolados, e não de forma generalizada e estruturada. Para Piza (2002, p. 94), “mestiço (aqueles resultantes da união de *pretos* e brancos) e caboclo, que estão vinculados à descendência”. Os dados dos dois primeiros *censos* indicaram quase o mesmo percentual de população mestiça. O maior percentual de pardos, superando o de brancos, indicou não somente o alto índice de mestiçagem, mas, sobretudo, as práticas de declaração de *cor* e os seus desdobramentos, em virtude da mudança no *status* social de uma parte da população negra²⁷.

Quanto à discussão pormenorizada sobre a classificação racial, acionamos a contribuição de Telles (2003), que se ocupa de como são usados os termos de classificação racial em seus variados níveis. Percebemos a ambigüidade e inconsistência que o termo *raça* tem na realidade brasileira, que se diferencia do caso norte-americano e do sul-africano, nos quais foram criadas leis rígidas de segregação e de critérios de classificação, no caso brasileiro há um longo *continuum* partindo do branco até o preto que tem implicações das variáveis como classe e gênero, pois o brasileiro, segundo Telles, não tem o sentimento de pertença a um grupo racial.

Na formulação de Telles surge uma questão: a identidade ou pertença a um grupo racial específico. Devido ao *continuum* que apresenta uma grada-

²⁷ O movimento negro tem empregado o termo negro para definir a população brasileira constituída de descendentes de africanos (pretos e pardos); para designar essa mesma população como aquela que possui traços culturais capazes de identificar, na sociedade brasileira, os que descendem de um grupo cultural diferenciado e coeso, tanto quanto o dos amarelos; para reportar à condição de minoria política dessa população e a situar dentro de critérios inclusivos de pertinência dos indivíduos pretos e pardos ao seu grupo de origem (MUNANGA, 1986; 1990). A população negra é composta pelas categorias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE “pretos” e “pardos”.

ção que vai de branco ao *preto*, acaba por tornar a identidade racial algo volátil, pois quando o indivíduo se identifica como *pardo*, ele acaba por ficar entre o branco e o preto, assim excluindo qualquer possibilidade de identidade racial, pois simpatiza, concebendo na sua autoidentificação a ideia corrente de miscigenação. Por isso é importante referenciar esses resultados obtidos com a discussão bibliográfica atual que se faz no país sobre questão racial. Muitos estudos intentaram perfilar a *cor* do brasileiro a partir dos censos e pesquisas relevantes acerca do assunto. Entre os estudos mais antigos (HARRIS, 1964; WAGLE, 1952; entre outros.) e os mais recentes (TELLES; LIM, 1998; PINTO, 1996; GUIMARÃES, 1999; PETRUCELLI, 2000; PIZA; ROSEMBERG, 2002; entre outros.), muitos investigaram a heteroidentificação e a autoidentificação, as quais, em dada medida, influenciam as pesquisas sobre as relações raciais no que dizem respeito à *cor*, no Brasil, no momento atual.

Sobre o perfil sociocultural dos alunos²⁸

	Frequência	Percentual	Percentual válido	Percentual cumulativo
Escola A	136	25,8	25,8	61,5
Escola B	89	16,9	16,9	78,4
Escola C	114	21,6	21,6	100,0
Total	339	100,0	100,0	

Fonte: Pesquisa de campo.

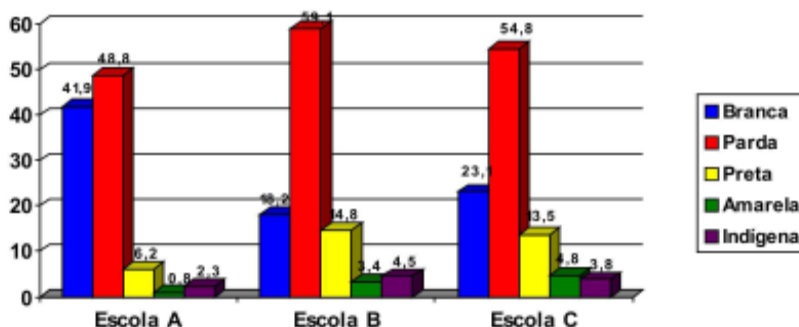


Gráfico 1 - Cor/Raça – Aluno.

Fonte: Pesquisa de campo.

²⁸ Para a elaboração dos perfis – tanto de alunos quanto de professores - utilizamos como referência o Censo Etnicorracial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso-Organizado por BRANDÃO, André Augusto et al., TEIXEIRA, Moema Poli. Niterói: UDUFF, 2003.

A maioria dos alunos pesquisados considera-se parda e o índice de autodeclaração de pretos é baixo, revelando-se menor na escola particular e gradualmente maior nas escolas públicas. Mas o gradiente nos pareceu mais escuro do que as autodeclarações, tanto nos questionários dos professores, quanto nos dos seus alunos. Seria uma indicação ou reedição do que Piza alerta, quando se referiu a Lamounier (1976, p. 18),

as respostas [ocultam] em grande parte a verdade, especialmente com relação aos mestiços, muito numerosos em quase todos os estados do Brasil, e de ordinário os mais refratários à cor original a que pertencem [...] sendo que os próprios indivíduos nem sempre podem declarar sua ascendência, atendendo a que em geral o cruzamento ocorreu na época da escravidão ou em estado de degradação social da progenitora do mestiço. Além do mais, a tonalidade da cor da pele deixa a desejar como critério discriminativo, por ser elemento incerto [...].

Essa ambiguidade dos respondentes persiste, ainda hoje, nos censos oficiais. Vimos, portanto, que mais importante que responder a uma pergunta sobre *cor* é suscitar uma categoria social, embora não se desconheça a sua ambivalência, uma vez que *cor* não é uma categoria objetiva. Concordamos com Guimarães (1999), para quem *cor* é uma categoria *racial*, porque é a ideia de *raça* que orienta a classificação dos sujeitos como negros, mulatos ou pardos. Nesse sentido, as variações dos respondentes, em alguma medida, refletem esse in (consciente) distanciamento.

Em todas as escolas, a maioria dos pais ou responsáveis trabalha. Quanto ao tipo de ocupação dos pais, o que se percebe é que o índice de empregados domésticos se eleva na medida em que se passa da escola particular para a federal e da federal para a estadual.

A escolaridade dos pais também é um aspecto a se ressaltar. No caso das escolas particulares, a maioria dos pais/mães cursou ou concluiu a educação superior e, na escola pública, esse índice diminui. Na escola federal, a escolaridade se concentra na educação superior e depois no ensino médio; já na escola estadual, esse índice se concentra no ensino médio e depois no ensino fundamental.

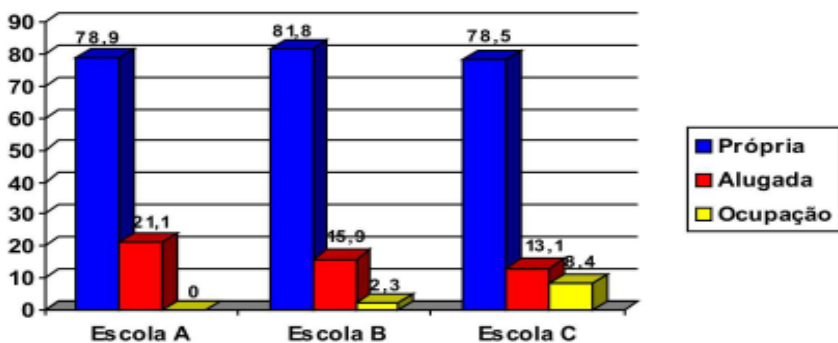


Gráfico 2 - Situação da moradia.

Fonte: Pesquisa de campo.

A maioria dos alunos mora em casa própria. Entretanto, enquanto não há resposta de residências em ocupação entre os alunos da escola particular, na escola estadual esse índice aparece, em baixa escala, mas aparece e aumenta da escola federal para a escola estadual. Em relação às condições da via de localização dessa moradia, os índices melhores se relacionam à escola particular, vias asfaltadas, com calçada e escoamento de água. Esses índices vão se alterando lentamente conforme se analisa a escola federal e aparecem em níveis elevados quando da análise na estadual. Esse aumento recaía em 15% na maioria nos alunos pretos e pardos, diferindo dos alunos autodeclarados brancos. Quando analisamos por escola, esse fosso aparece como recorrente em todas elas.

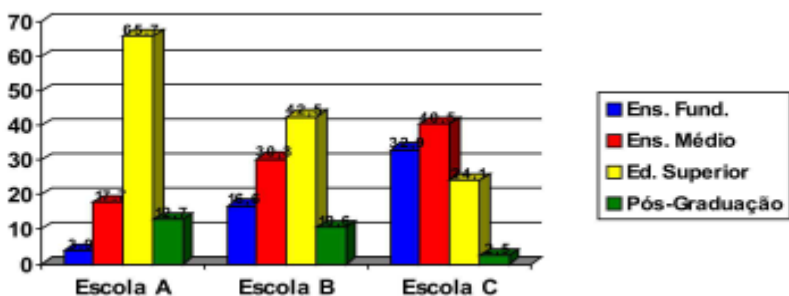


Gráfico 3 - Escolaridade/Pai.

Fonte: Pesquisa de campo.

A comparação entre renda familiar e escolaridade dos pais ratifica a existência da relação praticamente direta entre **educação escolar x renda x situação socioeconômica**. Percebe-se a partir dos dados da pesquisa, que os alunos cujos pais possuem maior escolaridade, possuem renda familiar superior, estudam em escola particular, residem em vias asfaltadas com calçada e escoamento de água, possuem computador em casa etc. Ou seja, quanto maior a escolaridade, melhores são as condições de vida das pessoas.

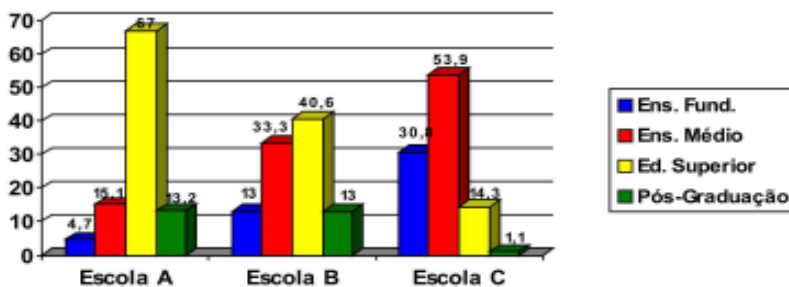


Gráfico 4 - Escolaridade/Mãe.

Fonte: Pesquisa de campo.

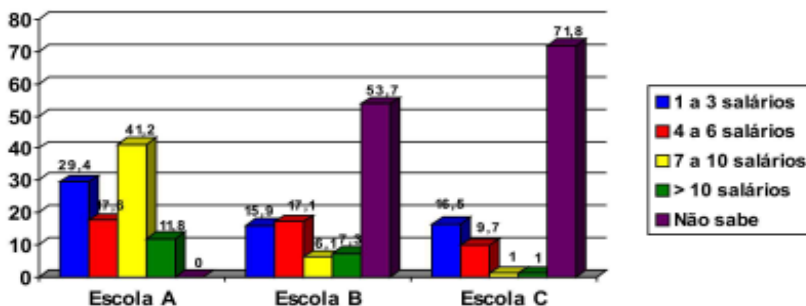


Gráfico 5 - Renda familiar.

Fonte: Pesquisa de campo.

A renda familiar dos alunos da escola particular é superior às rendas das demais escolas, variando entre 7 a 10 salários mínimos, ao se comparar com a renda dos alunos das escolas públicas (relacionando aos que responderam a essa pergunta), com isso revela-se a disparidade econômica existente. Na escola federal, os índices variam de 4 a 6 salários e, nas escolas estaduais, de 1 a 3 salários. A maioria dos alunos mora em casa própria, entretanto, enquanto não há resposta de residências em ocupação entre os alunos da escola particular, na escola pública estadual esse índice aparece, em baixa escala, mas aparece e aumenta da escola federal para a estadual.

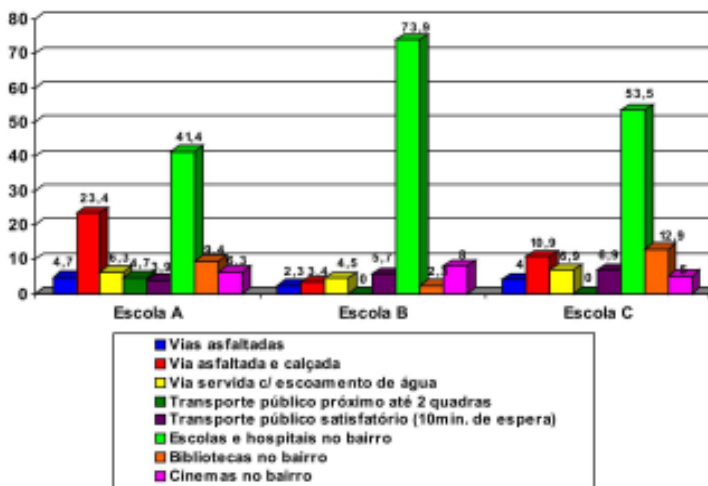


Gráfico 6 - Localização de moradia.

Fonte: Pesquisa de campo.

Em relação às condições da via de localização dessa moradia, os índices melhores se relacionam à escola particular: vias asfaltadas, com calçada e escoamento de água. Esses índices vão se alterando conforme se analisa a escola federal e a estadual. Alunos da escola pública estadual convivem com ruas com problemas de asfaltamento, esgoto e saneamento básico. A grande maioria desses alunos chega à escola a pé ou de ônibus. Na escola particular, a média que utiliza transporte próprio chega a 40%. Secundariamente utilizam transporte coletivo. E quando perfazem o percurso a pé, trata-se daqueles que moram próximos das referidas escolas.

A repetência é pequena nas três escolas. Aumenta gradualmente da escola particular para a federal e da federal para a pública. Quanto ao fato de terem frequentado a educação infantil, os índices indicam resposta positiva nas três escolas, sendo maior na escola federal, diminuindo gradualmente na escola particular e depois na escola pública.

Na escola particular e na federal, a maioria dos alunos possui computador em casa, já na escola estadual essa ocorrência é quase inexistente. Quanto ao trânsito na rede, os alunos da escola particular e da federal frequentam *sites* pessoais, e os alunos da escola pública, os *sites* de *bate-papo*. Em relação à leitura de jornais, livros e revistas, constatamos que os alunos não têm o hábito da leitura diária de jornais; quanto às revistas, o hábito é semanal, e no caso de livros, é mensal. Ressaltamos, porém, que a os alunos da escola pública federal apresentam uma regularidade na leitura que difere, sensivelmente, das demais, especialmente das públicas estaduais. Esse índice relaciona-se diretamente ao fato de que a grande parte de pais ou responsáveis desses alunos possui elevada escolarização, muitos dos quais com pós-graduação.

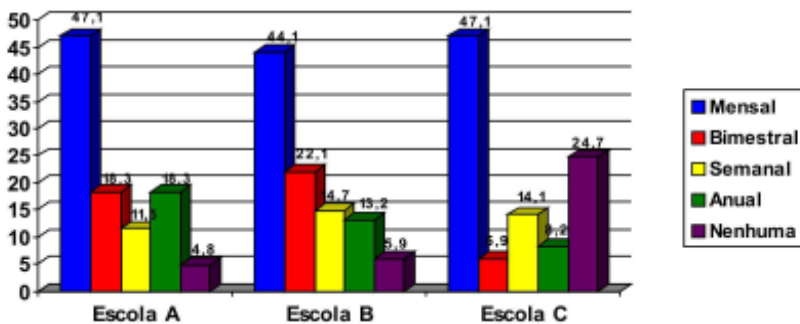


Gráfico 7 - Livros – Frequência/Aluno.

Fonte: Pesquisa de campo.

Os livros que os alunos da escola pública federal utilizam vão além daqueles sugeridos pela escola. Os de maior preferência de gênero narrativo são os de aventura. A frequência ao cinema e a posse de DVD encontram-se em maior número entre a escola particular e, posteriormente, na escola pública federal. Nesses mesmos aspectos para as escolas públicas estaduais, o índice é 15%. Com isso, apresenta-se muito aquém de seus colegas das escolas particular e pública federal. O fato de compartilharem os mesmos espaços – pelo fato de suas escolas se localizarem no centro da cidade, não os coloca no mesmo grau de participação desses espaços de forma interativa. A participação se constitui apenas como espectador, segundo suas informações nos questionários respondidos.

O que se constatou nesse quadro e nos anexos, foram alunos cujos pais têm capital social, e, por conseguinte, cultural; apresentam melhores rendimentos e acesso a um conjunto de elementos que os fazem distantes, principalmente no que diz respeito ao rendimento escolar, repetência e faixa etária – no caso dos alunos pretos e pardos.

Na perspectiva de Bourdieu, os alunos não seriam agentes abstratos que competiriam de forma igualitária no universo escolar, mas agentes socialmente constituídos e que respondem a repertórios culturais e sociais incorporados, cujos símbolos são mais ou menos absorvidos no mercado escolar. Daí porque o sucesso escolar não poderia ser justificado por dons ou meros desejos e/ou vontades individuais, mas sim por esse “capital cultural” herdado e aperfeiçoado a partir de todos os estímulos oferecidos pelos segmentos aos quais o agente está atrelado, e que pressupõem um repertório de conhecimentos e informações específicos, próprios da chamada cultura legitimada pela sociedade. Esse “capital” está diretamente integrado à origem social do indivíduo, uma vez que o sistema escolar tende a valorizar a cultura dominante, pois,

um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que lhes impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente (BOURDIEU, 1998, p. 57).

De acordo com Bourdieu, “o sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que

passam pela família” (BOURDIEU, 2002). Assim, esse autor rompe efetivamente com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais, ensinando de modo precursor a crítica do mito do “dom”, no sentido de aptidões inatas. Para ele:

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 1998, p. 59).

No que concerne ao índice de *repetência*, especificamente à média de não-repetência, percebe-se que entre brancos e *pardos* há uma diferença de 4,18%. Enquanto que entre brancos e *pretos* ela aumenta para 14,36%. Entre *pardos* e *pretos*, ela fica em 10,18%. Sobre o índice de escolaridade dos pais, é importante que se faça a ressalva de que, no que se refere ao dos *pretos*, trata-se de somente dois pais (e de uma mesma criança, a única que respondeu esse tópico do questionário), ambos com Ensino Superior Completo, o que nos levanta a questão da representação do negro naquele espaço – visto que está se falando de uma das escolas mais conceituadas da rede privada de ensino de Belém. Nela encontramos, com relação a esse índice, uma única criança autodeclarada *preta*, sem ressalvas – daquilo que Bourdieu fala sobre a *hereditariedade do habitus*, no que se refere às poucas possibilidades de superação do seu *habitus* de herança, a despeito do caráter determinista, como querem alguns, não se pode negar que a subversão, nesse caso, se apresenta como uma possibilidade manifesta. Uma vez que seus pais “romperam” o que Kabengele chama de “círculo vicioso”, operado pela falta de oportunidade. No caso, está relacionado ao fato dos pais daquela criança, ambos com Ensino Superior Completo, proporcionarem a ela a possibilidade de estudos de qualidade – o que frequentemente não acontece se pensarmos que a maioria dos *pretos* encontra-se nas camadas economicamente mais inferiores da sociedade.

Por sua vez, a *média de idade* caracteriza-se como um ponto relevante de reflexão. A maior parte das pesquisas, em âmbito nacional e regional, aponta a população *preta* como detentora do maior índice de repetência – dado que se confirmou na nossa pesquisa. Além disso, adicionam-se os piores índices de evasão escolar. Esses índices levam à conclusão de que a categoria também seja a de maior média de idade, no entanto, a pesquisa em questão apresenta a menor delas.

REFLEXÕES ACERCA DAS OBSERVAÇÕES NAS TURMAS DE 5^{as} SÉRIES

As observações do ambiente escolar nas escolas escolhidas foram direcionadas da seguinte forma: não-participante, “aberta”, meio natural e semiestruturada, de acordo com as orientações de Heraldo Vianna (2003), como já adiantado antes. Em primeiro lugar, o pesquisador não toma posição de intervenção no ambiente observado, ele tem a posição de “corpo ausente” no ambiente observado, pois somente observa os comportamentos e relações das pessoas tomadas como objeto de pesquisa.

Em segundo lugar, consiste no esclarecimento sobre a natureza da observação e a obtenção da concordância antecipada dos envolvidos. Esse é um aspecto importante, até para o breve esclarecimento sobre a pesquisa da qual fazem parte, como também tendo uma dimensão ética, pois não constrange a integridade moral dos sujeitos pesquisados.

Em terceiro lugar, trata-se do registro das observações feitas no próprio campo de observação, sem serem “conduzidas”. Esse aspecto evita qualquer distorção acerca do fenômeno observado. Essa é uma condição importante para não “artificializar” as práticas observadas, pois podem acabar por torná-las mecânicas, não sendo resultado da *práxis* diária.

E por fim, esse ponto consiste na possibilidade do pesquisador ir para a observação com o conteúdo já delimitado, tentando integrar as ações dos agentes com o universo observado. Essas questões prévias são importantes, mas, sobretudo, a possibilidade delas poderem ser remodeladas e reformuladas de acordo com as práticas que se processam no ambiente pesquisado e com a problemática em voga pela pesquisa. Um outro aspecto que está inserido neste último, é que se a observação se dá em um contexto interno (escolas, salas de aula, escritório etc.) são bem mais precisas e frutíferas aos objetivos propostos para a observação, pois as observações tornam-se mais sistemáticas, ficando a análise muito mais clara em relação aos comportamentos e práticas observadas e a sua pertinência para a pesquisa.

Nesse sentido, a observação procurou também priorizar as disciplinas que são arroladas na Lei nº 10.639/2003 – História, Artes e Língua Portuguesa – as quais são responsáveis pela formação da identidade e a sua relação com a prática pedagógica dos professores, por meio de questões como: metodologia de aula, utilização de recursos didáticos, a relação entre os alunos em si e deles com os professores, e a relação do conteúdo de aula com a questão etnicorracial. Por meio dessas questões, objetivou-se perceber como formavam os grupos entre os alunos e preferências dos professores em relação a eles; como eram conduzidas as discussões sobre conteúdos relacionados à questão etnicorracial nas discipli-

nas arroladas. Sendo importante ressaltar que estas foram desenvolvidas no primeiro semestre de 2007. Para a organização e sistematização dos dados coletados por meio dos três referidos instrumentos de coleta (questionário, observação e atividades didáticas²⁹), utilizamos as orientações para esses procedimentos das obras de Bardin (2000) e Bogdan e Biklen (1994).

No tocante às quintas séries, os dados foram construídos a partir das turmas que puderam ser trabalhadas e acompanhadas até a conclusão das atividades previstas. Como já adiantamos, faremos a referência às escolas pelas letras (A, B, e C). O procedimento se encaminha na discussão da bibliografia de um lado, e por outro, a análise dos dados coletados, de forma que os resultados apresentados refletem a relação havida entre a literatura especializada e as categorias analisadas. As observações realizadas possibilitaram a coleta/produção de dados com o intuito da percepção da *relação professor-aluno*, a *metodologia de aula* e o uso de *recursos didáticos*, tendo como referência o objeto da pesquisa e o que a ele circunda. Nesse momento, especialmente versa sobre as formas de elaboração e reprodução de determinados conteúdos das representações de elementos da sociedade brasileira no universo escolar. Quanto a esse indicador, os resultados obtidos, de acordo com a problemática de pesquisa, com as observações e os questionários socioeconômicos, são elucidados por meio das questões (categorias): *Domínio do conteúdo / tempo / alunos*; *Uso de Recursos Didático-livro* (metodologia de aula (englobando aspectos quantitativos, como controle de tempo de aula, de sala, do assunto; e qualitativos, relacionados à didática, criticidade e a discussão sobre a questão racial); *Relação professor-aluno*; *Relação assunto-questão racial*; *trato com a Diferença*; *Atitudes preconceituosas*; *discriminatórias*; *Relação aluno-aluno*; e a representação *que os alunos têm quanto à diferença, identidade etnicorracial, preconceito, discriminação racial entre outros aspectos relacionados à questão racial*.

Em relação a essas categorias acima, as inflexões são as seguintes: especialmente na escola estadual, no aspecto relacionado à *relação professor-aluno*, percebeu-se uma interação marcada por algumas ações com certa *personalidade* – aqui entendida como o estreitamento pessoal entre o professor e parte de seus alunos –, mas, na maioria dos casos, de *impessoalidade*. Essa percepção de preferências das mais diversas origens foi ratificada, como a relacionada a aspectos etnicorraciais. Quanto a isso, baseado nas observações, o que ficou evidenciado foi uma relação impessoal sem conotação etnicorracial (quer dizer, não ficaram explícitos critérios raciais para o tratamento para com os alunos), mas isso não quer dizer que não tenha havido com

²⁹ As observações das aulas transcorreram-se na escola durante um semestre.

conotação etnicorracial. Houve, de maneira velada, bem ao estilo “racismo à brasileira” revelado nas brincadeiras, piadas e no modo de tratamento diferenciado para com os alunos de pele escura e cabelos crespos. O que fica subjacente uma representação do elemento negro de forma estereotipada, devido ao lugar subalterno e estigmatizado que lhe é imposto socialmente, como os trabalhos de Kabengele Munanga (1999) sentenciam.

Na escola A, sobre o mesmo aspecto, também percebeu-se um tratamento diferenciado no relacionamento dos alunos entre si, visto que o único professor autodeclarado *preto* – todos os outros, inclusive a equipe técnica, se autodenominaram *pardos* –, militante do Movimento Negro (MN) e com uma postura política bem definida acerca desse assunto, suscitava entre as crianças uma “desbestificação” da cultura e dos “traços físicos negros” evidenciados por ele, com potencial de abertura para a relativização do *belo* e do *bom* – diferentemente do que normalmente se constata nas escolas. Segundo as mais recente pesquisas³⁰ entre os professores e seus materiais didáticos, o branco é atrelado ao *puro*, ao *bom*³¹, ao *certo* e ao *belo*, enquanto que o negro é ligado ao *sujo*, ao *demoníaco*, ao *mau* e ao *feio* – como investigou Ana Célia da Silva (2004). Além desse trabalho, vimos exemplos acerca dessa invisibilidade do negro, ou em discursos públicos na atualidade acerca da invisibilidade de negros no sentido da positividade (conferir na televisão ARAÚJO, 2000; na literatura EVARISTO, 2006; na literatura infanto-juvenil BAZILLI, 1999 e PIZA, 1998; na publicidade SILVA; SANTOS e ROCHA, 2007)³². Ressaltamos que esse professor da disciplina História, dentre todos os pesquisados e todas as escolas, foi o único a tratar a temática de forma reflexiva. Suspeitamos que sua ligação ao MN interferiu positivamente, em boa parte, na sua postura profissional em sala –, sem o esvaziamento teórico percebido no discurso e prática dos demais –, mas sem tratar sua militância como redentora dos problemas enfrentados pelos afrodescendentes na atualidade.

³⁰ Sobre o livro didático ver: Nilda G. A. Vargas Neto. *O cotidiano do livro didático na escola: a articulação do conteúdo e do método nos livros didáticos*. Brasília/Rio de Janeiro: INEP/FLACSO, 1986; Olga Molina, *Quem engana quem: professor X livro didático*. Campinas: Papyrus, 1987; Maria J. R. F. Coracini (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

³¹ Em uma busca ao dicionário encontramos: *Branco*. Adj. Da cor da neve, do leite, da cal; alvo; cândido; claro, transparente; translúcido; diz do indivíduo de raça branca (SILVEIRA BUENO, 1995, p.195). *Negro*. Adj. Que é da cor escura; preto; muito escuro; sombrio; escurecido pelo tempo ou pelo sol; lúgubre; funesto; triste; s.m homem de raça negra; escravo; homem que trabalha muito (idem, p.769). BUENO, Silveira. *Dicionário escolar*. Belo Horizonte: Ediouro, 1995.

³² BAZILLI, Chirley. Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999; PIZA, Edith Silveira Pompeu. *Caminho das águas*: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas. São Paulo: EDUSP-Com-Arte, 1998; SILVA, Paulo V.B; WELLINGTON, O.; ROCHA, Neli Gomes. Personagens negros e brancos em peças publicitárias em jornais paranaenses, *Cadernos NEPRE*, 2007.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, no tocante aos demais professores dessa escola, no que se refere à questão etnicorracial, há acentuado despreparo e desconhecimento, tanto teórico (no que se refere à noção de *raça*, miscigenação e outros) quanto metodológico (na utilização do livro didático), em relação à temática, e principalmente, em relação à Lei de nº 10.639/2003. E isso fica evidenciado na maioria dos discursos dos professores, nos quais há ausência da noção de *raça* e a discussão inerente sobre essa questão no Brasil. As aulas, muitas vezes, no que se constatou a mera reprodução do conteúdo do material didático são realidade evidenciada por estudos (ROSEMBERG, 2003; SILVA 2004), impregnado de estereótipos pejorativos a abordagem dos povos africanos e a sua contribuição para a formação histórica do Brasil. Inferindo-se quanto a isso, que os alunos têm uma formação deficitária em relação a conteúdos que privilegiem a trajetória histórica dos povos africanos e os aspectos de sua cultura, o que resulta em reproduções de representações estereotipadas correntes na sociedade relacionadas a essa temática, como o evidenciado nas falas dos professores e técnicos instalados para esta investigação. Ou seja, a despeito da vigência há 4 (quatro) anos da referida Lei³³, citada acima, o desconhecimento e a reprodução de estereótipos são ratificados por aqueles que deveriam subvertê-los, no caso o professor. Vale ressaltar que nos últimos cinco anos, o MEC por meio da SECAD, enviou às escolas de todo o país parte significativa das produções no tocante a essa área. Assim, mesmo o desconhecimento dessa literatura constitui-se em uma realidade no universo escolar pesquisado.

³³ Isso decorre pelo desconhecimento dos marcos legais sobre a diversidade cultural e seus desdobramentos. Atualmente existem inúmeros canais a partir dos quais se pode acessar a literatura especializada. Entre esses canais, está: <<http://portal.mec.gov.br/secad/>>. Nos últimos três anos, a Coordenadoria-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional da SECAD/MEC lançou as seguintes publicações; *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Eliane Cavalleiro e Sales Augusto dos Santos (Org.). 2005. MEC/SECAD, Coleção Educação para Todos; *História da Educação do Negro e outras histórias*. Jerusa e Romão (Org.). 2005. MEC/SECAD; *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Sales Augusto dos Santos (Org.). 2005. MEC/SECAD. (Coleção Educação para Todos); *Superando o racismo na escola*, Kabengele Munanga (Org.). 2005. 2a. Edição. MEC/SECAD. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. MEC/SECAD. 2005. MEC/SECAD. Luiz Carlos Paixão da Rocha. Política Educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton e SILVA; Paulo Vinícius B da. *Notas de história e cultura afro-brasileiras*. Ponta Grossa: UEPG/UFPR, 2007. Cap. I - p. 25-37. *Tempos de Luta: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Nilma Lino Gomes (Org.). 2006. MEC/SECAD; *Quilombos – espaço de resistência de homens e mulheres negros*. Schuma Schumacher (Coord.). 2006. MEC/SECAD; GIBI *Quilombos*. SECAD. 2006. MEC/SECAD; *Diversidade na educação reflexões e experiências*. Programa Diversidade na Universidade. 2003. SEMTEC; *Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Maria Lúcia de Santana Braga, Edileuza Penha de Souza e Ana Flávia Magalhães Pinto (Orgs.) MEC/SECAD. 2006. Coleção Educação para Todos; *Orientações e ações para a educação das relações etnicorraciais*. Brasília. 2006. MEC/SECAD.

A *relação aluno-aluno* é outro aspecto relevante, pois envereda para a percepção desses agentes quanto à formação de simpatias, preferências, grupos entre si, que tenha como critério aspectos etnicorraciais, pois isso acaba por ficar evidenciado no comportamento e tratamento dos alunos entre si. Observou-se que os alunos, no relacionamento entre si, caracterizam-se por duas formas distintas de relacionamento: a primeira, por desentendimentos, e a segunda, por relações “amistosas”, sem conotação etnicorracial. Mas no cerne dessas relações, a discriminação e o preconceito racial se dão de forma escamoteada, principalmente na figura da “brincadeira”, “apelidos” e da “piada”, de ordem tal, como “ei! neguinho”, “morena cor de jambo” ou quando havia uma implicância com piadinhas e “brincadeiras”. Isso era dirigido na maioria das vezes a aluno de pele escura e cabelos crespos. Esses últimos aparecem com recorrência com afro-brasileiros, nesses casos, como elemento relacionado à feiúra. Por outro lado, nesse aspecto, percebeu-se, em poucos momentos, a utilização de *apelidos* com algum reporte à cor em comparação a personalidades públicas: o mais frequente foi “Ronaldinho Gaúcho”, para um aluno de cabelos crespos e pele escura.

O trabalho de Nilma Gomes (2006) pontua como importante na constituição da identidade da criança negra a relação positiva com o cabelo. Identificou-se no relacionamento dos alunos entre si o lugar que esses agentes escolares davam aos que apresentavam pele escura e cabelos crespos; não os segregavam fisicamente, mas pelo tratamento e comportamento, ficando evidenciada a cor da pele como um critério para o trato e conduta diferenciada. As representações em relação a alunos negros são reproduções de arquétipos pejorativos condicionados ao racismo estrutural da sociedade brasileira.

No que se refere à relação *assunto/aula-questão etnicorracial*, ficou evidenciada a não implementação da Lei nº 10.639/2003³⁴, pois em nenhuma aula foi percebido umnexo entre o objeto de discussão da disciplina e a questão racial. Nisso fica evidenciado ainda o descaso para com o estudo da História da África e a sua influência na formação histórica do Brasil. Como também no próprio discurso dos professores – a não referência a tal temática.

No que concerne à questão da *metodologia de aula*, fica um pouco próxima com a questão anterior (quanto à discussão etnicorracial e o assunto

³⁴ Existem vários sites que versam sobre a Lei e sua implementação e aplicabilidade, destacamos: http://www.vermelho.org.br/diario/2006/0305/odair_0305.asp?NOME=Odair%20Rodrigues&COD=5447; <http://www.prefeitura.sp.gov.br/noticias/coordenadorias/negro/2007/11/0001>; <http://afrodescendentenovaldeoitapocu.blogspot.com/2007/11/lei-federal-n-10639>; <http://www.overmundo.com.br/agenda/i-forum-de-implementacao-da-lei-106392003-uma-ropostametodologica>; http://www.ufrb.edu.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=136&Itemid=105.

de aula), mas nesta observou-se aspectos tanto quantitativos (como controle de tempo de aula, de sala, do assunto, entre outros) quanto qualitativos (relacionados à didática, criticidade, uso do livro didático e a discussão sobre a questão racial). Ficou constatado que muitos professores não têm controle nem dos aspectos quantitativos e principalmente dos qualitativos, no diz respeito à utilização indevida do livro didático – pois esse uso se processa de forma mecânica e desprovida de reflexão e a didática é inadequada. Nesse caso há um desconhecimento no que tange às fases de desenvolvimento humano; ausência da discussão racial – o conteúdo e a forma – ; tem sido tratado de forma descontextualizada; controle do tempo e conteúdo de aula, ficando evidenciado um problema de formação inicial e continuada.

Na escola particular, quase todos os professores apresentaram um domínio parco acerca do conteúdo e metodologia de aula – entendido aqui como entendimento mínimo do domínio de sua disciplina e conhecimento parco das teorias didáticas – a questão é a dificuldade na sua operacionalização. A maioria trabalhava baseada no material didático, além de atividades extracurriculares atreladas a projetos sociais e a outras escolas. Sobre as aulas de Artes, não foram coletados muitos dados, visto que estas se resumiram, no período, a atividades técnicas de pinturas e demais trabalhos manuais. Nesse caso, os desdobramentos na sala de aula se evidenciaram por meio de orientações semimecânicas e de curta duração – (uma aula por semana), além do diminuto interesse demonstrado pelos alunos em relação à mesma.

As de Português, por sua vez, tiveram a tônica do modo como lidar com a *Diferença*, quando da visita à escola comunitária de uma localidade muito pobre da região, na quais essas crianças travaram contato com crianças com outras condições econômicas, estudantis, alimentares etc. A diferença foi tratada como somente uma questão de classe. Já nas aulas de História, eles deveriam ter tido contato com outra dimensão da diferença, mas os alunos tiveram uma experiência com a cultura afro-brasileira, no que tange principalmente à religiosidade. Trabalharam várias religiões, e por uma mesma ótica, de modo a desmistificar a ideia do *demoníaco* e do *antagônico* ao cristão, como se concebe no senso comum; mas resguardando suas especificidades e buscando uma postura de respeito a todas, sendo estas seguidas ou não.

No que concerne à escola A, no aspecto *Domínio do conteúdo / tempo / alunos*, há um despreparo evidenciado no que concerne ao objeto da disciplina ministrada. Especialmente nas disciplinas Educação Artística e História. As aulas são trabalhadas com ênfase na memorização – ainda que esse método seja criticado pelos mesmos professores ministrantes. Assim, quando do início das aulas, os conteúdos são apresentados, são explicados, ou analisados por

razões de despreparo de conceitos básicos, tratam os elementos fundantes da disciplina por meio de exemplos. A disciplina Arte apresenta um problema adicional, como não aparece uma metodologia evidenciada, essa parece se moldar às manifestações de interesses apresentadas pelos alunos – mesmo que isso destoe do conteúdo pretendido, de acordo com os encaminhamentos didáticos para aquela série. Tal fenômeno é recorrente em ambas as séries, já que a professora era a mesma. Da mesma forma, no que concerne à disciplina História, a relação frágil com o domínio do conteúdo está presente. Esses elementos se desdobram em outros, não menos importantes, e aqueles relacionados ao procedimento metodológico e à utilização do livro didático são comprometidos. Duas posturas esperam-se desse corpo docente: um aporte teórico consolidado e o modo como esse conteúdo deva ser trabalhado. Para satisfazer a ambas, haveria de se conhecer a clientela e ter domínio teórico, ético e político, bem ao modo de alerta de Severino (2003). No que tange à *Relação professor-aluno*, se observou que os professores incluem no processo de ensino aprendizagem aqueles alunos com necessidades educacionais especiais, mas não parecem preparados para a inclusão de diferenças de outra natureza. Ratifica-se, então, o que Severino (2003) adverte: a má formação de professores das licenciaturas no que tange ao objeto da disciplina e seu tratamento ético, político e técnico. Nesse caso, o agravante se dá pelo desconhecimento dessa temática e reedição das representações veiculadas pelo senso comum.

Na reflexão sobre os dados na média dessa série específica, no que se refere à relação entre *raça* e repetência, pode-se perceber a diferença de quase 12% entre brancos e *pardos*. Suscita algumas questões quanto à diferença social entre brancos e não-brancos na sociedade brasileira, o caráter do racismo brasileiro, a sua implicação no universo escolar e o tratamento diferenciado que é dispensado às crianças negras (preta e parda - nomenclatura segundo o *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE*).

Em relação à discussão sobre diferenças sociais e econômicas entre *brancos* e *não-brancos* – (expressão não cunhada, na sua origem, por ele, mas recorrentemente utilizada nos trabalhos de Hasenbalg) para reunir todos aqueles “mestiços” ou negros –, Nelson Valle em artigo publicado no trabalho de Antonio Alfredo Guimarães (2000), tem a percepção de que essa desigualdade racial é engendrada no “ciclo de desvantagens cumulativas” dos *não-brancos*, notadamente, os negros; essa ideia formulada por Carlos Hasenbalg (2005), que faz parte de seus estudos que tentam perceber os indicadores sobre a mobilidade social, que seria a diferenciação na origem social, aloca as pessoas em posições sociais distintas no espectro social, sendo que essa posição se reverte em qualidade de vida (em retorno financeiro e aquisição de renda) na sociedade. Por

meio desses indicadores, Nelson Valle mostra como a desigualdade tem sua origem na distribuição irregular de oportunidades de ascensão ou mobilidade de ocupação. Pessoas com o mesmo emprego nas mesmas condições têm rendas salariais diferenciadas, devido a especificidades individuais, como por exemplo, a cor ou *raça*; inferindo que os *não-brancos* de uma mesma posição social se depararam com maiores dificuldades no movimento de mobilidade crescente, sendo por isso, fadados a um gradiente de imobilidade social. A partir da contribuição de Nelson Valle, podemos inferir que a desigualdade entre brancos e *não-brancos* acaba por se refletir no ambiente escolar. Sendo nesse caso, quanto à repetência, se percebeu uma elevação percentual de pardos repetentes em relação aos brancos, ratificando o que descrevemos anteriormente.

Outra questão a ser levantada é em relação ao caráter do “racismo à brasileira” que, além de ser velado e escamoteado, é baseado em um outro critério, *não de origem e sim de marca*. Diferentemente dos Estados Unidos, onde a diferenciação racial, e, portanto o racismo decorrente disso, é baseado na origem, em marcadores genéticos, no genótipo, no Brasil é baseado na *marca*, em marcadores fenotípicos – o que pontua Caetana Damasceno no artigo em trabalho organizado por Antonio Alfredo Guimarães (2000), no qual discute que a expressão *boa aparência* traz como suporte analítico Oracy Nogueira, o qual formula que no Brasil o racismo não é de *origem* e sim de *marca*.

Assim, é pertinente na ideia de que baseado nesses marcadores fenotípicos e nas representações pejorativas que se têm quanto aos *não-brancos* na sociedade, acaba por ser dispensado um tratamento diferenciado a esses agentes, assim, ocasionando um rendimento escolar inferior em relação ao branco. Sendo, também, importante quanto à questão anterior, que na comparação entre a média de idade, os pardos são os que têm a maior faixa etária. Pois, sendo entre estes, maior a percentagem de repetentes, logicamente, terão de perder tempo cursando a série de repetência, assim percebida a relação direta entre repetência e média de idade mais elevada entre os *pardos*.

E na última categoria (metodologia de aula), principalmente no que tange ao aspecto qualitativo – a utilização acrítica do livro didático, a didática inadequada, ausência da discussão racial, controle do tempo e conteúdo de aula – fica evidenciado um problema de formação continuada. Mas, nesse caso, principalmente a ideia de formação continuada, Gomes e Silva (2006) mostram algumas experiências e contribuições de diversos pesquisadores e pesquisadoras sobre a temática da diversidade etnocultural e a sua problemática na área educacional, mais precisamente, na formação de professores, tendo como lugar comum das análises a questão da diferença como parte integrante da subjetividade e hu-

manização dos sujeitos sociais que estão presentes nos ambientes educacionais, isso conotando na demanda da formação continuada.

Mediante esses resultados, a situação das escolas pesquisadas se apresenta como um alerta aos cursos de formação e a agências institucionais que agregam esses profissionais nas escolas. O livro “A cor ausente” (COELHO, 2006) apresenta um desafio aos cursos de formação, pois esses deverão se constituir num lugar de subversão de tais práticas e não o contrário, como no caso aqui evidenciado. A formação inicial, especialmente, que deveria ser um lugar de formação para uma educação antirracista, acaba por se tornar o contrário: reproduzindo uma série de representações estereotipadas da questão racial por meio do quadro docente e técnico, o que evidencia a lacuna na formação quanto ao trato circunstanciado da temática. Essa constatação poderia ser uma ratificação de estudos anteriores, se não fosse gestada após as políticas vigentes acerca da temática “A cultura dos afro-brasileiros”, ou seja, como o dito antes, a despeito dessa obrigatoriedade, prevalece no senso comum a reprodução de estereótipos; embora não seja assumida – pelos agentes escolares – nos seus discursos pós-estruturalistas.

A prática os contradiz. O que acaba por resultar nas próprias relações e representações dos alunos que absorvem esse tipo de ensino limitado quanto ao conteúdo etnicorracial. Sendo que isso demanda uma mudança de postura da escola e de seus agentes em relação à questão racial, pois esta tem uma condição fundamental da formação das gerações vindouras; para isso, deverá estar sujeita à formação adequada dos professores na própria graduação, como também por meio de oficinas, palestras, simpósios e eventos de mesma natureza, que os qualifiquem para a abordagem circunstanciada da temática.

REFLEXÕES ACERCA DAS OBSERVAÇÕES NAS TURMAS DE 6^{as} SÉRIES

Iniciaremos pela *relação professor-aluno*. Nesse aspecto, o professor, mesmo que veladamente, apresenta preferência por alguns alunos, notadamente brancos, pois se percebe que utiliza o critério comportamental (disciplina ou indisciplina dos alunos) para essas preferências. Mas isso não fica notado com alunos *não-brancos*³⁵. Num primeiro momento, poder-se-ia pensar que as preferências do professor, por terem sido selecionadas pela dimensão comportamental, assumiriam um caráter de isenção da dimensão etnicorracial, mas não foi isso que se averiguou. Mesmo que veladamente, o professor tinha uma relação

³⁵ Entendemos nesta pesquisa aqueles alunos com maior nível de melanina na pele, aquelas pessoas que no senso comum se convencionou chamar de “mestiças, morenas, negra, pretas etc. Desse modo, acompanhamos a posição de Carlos Hasenbalg (2005), no tocante a este termo.

diferencial com os alunos *não-brancos*, ora os tratando com mais severidade, ora não dando muita atenção na hora de tirar uma dúvida. E atitudes de mesma ordem, bem a modo que McLaren nos adverte com relação ao *currículo oculto* na escola e no que aponta Gonçalves (2007)³⁶ sobre a percepção de professores sobre desempenho de alunos negros. Nesta pesquisa, não foi diferente. Três dos professores, dois da pública e um da escola particular, encetaram concepções racistas, mesmo sem parecer arquitetada tal ação. Na sala de aula, a professora de Língua Portuguesa de uma escola pública falou: “para mim, todos os alunos são iguais, desde os claros até mesmo os mais escurinhos”. O “até” antecipa uma exceção, ou quase uma concessão que a professora denota fazer ao sugerir que “todos são iguais”. Ela continua dizendo que procura trabalhar com seus alunos “explicando que pode haver diferença”.

O problema, entre outros, é a ausência de uma reflexão amíúde sobre sua prática docente, especialmente no tocante à questão etnicorracial. Ademais, o improvisado no trato de questões relacionadas ao objeto de sua disciplina, somado ao improvisado no trato dessa temática, a prática docente, as aulas tornam-se um ensaio permanente, em verdade, são intenções didáticas, mas que não se efetivam como aulas de fato. De forma geral, essa relação, nomeada pela categoria, poderia ser caracterizada como *impessoal sem conotação etnicorracial* (explícita), mas com algumas ressalvas, pois havia momentos de diferenciação de tratamento para com os *não-brancos*; o que poderia parecer motivado por possível indisciplina, mas que com os alunos brancos se tinha uma atitude mais branda e parcimoniosa.

Esses alunos com menos melanina na pele recebiam uma maior dose de atenção por parte dos professores³⁷. Essas inferências ocorreram com maior ênfase nas turmas de sextas séries.

Dessa forma, a relação do professor com alunos, e de como isso se imprime na prática pedagógica, principalmente, quando relacionado à diversidade cultural, se apresenta de forma suprimida, como se esta variável estivesse ausente do cotidiano escolar. Segundo Gomes e Silva (2006), a questão da diferença na prática pedagógica é um elemento constituinte da formação da subjetividade, humanização e diversidade dos agentes sociais que estão pre-

³⁶ Vanda Lúcia Sá Gonçalves. *Tia, qual é meu desempenho: percepções de professores sobre desempenho de alunos negros*. (Coleção Educação e Relações Raciais, 7) Cuiabá: EDUFMT, 2007, especialmente o capítulo II e IV.

³⁷ Em trabalho realizado em escola pública, Eliane Cavalleiro constatou fenômeno semelhante. Os professores que deveriam reprovar discriminações, muito ao contrário, eram aqueles que as imprimiam na presença dos demais alunos ações discriminatórias.

sententes no universo escolar. Portanto, os professores em seu labor pedagógico têm de levar em consideração os sujeitos sociais diversos que se encontram em sala de aula, lidando de forma equivalente com cada um desses agentes, os valorizando em sua diversidade, e não os suprimindo, os homogeneizando, conforme os cânones arraigados da *democracia racial*³⁸.

Na *relação aluno-aluno*, se constatou, em linhas gerais, que os alunos se relacionam de forma relativamente amistosa, mas, via de regra, era marcada por muitos desentendimentos e brigas por motivações fúteis, como pegar uma caneta, sentar no lugar do outro etc. Esses comportamentos sempre mais presentes nos meninos, caracterizando essa relação como com *desentendimentos sem conotação racial* (explícita). Mesmo que não sendo observada a formação de grupos com critérios etnicorraciais, mas, de forma sutil, consegue-se perceber a discriminação e o preconceito para com os alunos afro-brasileiros, por meio de “piadas” e “brincadeiras”, que aparentemente seriam inofensivas, mas têm um efeito, no mínimo, constrangedor sobre quem o sofre.

No tópico seguinte, trataremos das possíveis relações entre objeto de discussão das aulas e a questão etnicorracial. Desse modo, podemos inferir que embora as piadas ocorram em tom “inocente”, seus efeitos são percebidos nos resultados, evasão, autoconceito negativo, introspecção etc.

Esses desdobramentos, frequentemente, são lidos pelo professor como individuais, e “resolvidos” pela via psicologizante. Não diferente na estrutura

³⁸ Este conceito é um desdobramento das formulações Gilberto Freyre, em sua célebre obra *Casa Grande e Senzala* (2006), sobre as relações raciais na sociedade brasileira, Freyre quer compreender como se formou a sociedade brasileira a partir da família patriarcal, escravocrata e híbrida. Sendo que apreende o caráter do povo português, que devido às influências de diversas culturas em sua formação, tem algumas predisposições e a plasticidade para relacionamento com outros povos e culturas sem muitos antagonismos, que no ambiente dos trópicos se relacionam de forma harmônica com os africanos e ameríndios. Assim, Freyre analisa a contribuição dessas três matrizes culturais diferenciadas em um “equilíbrio de antagonismos”, sendo isso expresso na escravidão, que seria um dos momentos de confraternização entre o senhor e o escravo, quer dizer, a escravidão na colonização portuguesa nos trópicos seria mais branda que nas demais conformações sociais que tiveram como principal força de trabalho, o escravo. Suas formulações sistematizam a ideia que Von Martius tinha da formação brasileira, que seria a contribuição de três raças (africano, europeu e indígena) mais compreendida, por este, de forma hierárquica. Nesse sentido, Freyre reformula essa percepção hierárquica, criticando-a, pois compreende a contribuição de cada um dos elementos que formaram o povo brasileiro de maneira original e como caráter peculiar de sua cultura. Nesse trabalho, já citado anteriormente, não chega a expressar textualmente o termo *democracia racial*, mas as suas formulações indicam para essa compreensão, principalmente, quando percebe a atuação relevante do mestiço, que representa a síntese bem-sucedida do contato entre as três matrizes etnicoculturais diferenciadas. Gilberto Freyre tem como objetivo central fazer um elogio da mestiçagem como uma opção de identidade nacional. Quer dizer, homogeneiza diferenças, obscurece a diversidade, e ainda legítima que no Brasil não existe racismo, pois este não teria sentido em uma sociedade mestiça.

do como a escola lia, nos anos 1960, as diferenças no nível de aprendizagem e desenvolvimento humano.

No que se refere à *relação assunto/aula-questão etnicorracial*, não foi percebida uma aula que tivesse tal nexos. Inferindo-se que a aplicação a Lei nº 10.639/2003 não tem sido tratada, como elemento central, no processo pedagógico. Isso é constatado, principalmente, no discurso dos professores, no qual são ausentes noções como de raça, preconceito, discriminação, diferença, entre outros. E também por um aspecto básico: o desconhecimento dos objetivos da própria Lei. Sendo que ela, de forma geral, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, seria

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Essa formulação não aparece nem no conteúdo produzido pela escola, nem nos desdobramentos do conhecimento em saber escolar, nem em efemeridades comemorativas.

Essa falta de nexos entre o assunto de aula e a questão racial – o que acaba por evidenciar o desconhecimento acima citado – é um dos temores de Sales Augusto dos Santos (2005) em relação à Lei, pois, por um lado, considerando-a como uma importante vitória do Movimento Negro e da luta antirracista no plano educacional, devido à obrigatoriedade do ensino de conteúdos que contemplem a História da África e da Cultura Afro-Brasileira, mas, por outro, critica a falta de esforços pela via governamental de criar subsídios para a concretização de fato de tal projeto, por meio de políticas públicas na área educacional³⁹, que possibilitem a criação de uma estrutura (tanto de docentes como de bibliografia e outros aspectos) que possa viabilizar uma melhor for-

mação inicial e continuada nos cursos de licenciatura, principalmente, quanto ao trato da questão etnicorracial, e assim, materialização pedagógica desse processo na Educação Básica.

Em trabalho anterior (COELHO, 2006), quanto à relação entre questão racial e formação de professores⁴⁰, afirma que a questão racial tem uma de suas dimensões assentadas na formação de professores, ou seja, a discussão sobre as relações raciais tinha de ter um lugar central na formação inicial dos professores, para que estes operassem a subversão de determinadas práticas sociais – como o racismo estrutural na sociedade brasileira – que estereotipam a diversidade e a diferença presentes no meio social. Mas não é isso que acontece, ao contrário, essa instância, a formação de professores, acaba por ser um instrumento de produção e reprodução⁴¹ da cultura e ideologia dominante; no caso, o “racismo à brasileira”, velado e dissimulado, como bem formula Edward Telles (2003).

A decorrência natural dessa parca formação inicial – e quase inexistente na formação continuada – é evidenciada pela ausência de preparação teórica por parte do professor de noções como raça, preconceito, discriminação, diferença e correlatos. Nesse sentido, o termo *raça* surgiu no século XIX, com as chamadas teorias raciológicas, que utilizavam critérios deterministas e cientificistas para a análise de aspectos culturais, sociais, morais, biológicos etc., das sociedades humanas, as percebendo de forma hierarquizada, entre “superiores” (brancos europeus e norte-americanos) e “inferiores” (africanos e ameríndios). Tem suas formulações sistematicamente cristalizadas no evolucionismo cultural e darwinismo social (MATTA, 1993; SCHWARCZ, 1993; SKIDMORE, 1976; VENTURA, 1991; ORTIZ, 1985).

Mas esses modelos analíticos sofreram duras críticas no século XX, principalmente, por Franz Boas, em suas formulações de cunho culturalista, ou seja,

³⁹As Ações Afirmativas são uma das formas desta política, principalmente, na sua vertente de cotas raciais, que pretende dar acesso e permanência aos afro-brasileiros que por razões históricas não têm acesso a setores de prestígio social, como o Ensino Superior, nesse sentido, consultar: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. *Afirmar direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004; SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003; SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003; PIZA DUARTE, Evandro C. et al. (org.). *Cotas raciais no ensino superior*. Curitiba: Juruá, 2008.

⁴⁰Sobre outras dimensões da discussão sobre formação de professores, conferir: IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006; RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 16); Antônio Joaquim Severino. *Preparação e formação ético-política dos professores*. In: LEITE, Raquel Lazzari. *Formação de professores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003. p. 71-89.

⁴¹Este processo de conservação de determinadas práticas sociais não se processa apenas pela via educacional, mas também por outras instâncias estratégicas de influência social, como a mídia, nesse sentido, ver: Abramo, 2003 e Bourdieu, 1997.

substitui o conceito *raça* (no sentido biológico) pelo de cultura (no sentido antropológico), relativizando, e dando a devida atenção em suas análises às diferenças culturais entre as sociedades humanas. Assim, nas Ciências Humanas contemporâneas, o termo *raça* continua a ser utilizado, mas não como outrora. De acordo com Edward Telles (2003), Alfredo Guimarães (2003) e Eliane Azevedo (1990), compreendem a noção de *raça* como um constructo social, quer dizer, as representações que são construídas socialmente pelos agentes por meio da apreensão que estes têm sobre a cor da pele e caracteres fenotípicos, que são atravessados por estereótipos, devido à longa duração de sua formulação original (*raça* em sentido biologizado e determinista) do século XIX.

Trazendo essa questão para a atualidade, e em concordância com a discussão esboçada acima, Nilma Gomes (2005) apresenta algumas proposições elucidativas, sobre alguns conceitos estruturais para se entender as relações etnicorraciais no caso brasileiro, e um destes, seria o de *raça*. Para a autora, o termo *raça* consegue captar a complexidade dessas relações no Brasil, pois “a discriminação e o racismo existentes na sociedade brasileira não se dão apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos etnicorraciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas” (GOMES, 2005, p. 45). Para se apreender a dinâmica dessas relações, não é só possível pelo viés cultural, pois o afro-brasileiro é discriminado, não somente, por apresentar em sua vivência elementos da cultura africana, mas, principalmente, por ser preto, e todas as representações e estereótipos pejorativos construídos socialmente para a consideração desses aspectos físicos na sociedade brasileira.

Outro ponto seria a *relação do assunto de aula e a questão etnicorracial* com a faixa de idade dos alunos desta série. Os conteúdos das aulas observadas, quanto à questão etnicorracial, foi possível constatar a sistemática ausência desta temática, tal carência de conhecimento elementar da sociedade brasileira acaba por engendrar uma série de representações que são internalizadas pelas crianças, representações que não contemplam os elementos humanos em sua diversidade etnicocultural, nesse momento crucial de desenvolvimento cognitivo, de aprendizagem e de desenvolvimento mental interno. Segundo Vygotsky (1994), se conjugam o que é aprendido pela criança, logo vai ser internalizado no processo de desenvolvimento cognitivo, gerando um *deficit* grave no consciente da criança quanto ao conhecimento da diversidade etnicocultural de seu meio social, como nesse caso em especial.

E essa ausência é uma das formas mais eficientes de reprodução do preconceito e discriminação racial no ambiente escolar, e, por conseguinte, na

sociedade. A sua divulgação se concretiza pela não discussão sobre o caráter das relações etnicorraciais no Brasil, e por tal desconhecimento, se adere às representações correntes presentes na sociedade brasileira, que como se sabe, são sistematicamente desfavoráveis quanto aos afro-brasileiros. Isso se expressa concretamente na homogeneização da suposta democracia racial, e a decorrência natural com a discriminação racial velada – peculiar ao brasileiro que tem *preconceito de ter não ter preconceito*, como desdobramentos do que dissera outrora Florestan Fernandes – do “racismo à brasileira”⁴². No entanto, nos campos sociais, os signos que são legitimados são aqueles que se distanciam dos pertencentes à população negra neste país, curiosamente, ainda, chamado de “paraíso racial”.

Quanto a essa discussão sobre preconceito e discriminação racial, Alfredo Guimarães (2004) apresenta o sentido conceitual desses termos, pois se considera por discriminação racial a ação concreta e material, de tratamento diferencial de pessoas com referência na concepção de *raça*, na qual tal comportamento gera a *segregação* e a *desigualdade racial*. O preconceito seria a concepção prévia, ideológica das qualidades, tanto físicas quanto intelectuais, baseados na ideia de *raça*. Assim, o preconceito opera por meio de manifestações verbais, em âmbito privado ou público, enquanto a discriminação se concretiza pela via comportamental⁴³. É por meio da compreensão desses mecanismos que se reproduz e se conserva a *hegemonia racial*, como formula Hanchard (2001) em sua obra, na qual brancos formam a elite intelectual e política, como também ocupam as posições sociais de prestígio, enquanto que os afro-brasileiros engrossam as fileiras dos excluídos e marginalizados.

Quanto à *metodologia de aula*, os professores apresentam acentuados *deficits* quanto ao controle de tempo de aula, de sala, do assunto, como também, relacionados à didática, análise crítica e a discussão sobre a questão etnicorracial (como foi discutido anteriormente). Nesse sentido, alguns professores utilizavam livro didático em suas aulas, sendo esse uso de forma passiva, sem o menor esforço de crítica do conteúdo vinculado em tais manuais, que repetidamente, e várias pesquisas comprovam isso, apresentam elementos que apreendem a cultura africana de forma estereotipada e pejorativa. O professor tem por função subverter essas representações. Mas, por falta de preparo acaba – muitas vezes constatada a ausência de domínio do objeto da

⁴² Como o já referido trabalho de Telles (2003), outros podem ser consultados para a percepção de algumas decorrências desta prática nefasta presente na sociedade brasileira: Munanga (1996); Guimarães (2000).

⁴³ James Jones apresenta uma discussão circunstanciada acerca desses conceitos. Ainda que se trate de outra realidade, a estadunidense, apresenta matriz teórica das quais muitos autores brasileiros se utilizaram, ressignificando-as.

disciplina que ministra – por reafirmar tais representações, que na faixa de idade das séries aqui abordadas, terminam por internalizá-las em seu desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, os alunos recebem, no máximo, um conhecimento deficitário quanto à discussão sobre a História⁴⁴ da África⁴⁵ e contribuição⁴⁶ da cultura africana na formação da sociedade brasileira – que nas aulas observadas é uma temática ausente, é importante ser frisado.

E, de fato, a necessidade de criar formas de se ver positivamente num meio em que sua imagem está associada a arquétipos pejorativos se impõe como indispensável à própria sobrevivência do indivíduo. Ana Célia da Silva afirma que “o negro associado à sujeira, à tragédia, à maldade como cor simbólica” é muito frequente em livros didáticos com os quais os negros devem se relacionar desde os primeiros momentos de socialização, o que é determinante para esta discussão, pois se encontra aqui um dos desdobramentos mais graves nesse processo: o fenômeno da autorrejeição. “A criança que internaliza essa representação negativa tende a não gostar de si própria e dos outros que se lhe assemelham” (SILVA, 2000, p. 18). Assim, Ana Célia Silva, no artigo publicado no livro organizado por Munanga (1996), nos elucida que o livro didático empregado no ensino fundamental apresenta carregados estereótipos sobre o negro e a sua cultura, e propõe como umas maneiras de subversão de tal situação, que os professores desempenhem a sua função de ensinar, por meio da crítica dessas representações, mostrando aos alunos a real condição do afro-brasileiro e como esta se construiu historicamente, assim, valorizando⁴⁷, nessa reconstrução, aspectos da cultura africana que são constituintes do *modus vivendi* da sociedade brasileira em que eles vivem.

Em outro trabalho, Ana Célia Silva (2004) sistematiza essa formulação, percebendo que em tais manuais, quando aparecia, o negro era representado de forma folclorizada e estereotipada: ele é sempre o escravo, o serviçal, o filho da empregada, sem nome ou apelidado e caricaturado em figuras que remetem à gula ou a animais irracionais. O negro é “associado ao feio, ao malvado, ao incapaz, com atributos não-humanos e constituindo-se em minoria social”, assim, se configurando nas representações dominantes

⁴⁴ A discussão sobre algumas dimensões do ensino de História e seu currículo, que influem na História da África e Cultura Afro-Brasileira, vide: Bittencourt (2004); Horn (2006); Rocha (2006). E sobre alguns pontos de discussão sobre a epistemologia da História e de outros ramos das ciências humanas, que balizam o debate sobre o seu ensino, ver: Flamarion (1988) e Goldmann (1980).

⁴⁵ Sobre História da África, conferir obra de Ver. HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005; SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

⁴⁶ Em relação a formas de viabilidade pedagógica deste processo no cotidiano escolar, consultar: Santos (2005) e Munanga (2005).

⁴⁷ Uma dessas formas é a chamada movimento negritude, para mais informações, consulte: Munanga (1988).

na sociedade brasileira sobre as populações afrodescendentes, que já são reproduzidas no ambiente escolar.

SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Constatamos que nas entrevistas dos professores e técnicos das já referidas escolas, as noções de raça, discriminação racial e preconceito não se distanciam daquelas veiculadas no senso comum. Inclusive no meio daqueles cujo objeto da disciplina versa sobre tais noções transformadas em conceito, no caso daqueles que trabalham com a disciplina História e os de Língua portuguesa e em segundo lugar, mas não menos importantes os que atuam com a disciplina Arte. Nesta seção trataremos as categorias como elas são percebidas pelos agentes escolares e, no final, veremos os impactos dessas formulações na prática escolar desses professores.

Essas representações se viram refletidas nas concepções de seus alunos entrevistados. Uma vez que a escola enquanto instituição formadora tem por finalidade – como o próprio nome indica – formar indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção de uma sociedade. Assim, professores são fundamentais na transmissão dessa cultura transformada em saber escolar – independentemente de ser positivo ou não, isso ocorrerá conforme a formação dos seus professores. A função dialética da escola já discutida por muitos autores, entre os quais destacamos Terezinha A. Rios (2005), como um instrumento de manutenção, também pode ser de transformação. No entanto, para que esse círculo vicioso seja subvertido, há de se contar com uma formação sólida que promova no professor uma postura de inflexão sobre seu trabalho.

Para que isso ocorra, há de se contar – por parte dos agentes escolares – com uma posição crítica frente aos instrumentos didático-pedagógicos os quais circulam nas escolas e com um constante aprofundamento nas teorias educacionais e psicológicas. Além disso, o entendimento amíu-de acerca dos marcos legais vigentes; conhecimento das teorias que regulam e demarcam as fronteiras dos currículos de ensino e um conhecimento sólido acerca de seu objeto da disciplina ministrada, do contrário, a transformação de que Rios (2005) e Giroux (2000) propõem, infelizmente, não ocorrerá. O que se constatou, pelas falas dos professores e técnicos, esse conhecimento restringiu-se aos documentos, entre os quais, os Projetos Políticos Pedagógicos, que enfeitam as prateleiras das escolas quando de uma vistoria, quando ocorre, advinda da Secretaria de Educação. A seguir veremos como essa ausência faculta impactos negativos à formação de identidades de crianças e adolescentes negros nas escolas. O que encon-

tramos foram professores que se utilizam do improviso como a base de sua prática profissional. Contrariando o que Libâneo (1985, p. 81) nos alerta, “a prática educativa é antes tudo, profissional”. Essa não se edifica com meras opiniões familiares, mas implica investimento *teórico-ético e teórico-político e técnico* (RIOS, 2005; SEVERINO, 2003).

Vejamos então as perguntas das entrevistas semiestruturadas. Essas estiveram centradas em 3 grandes eixos, quais foram conhecimento acerca do aporte teórico, conhecimento técnico-didático e conhecimento da legislação, que se desdobravam em 6 perguntas 1) *Qual sua concepção de História do Brasil; de literatura brasileira e arte no Brasil (de acordo com sua disciplina) e seus agentes?*; 2) *Forma de abordagem relativa à formação do povo brasileiro, dentro do conteúdo ministrado*; 3) *Como era trabalhada a noção de diferença no conteúdo*; 4) *Como a noção de formação para a cidadania se apresentava no conteúdo e como eram seus procedimentos didáticos?* 5) *Sobre o conhecimento da Lei nº 10.639/2003*; 6) *Concepções sobre raça, preconceito, discriminação racial e etnia*.

Os professores de português⁴⁸, de todas as escolas, sem exceção, não entenderam⁴⁹ nenhuma das questões levantadas, na sua completude. Demonstraram ausência de reflexão acerca da sua profissão, não sabendo conceituar Literatura Brasileira, ou mesmo entender termos como “as personagens que compõem a Literatura Brasileira” e a concepção da “constituição da Língua Portuguesa”, o que faz com que entendamos o desdobramento de seu trabalho como de forma *espontânea*, bem ao sentido de Terezinha Azevedo Rios (2005), improvisada e ao nível do senso comum. Utilizaram de expressões coloquiais, como “saiu agora um lançamento pela uma editora” (segundo uma professora da escola particular), além de jargões como o da diferença entre “ler e entender o texto”, sendo que os próprios entrevista-

⁴⁸ A escola tradicional, ao eleger como objeto de ensino de língua apenas uma de suas modalidades – o chamado modelo padrão –, exclui do cenário escolar o que a prática linguística tem de complexo, histórico e contraditório. Paralelamente, o desenvolvimento do pensamento linguístico permitiu a constituição de uma concepção mais abrangente de linguagem à luz da qual foi possível privilegiar a língua usada cotidiana e historicamente, buscando romper com uma dinâmica escolar que sempre preferiu os usos modelares do idioma materno. Vide discussão ampla em SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Rio de Janeiro: Papyrus, 2003.

⁴⁹ É muito comum a afirmação de que a língua portuguesa é difícil e que, por isso, poucos aprendem Português no campo comunicacional – entender e ser entendido. A hipótese do autor é que essa afirmação é um produto trabalhado pelo próprio ensino da língua portuguesa, que se encontra estruturado de modo a levar o aluno a pensar dessa forma, disseminar tal ideia para além dos setores escolar e social. É nesse sentido de que se disseminou a crença na dificuldade da língua portuguesa. Dificuldade que se presenciou nas próprias respostas dos professores de português entrevistados. Conferir em SIMKA, Sérgio. *Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa, 2000.

dos não conseguiram atingir o nível das perguntas, quando instalados sobre o objeto de sua disciplina.

Os professores não conseguiram responder a noção de Diferença e admitiram não possuir qualquer ideia acerca da *formação*⁵⁰ *para a cidadania*. Como a orientadora também desconhece o conteúdo da Lei nº 10.639/2003, a referida técnica disse: “é sobre o racismo, né?!” – e demonstrou ter ideias ainda menos articuladas no que concerne a Preconceito ou Discriminação Racial: pelo pouco que tentou formular – no momento da pergunta – ignorou o complemento “racial”, utilizando expressões como “não interessa a cor...”, ou, de maneira bem superficial e pouco reflexiva, simplesmente “é muito doída!”. Mas não avançou além dessa exclamação.

Por fim, no que se refere à diferença entre *raça* e *etnia*, os professores demonstraram acreditar se tratar de conceitos praticamente iguais, por um lado, e – ao mesmo tempo – os diferenciaram identificando a *raça* como algo “mais consistente”, “mais pura”, e a *etnia* como “algo mais social”, “uma mistura” – conseguindo a façanha de demonstrar uma inconsistência para além do que vulgariza ou se equivoca o senso comum – essas expressões são de uma professora com 25 anos de profissão, dos quais 11 na escola particular.

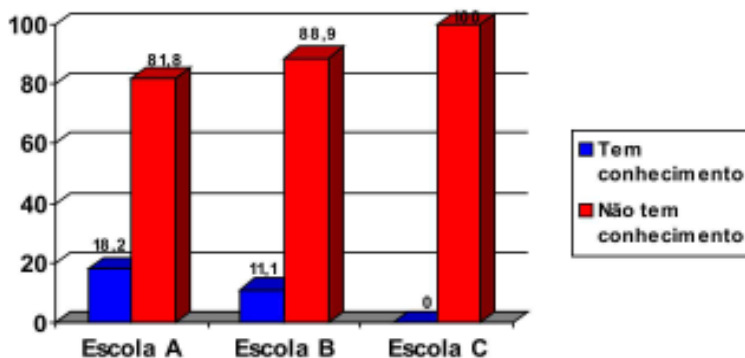


Gráfico 8 - Conhecimento da Lei nº 10.630/03 – Professor.

Fonte: Pesquisa de campo.

⁵⁰ Aos que acreditam que os professores resistem ao “novo”, a leitura da obra citada abaixo surpreende na medida em que revela mudanças didáticas e pedagógicas envolvendo vários aspectos. Há uma apropriação dos conceitos apreendidos na formação - uma parte desses são levados para dentro de sala de aula. Vide discussão em ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Ao ouvirmos os professores de História, das escolas, sentimos uma maior necessidade de ampliarmos as perguntas relativas à sua formação. Nesses casos, dois formados pela UFPA – um dos quais concluiu seu curso em 2001. O professor da escola pública federal expressou sua preocupação no que se refere ao abandono da História contada por meio dos grandes feitos dos *heróis*, dos vultos nacionais. Ele liga o papel da História ao estudo do presente, das instituições que se concebem naturalmente hoje em dia e, em suas palavras, dos valores que se mantêm, como, por exemplo, no que diz respeito à “subjugação da mulher”, “os estereótipos pejorativos com relação ao negro, ao índio” etc, numa relação de *causa e efeito* de forma linear. Apresenta uma dificuldade de lidar com o conhecimento histórico e com o conhecimento comum⁵¹. Frisa, inclusive, a necessidade de se trabalhar criticamente o livro didático, para a não reprodução dessas representações (às quais ele designou de “valores”) que estão ligadas ao “discurso do homem branco, dito civilizado”, ou à “supremacia do homem branco” no que se refere ao trato com a História dos outros povos e de vários outros aspectos da sociedade, de uma maneira geral.

Em seguida, o professor associa a *formação para a cidadania* justamente à desmistificação desses *valores*, responsabilizando, *a priori*, a tecnologia pelo desaparecimento do que ele percebe como central à cidadania, a saber, o “muito obrigado”, “com licença” etc.; quando não, baseia a sua crítica à cidadania restrita à posse de documentação como Carteira de Identidade ou CPF, remetendo sua concepção numa perspectiva vaga sobre essa questão. Ademais, equivoca-se quanto ao conceito de “relações sociais”, afirmando que a tecnologia (televisão e celular) está acabando com elas.

Igualmente aos outros professores, desconhece o conteúdo da Lei nº 10.639/2003. Conceitua Preconceito Racial como “pré-julgamento, pré-juízo”, afirmando, logo em seguida, que essa é uma questão que “está dentro de casa”, influência – e responsabilidade – da família, e interpreta o “racial” como

⁵¹ Acerca dessa dificuldade, Paulo Knauss, em seu trabalho apresenta as dificuldades de o professor - trabalhar com seus alunos, a inte(r)elação do conhecimento com o ensino. Essas dificuldades decorrem de uma especificidade epistemológica, pois o conhecimento comum acaba por fundamentar as bases explicativas dos fenômenos apresentados por professores e alunos em sala de aula. Caberá ao professores, a partir de uma crítica circunstanciada, desvelar, aos alunos, os diversos modelos explicativos permitindo uma crítica aos modelos forjados num determinado tempo e contexto balizados por uma gama de interesses do Estado e suas ramificações. A disciplina, portanto, assume, em alguns casos, uma ratificação desses interesses – marcada por uma História factual, generalizada e unívoca. Daí a necessidade da crítica acerca dessa formulação. Com isso, a ciência se diversifica e ganha sua autonomia em relação aos estudos historiográficos e cumpre aquilo a que ela mesma propõe: questionar as linhas interpretativas que procuram entender as “coisas”. Assim, construindo um sentido efetivo para (re) construção do ensino de história, não mais o lugar da mera reprodução. Ou seja, a trabalhar na perspectiva da construção do conhecimento histórico. Conferir discussão ampla em KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

“racial não é só a questão da cor, racial... aí nós temos a questão econômica, a questão religiosa, da cor, propriamente dita...”, e completa dizendo que isso tem a ver com o individualismo trazido de casa. Esse professor conceitua Discriminação Racial⁵² como sinônimo de Preconceito Racial, com ênfase ao que sofrem os judeus. E, por fim, no que diz respeito à diferença entre *raça* e *etnia*, afirma: “etnia é uma sociedade, onde estão presentes todos os seus valores”, sem separação de língua, de *raça*, formação; enquanto *raça* – como denominação do homem branco – não mais condiz socialmente, sendo que o termo *raça*⁵³ já suscitaria alguma conotação depreciativa. O professor em questão parece muito distante das discussões que cercam e centram sua disciplina. O gráfico aponta a situação de desconhecimento por parte dos docentes.

Na entrevista do professor de História da escola pública estadual, quando interpelado sobre a sua concepção de História do Brasil, mostrou conhecimento da discussão recente da historiografia brasileira. Mas de forma superficial, pois quando diz que Caio Prado Júnior é contestado por Sérgio Buarque de Holanda, não situa a sua proposição na discussão historiográfica; pois Caio Prado formulou um modelo explicativo da formação histórica do Brasil, o “sentido da colonização” que foi amplamente utilizado pela História Econômica; o que Sérgio Buarque faz é somente mostrar outras dimensões que o trabalho de Caio Prado não havia abarcado, como a cultura, assim, fundamentando a produção da História Cultural subsequente.

A abordagem mais aceita no momento, mas não isenta reserva, na historiografia brasileira é a de João Fragoso e Manolo Florentino, que amplia algumas percepções de Caio Prado Júnior, ao encetar não somente o “sentido da colonização” quando analisa o desenvolvido mercado interno da colônia e a dimensão não apenas econômica da escravidão, mas como uma reprodutora das relações de poder. Quer dizer, não relacionou a sua concepção de história do Brasil à luz da discussão bibliográfica recente de forma circunstanciada. A apresentação do referido docente não reflete a atual discussão na sua origem.

⁵² Para uma visão ampla sobre essas noções, conferir trabalhos de JONES, James. *Racismo e preconceito*. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: EDUSP, 1973.

⁵³ Esse traduz-se num dilema amplamente debatido e já devidamente esclarecido o porque da utilização do termo Raça no Brasil – e seu distanciamento da conotação biologizante das teorias raciológicas do final do século XVIII e início do XIX. Os trabalhos de Antonio Alfredo Guimarães mostram claramente esse distanciamento. GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Apresentação. In: _____; HUNTLEY, Lynn Walker (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 17-30. _____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002. _____. *Combatendo o racismo no Brasil, África e Estados Unidos*. *RBC*, v. 14, n. 39, p. 103-116, fev. 1999a. _____. *Como trabalhar com “raça” em sociologia*. *Educação e pesquisa*, Campinas, SP, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003. _____. ‘Raça’, racismo e grupos de cor no Brasil. In: *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 45-63, abr. 1995. _____. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999b.

No que se refere à concepção dos agentes históricos da vida brasileira, o professor afirmou que seriam agentes históricos ativos que participam dos fenômenos sociais que, às vezes, aparecem e em outras não, pois esses que não aparecem são aqueles que não estão ligados ao poder do Estado. Essa formulação é relevante, pela sua percepção de agente histórico e a sua visibilidade, mas não explicitou quem são esses agentes e como eles contribuíram para a conformação da vida brasileira, dado crucial da pergunta. Pois africanos, ameríndios e brancos foram esses agentes que contribuíram para a formação histórica do Brasil, de diversas formas, que seriam políticas, culturais, econômicas, sociais etc. E também não apresentou como esses agentes, principalmente africanos e indígenas, são representados contemporaneamente na sociedade brasileira.

E quando inferido de como é abordada a formação do povo brasileiro na sua disciplina, tem a percepção do que chamou de “história dos vencidos”, dando uma ênfase nas populações indígenas. Nessa questão, deixou de lado o africano e o branco, que foram agentes importantes que constituíram junto com os indígenas a formação do povo brasileiro, como já adiantado, sendo que cada um com a contribuição de sua rica cultura e formas de sociabilidades, que acabaram por formular um povo e sociedade totalmente originais.

Na questão acerca do trato da diferença nos conteúdos de História, o professor afirmou que é uma questão muito “difícil”, por lidar com um grupo bastante heterogêneo. Nesse ponto, como foi abordado na entrevista da orientadora, o professor demonstra que não sabe lidar com a questão da diferença no seu conteúdo, pois não percebe a diversidade cultural e racial dos grupos que compõem a sociedade brasileira na sua disciplina.

Quanto à questão da formação para a cidadania, o professor concebe a cidadania⁵⁴ como a discussão sobre “direitos e deveres”, e de que se deve despertar o aluno para o reconhecimento disso e de sua concretização. A concepção de cidadania do referido docente assenta-se nos preceitos de Romanda Gonçalves (1963). A concepção de cidadania, de Romanda Gonçalves, pressupõe a inexistência de problemas raciais no âmbito da sociedade. Sua ideia de que os procedimentos didáticos devem contribuir para a integração do aluno à sociedade, na melhor das hipóteses, desconhece o problema racial,

⁵⁴ Para PINSKY, J.; PINSKY, C. (2003), ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo para ele, ter direitos civis. Assim, portanto, é ter direito de voto e ser alvo de votação; ter direitos políticos assegurados. No entanto, o autor adverte que os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que afiançam a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. O autor ressalta, porém, que o conceito de cidadania varia histórica, social e culturalmente, não havendo, portanto, uma universalização no seu sentido, variando da sociedade e seu tempo histórico.

porque, na pior, ele acaba por reiterar a possibilidade de reprodução dos preconceitos, uma vez que, para determinados segmentos, a ideia de que negros, judeus, árabes, homossexuais, umbandistas etc. são inferiores, errados ou doentes, é absolutamente natural.

Sua concepção compreende que a cidadania se restringe ao conhecimento e ao cumprimento de direitos e deveres, tal qual a formulação do professor de história aqui referido. O exercício da cidadania, como uma intervenção no corpo social, não parece ter feito parte de seu horizonte teórico. O inverso, no entanto, ocorreu com a formulação de Vera Candau. Sua concepção de cidadania, relacionada ao conceito de multidimensionalidade, compreende a cidadania de forma diversa. Cidadania, para ela, é o exercício da convivência dos diferentes.

Mas, ainda assim, sua formulação não contempla a questão racial. Suas considerações, evidentemente, se aplicam ao trato da questão racial no âmbito do processo educacional⁵⁵ e histórico e, por extensão, no âmbito dos cursos de formação de professores.

E sobre o seu conhecimento da Lei nº 10.639/2003, o professor ressaltou questões que estão na ordem dos subjacentes às problemáticas levantadas pela Lei, mas o que seria a lei em si, apenas sabe que versa sobre a questão racial, mas não dos conteúdos e temáticas que lhe são específicos. Quanto ao conteúdo da lei, não explicitou. O que seria a discriminação para o professor, ele respondeu, de forma geral, que discriminar é tratar diferente, e também é tratar desigual. Nesse ponto, o ato de discriminar acaba por ser um trato pejorativo da diferença e que acaba por gerar a desigualdade em múltiplas formas, mas não se limita a isso, a discriminação tem diversas formas de reprodução da inferiorização da diferença.

E no que se refere ao preconceito racial, o professor o concebe como sendo “ideias preconcebidas”, que levantam a ideia de “inferior” e “superior”, e acabou por levantar algumas questões que têm pouca relação com o que foi perguntado, dizendo que a “discriminação é muito mais profunda que o preconceito”, reconhecendo, ao fim, que não tem arcabouço teórico para fazer esse tipo de discussão. Quanto a isso, a diferença entre discriminação e preconceito seria que o primeiro é a “ação de inferiorizar”, e o segundo é a concepção de que o outro é “inferior”.

⁵⁵ Para o estudo de história e o contexto escolar, destacamos três obras que tratam desse processo de forma circunstanciada. Essas obras, a seguir, apresentam uma discussão sobre o lugar dessas questões na formação e na sala de aula, procurando sinalizar alguns caminhos na complexa arte de ensinar/aprender História. NIKITIUK, Sônia M, Leite. *Repensando o Ensino de História*. _: Cortez, 2004; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

Quando interrogado sobre o que entendia por etnia e *raça*, o professor manifestou pela sua concepção uma diferença entre os dois conceitos, sendo “o de *raça* ultrapassado” em relação ao de etnia; para ele, o conceito de *raça* ainda está relacionado “às teorias raciológicas” do século XIX (SCHWARCZ, 1993; SKIDMORE, 1976) e por isso diz que é “ultrapassado”, e afirmou que é preconceituoso usar tal termo, pois está ligado ao darwinismo social, e que o de etnia teria a capacidade de acabar melhor com as diferenças culturais. Nesse sentido, ele demonstra um breve conhecimento histórico do conceito de *raça* e as suas implicações no contexto do século XIX, mas não a atualização pela sociologia do século XX, como foi visto nas formulações de Hanchard (2001) e Telles (2003).

E quando indagando de que etnia, segundo a sua concepção, substituiria *raça*, respondeu que *raça* acabaria por ser uma dimensão do conceito de etnia, pois este acabaria por ser mais completo que o segundo. O professor explicita um desconhecimento de ambos os conceitos, ficando isso claro na hora de defini-los, e a maior diferença entre *raça* e etnia é na percepção da realidade das relações raciais no Brasil, pois o conceito de *raça* acaba por dar conta da complexidade dessas relações.

A professora de arte da escola pública estadual se expressou com certa clareza nas ideias do que vínhamos percebendo durante as outras entrevistas. Demonstrou preocupação e um melhor trato com o conteúdo ministrado, além de frisar, em sua fala, a responsabilidade do professor, para além das questões mais técnicas da profissão: como noções de cidadania, respeito às diferenças etc. Mas sua clareza não ultrapassa a linha semântica. Muito da sua preocupação com “esse formar para a cidadania”⁵⁶ permaneceu, como nos outros casos, ligados – como a própria professora pontuou – ao *bom senso*, de maneira “espontânea”, bem ao sentido tratado por Rios (2005), e não de forma embasada teórica e metodologicamente.

Ademais, a professora deixou claro o lugar central das diferenças econômicas nas questões relacionadas ao preconceito e à discriminação racial no país, relegando a questão racial a segundo ou terceiro plano, desconhecendo a Lei nº 10.639/2003 e seu conteúdo, por vezes, como pontuou no exemplo do aluno que apelidou o outro de chinpanzé em sala de aula, tomando esse tipo de preconceito ou discriminação (racial) como idiosincrasias⁵⁷ (“eu vou dar um

⁵⁶ Estamos considerando cidadania na proposição realizada por PINSKY, J.; PINSKY, C. (2003), consideramos desse modo, que esta formulação se afina aos objetivos propostos nesta investigação.

⁵⁷ Para Salomon Blajberg em “as idiosincrasias raciais brasileiras na formulação das políticas públicas em vista da eliminação do *Apartheid* formal na África do Sul” (1996) p. 35-57. No qual afirma que a discriminação racial sendo tornada algo desprezível pelas mitologias raciais brasileiras passa a ser considerada como algo que é praticado no Brasil individualmente e não pela sociedade – passa a ser vista como idiosincrasia.

exemplo, hoje, da minha sala de aula...mas, assim, não é um preconceito de...é...é um preconceito que houve, de diferenças...”). A professora acaba demonstrando como esse tipo de situação deve suscitar discussão em sala de aula, extremando para a conclusão de que simplesmente falar sobre o Preconceito talvez não alcançasse o efeito desejado nas crianças, mas como o professor deve esperar, deve “aproveitar” (quando já aconteceu) esse tipo de experiência em sala para trabalhar com a turma esses conceitos.

No que diz respeito à conceituação do que é Discriminação ou Preconceito Racial, a professora demonstrou, em um primeiro momento, tratá-los como iguais, tratando-os depois como “separação”, para a Discriminação, e deixando vago o de Preconceito Racial – é importante frisar o fato de que o complemento “racial” também foi sugerido como pouco relevante para a conceituação.

Quanto à diferença entre etnia e *raça*, a professora afirmou não conseguir perceber diferença substancial, ainda que intuísse – talvez lembrando vagamente alguma disciplina de orientação antropológica – que a palavra certa a ser empregada é *etnia*, e que falar em *raça* era “discriminatório”. Nada mais tratou sobre o assunto. Em relação ao procedimento didático⁵⁸ nada disse. Não evidenciou qualquer referência teórica ao tratar a sua disciplina em sala de aula.

No tocante às técnicas (na função de orientadoras educacionais) das escolas estudadas, a percepção das entrevistas vão se basear na análise das questões, de forma circunstanciada, ligadas a preconceito, à discriminação, ao trato com a diferença, à concepção sobre *raça* e etnia, qual a concepção que as técnicas têm de seu trabalho sobre a educação para a cidadania e o próprio conceito de cidadania, e ao conhecimento da Lei nº 10.639/2003.

Na entrevista concedida pela orientadora educacional da escola pública estadual, quando indagada sobre o trato com a diferença, de forma geral, concebe que os agentes da escola são dotados de aspectos físicos e mentais com marcas diferenciais pela sociedade (e as representações construídas em decorrência disso, segundo a formulação de Roger Chartier), devem ser tratados de forma igual, quer dizer, a diferença tem de ser tratada de forma homogênea, diz a orientadora: “A gente consegue não só, nós temos portadores de necessidade especial, e eles são tratados como qualquer outro [...] aqui na escola todos são tratados igualmente”.

⁵⁸ Com relação aos encaminhamentos teórico-metodológicos para o ensino de arte no Brasil, destacamos os trabalhos de CORREA, Ayrton Dutra. *ensino de artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Unijuí, 2004; SANS, Paulo de Tarso Cheida. *Fundamentos para o ensino das artes plásticas*. São Paulo: Alínea, 2005 e FERREIRA, Sueli. *O ensino de artes*. Rio de Janeiro: Papirus, 2001.

Quando essa mesma profissional foi interpelada sobre a sua concepção de cidadania, a referida técnica compreende, e nessa compreensão confunde a questão da cidadania com o trato da diferença (que lhe foi perguntado anteriormente), e confunde, porque acaba por se contradizer quando diz:

A gente trabalha com o diferente, como o que não é normal, construindo conceitos, construindo essas concepções que façam o aluno perceber que não existem sujeitos iguais, existem diferenças, estas diferenças precisam ser resgatadas, e isso é cidadania, resgatar os seus direitos, e a participação junto a todos com respeito e uma maior aceitação e uma maior inclusão social.

Sendo que a diferença, para ela, é aquilo que não é “normal”, acabando por explicitar nisso a sua percepção diminuta sobre a complexidade à que a ideia de diferença suscita, representações que coadunam com as da professora de Língua Portuguesa, já citada na seção anterior, sobre sua percepção acerca da mesma questão. E que a cidadania seria um meio de reconhecimento de direitos e procura de formas de fazer que estes sejam concretizados. No tocante ao conhecimento da Lei nº 10.639/2003, a orientadora educacional demonstrou de maneira muito confusa que se trata da questão racial, e apenas isso. Se configurando em uma lacuna séria na sua formação continuada. Uma vez que o seu papel – de técnica, gestora dos assuntos educacionais – impõe uma necessidade de atualização, não menos que o professor, constante em relação à Legislação vigente. Sendo que, de forma geral, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, seria:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Quanto à questão do que seria discriminação, a entrevistada respondeu de forma concisa, “é a exclusão, discriminar é destacar, é excluir, é pôr em evidência”. Essa definição sugere que a orientadora tem uma concepção pouco clara do que seria o ato de discriminação; que seria, em linhas gerais, a manifestação do comportamento de preconceito, que pode limitar ou impedir o desenvolvimento humano pleno da pessoa discriminada; em outras palavras, seria qualquer forma de ação que viesse a limitar as possibilidades de livre desenvolvimento do sujeito que é alvo dessa limitação, feita de maneira consciente ou inconsciente⁵⁹. E do que seria preconceito, respondeu que “O preconceito é justamente, é você discriminar, é você excluir um sujeito por causa de toda sua *raça*, de sua etnia, de sua cultura, é isso preconceito pra mim”, quer dizer, a entrevista acabou por confundir preconceito com discriminação, a despeito de se desdobrarem em efeitos similares, são conceitos distintos, pois preconceito, grosso modo, seria uma atitude negativa que necessita de algum referente positivo para se fazer uma comparação com relação a uma pessoa ou grupo, ou seja, não se configura em ato, como na discriminação, mas apenas uma concepção que viabiliza a comparação de superioridade que busca a positividade de um grupo em relação a outro.

No que se refere à compreensão do que seria *raça*, a orientadora concebe de forma muito difusa, percebendo como forma de “pertencimento e origem”. Quanto a esse conceito são relevantes as proposições de Telles (2003) e Hanchard (2001). O primeiro, concebe como uma construção e representação social, sem ou com pouca base biológica, sendo que o termo “*raça*” só existe em função de ideologias e teorias racistas. E o segundo, se refere às diferenças fenotípicas que tem implicações simbólicas de diferenciação social, quer dizer, se apresenta como uma diferença de *status*, de classe e poder político.

O Movimento negro brasileiro ressignificou, como já explicitado anteriormente, o seu sentido, transformando-o num alerta incisivo contra a discriminação racial, configura-se como posicionamento político, muito distante do sentido biologizantes das teorias racistas do século XIX. A orientadora da escola particular demonstrou um *tom* romântico da profissão – contrariando a proposição de José Contreras (2002), para quem o professor deve agir com *profissionalidade*, ou seja, para ele, o professor deve possuir o domínio da literatura de formação, assumir uma postura sindical perante a sua categoria e estabelecer reflexões contextuais entre o objeto da disciplina e a vida cotidiana daqueles com quem ele interage. Para essa profissional, ao contrário, a profissão está ligada à *missão* de fazer com que o aluno se sinta seguro e

⁵⁹ Sobre esse conceito, ver JONES, James. *Racismo e preconceito*. São Paulo: EDUSP, 1973.

exclusivamente à *formação humana*. Tal orientação deveria, a seu ver, juntamente com a família, incliná-lo ao lado fraternal, da amizade, da construção de um mundo melhor, chegando a orientadora a mencionar uma “aula de formação humana” – tudo de maneira bastante superficial, como clichês da profissão. A sua percepção vincula-se à noção de relações interpessoais na perspectiva de Carls Rogers, nela o processo de aprendizagem vincula-se à formação humanista no sentido restrito do termo.

Além de desconhecer a Lei nº 10. 639/2003 – ou simplesmente a conhecer como “a Lei do Racismo?!” – a orientadora relacionou o Preconceito Racial como responsabilidade da família, apesar da escola poder contribuir para a sua subversão, e a Discriminação Racial não mais – ou somente – ligada à cor, mas muito mais à condição econômica, à classe. Ainda que saibamos a importância da família, na dimensão primária no processo de formação da identidade e secundariamente em outros segmentos sociais⁶⁰, entre os quais a escola – não se deve isentar a escola dessa formação, embora secundária no dizer dos autores de *Formação social da realidade*. No que diz respeito à diferença entre *raça* e *etnia*, a professora demonstrou acreditar tal divisão ser um construto puramente didático.

Toda a discussão em torno do surgimento e da história do termo *raça* remete a um pensamento biologizante e eugênico que naturaliza de fato as diferenças. Contudo, o conceito de *raça* é revalorizado, como o já adiantado, pelo Movimento Negro, de forma a ganhar uma conotação distante do sentido biológico outrora dominante. Trata-se de reconhecer o poder classificatório que o termo *raça* tem enquanto importante operador nas relações raciais que se devia à sua grande difusão social. Reconhecer que a população agia (e age), nas relações sociais, orientada por esse conceito: classifica-se, discrimina-se com base nele. Porém, *raça* agora passará a ser pensada na chave da cultura: do pertencimento a um grupo de origem com características próprias que não são apenas fenotípicas, mas remetem a uma história comum e a uma mesma origem: africana – o que, de alguma forma, “garantiria” a geração da identidade. Trata-se de valorizar os traços da cultura negra e de afirmar, produzir uma autoestima do negro que reivindicava mais espaço e mais direitos na sociedade. Mas essa compreensão, tampouco a de *etnia*, não fazem parte do repertório de competência dessa técnica nem dos outros profissionais da educação entrevistados nesta investigação.

A orientadora da escola pública federal concebe o papel da sua orientação educacional como o de formar o aluno, juntamente com professores,

⁶⁰ BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

equipe técnica (da psicologia e serviço social) e a família. Sobre a questão disciplinar, afirma que, na maioria das vezes, tais problemas têm como causa a “desestrutura familiar”. Trabalha a questão da Diferença juntamente com os profissionais do serviço social, por meio de palestras.

No que diz respeito à questão acima, exemplifica um desses *comportamentos indisciplinados* um caso de racismo – que, inclusive, a orientadora afirma não ser comum na escola e que ela caracteriza como “questão de excesso de liberdade” e que “a gente percebe que vem da família” – na qual uma aluna negra da 8ª série era chamada de “feia e fedorenta” pelos outros alunos. Nesse caso, a orientadora conversou com todos da turma – como medida preventiva – acerca do respeito às diferenças, a importância da amizade etc. – tudo também baseado, segundo ela, no seu “bom senso”. A técnica citada acima afirma que formar para a cidadania é “trabalhar os valores da sociedade, seus limites, as diferenças, a religiosidade, a fraternidade, a solidariedade” – a partir dos temas transversais como a ética e o meio ambiente. A ausência de um enfrentamento teórico, e da recorrência do “bom senso”, ou lido de outra maneira, do senso comum, faculta, de forma imediata, reedições de ações discriminatórias no interior da escola e, secundariamente, a ratificação de estereótipos em relações a negros, bem próprio do racismo estrutural, nunca assumido, por parte da sociedade brasileira.

Desconhece a Lei nº 10.639/2003, e concebe o Preconceito racial como “uma discriminação” do que você aceita ou não daquilo que você recebeu (em casa) e não conseguiu mudar. Tomando a si mesma como exemplo de superação da *sina racista* passada pela família, diz, por ter se casado com um negro, que, assim, não conseguiu – diferente dos seus irmãos – se impregnar com o racismo do pai. Quando se refere à Discriminação racial, dá praticamente a mesma conceituação, com ênfase ao negro, e toma como efetivamente sinônimos as palavras *etnia* e *raça*.

Dentre as representações dos professores e técnicos sobre *Preconceito*, temos como exemplo: “Ideias preconcebidas sobre as pessoas” (Profª de Língua Portuguesa, escola privada); “Julgamento sem conhecimento baseado nos que a gente julga superiores” (Prof. de História, escola privada); “Não somente relacionado à cor, mas também à classe” (Profª de Língua Portuguesa, escola privada); “Quando não aceita as diferenças” (Profª de Língua Portuguesa, escola pública); “É pré-julgamento, o pré-juízo de alguém que seja diferente em todos os sentidos” (Prof. de História, escola pública); “É algo terrível” (Profª de Artes, escola pública). Nenhuma dessas formulações traz qualquer substrato teórico. Todas elas baseiam-se no repertório familiar de cada respondente, e tais representações não diferem do pulverizado em qualquer se-

tor social. Essas representações não trazem qualquer referência teórica, tampouco o conceito encontrado no Dicionário *Aurélio* (p. 1.381), no qual aparece como “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos, ideia preconcebida”. Já para Nei Lopes (2006)⁶¹, “preconceito constitui-se em atitude desfavorável para com grupo ou indivíduos que nele se inserem, baseada não em atributos reais, mas em ideias preconcebidas. O preconceito racial é uma das molas propulsoras do racismo”.

Para esse autor, em outra obra, utilizando-se da expressão cunhada por Oracy Oliveira, o preconceito racial no Brasil é de “marca”, e difere daquele dos EUA, que se caracteriza pela “origem”. Para Nei Lopes, o preconceito racial na nossa realidade é tão intenso quanto a pigmentação na pele das pessoas independentemente de seu extrato social. Para Nei Lopes⁶², nos Estados Unidos, uma pessoa pode vir a ser discriminada, mesmo sem nenhum traço negroide, basta ter tido algum ascendente negro. O autor pondera que nenhuma das formas, nem o preconceito de “marca”, portanto, relativo a fenótipos, tampouco o de “origem” podem ser vistas como formas “brandas” de tratamento. Nei Lopes enfatiza que “ambas são formas brutais em sua essência”, portanto, não existe como amenizá-las.

Para Nilma Gomes (2005, p. 54), acrescentando ao já trazido no dicionário *Aurélio* Buarque, enfatiza que o preconceito “inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro”. Zilá, antes de Nilma, pontuou que preconceituoso é aquele que possui uma posição inflexível sobre uma determinada opinião.

Daqui partimos ao enfrentar as representações dos agentes escolares, as quais deixaram de ser opiniões para transformarem-se em conteúdo, a partir do momento em que essas são pulverizadas como elemento de formação para com os alunos desses professores. Esses, em grande maioria, passam a ser “conteúdos”, pois suas experiências familiares são marcadores que conduzem suas aulas. Nesse aspecto, a opinião de agentes escolares sequer se volta à matriz conceitual de preconceito. Portanto, duas questões são apresentadas: a primeira diz respeito ao desconhecimento sobre Preconceito, e em segundo lugar, não menos importante, o desconhecimento do trato com a diversidade cultural. As formulações estereotipadas trazidas pelos alunos e outros professores na escola, muito dificilmente serão tratadas como uma questão a ser enfrentada pedagogicamente. O que se constatou nas representações desses agentes recaiu em um círculo vicioso: o preconceito, entre os

⁶¹ LOPES, Nei. *Dicionário escolar: afro-brasileiro*. São Paulo: Selo Negro, 2006. p. 135.

⁶² LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004. p. 542

quais o racial, nesse caso, foi entendido como um problema pessoal, moral, quase *idiosincrasias*, como pontua Blajberg (1996).

Ao serem perguntados sobre o que é discriminação, não obtivemos respostas muito diferentes das já trazidas aqui. Essas trazem novamente opiniões vagas e comumente percebidas no senso comum. Destacamos algumas: “Está relacionada com a cor e o aspecto econômico” (Orientadora, escola privada); “Externalização do preconceito” (Prof. de História, escola privada); “A separação entre o considerado bom e ruim” (Profª de Língua Portuguesa, escola privada); “Tratar diferente e desigual” (Prof. de História, escola pública); “É o ato de separar” (Profª de Artes, escola pública); “É a não aceitação do negro, entre outros” (Prof. de História, escola pública).

Quando interrogados sobre diferença entre Raça e Etnia, eles disseram: “Mesma coisa” (Orientadora); “A diferença reside apenas em ser uma divisão didática” (Profª de Artes, escola privada); “Raça é igual à pureza e etnia é equivalente a mistura” (Profª de Língua Portuguesa, escola privada); “Etnia está ligado à cultura, enquanto *raça* tem um sentido pejorativo” (Prof. de História, escola pública).

Na esfera das discussões sobre Ações Afirmativas voltadas para *pretos e pardos*, aparece uma controvérsia frequente no tocante às citadas medidas, pois elas utilizam o critério racial como elemento de “diferenciação” entre as pessoas.

Diversos autores, os quais tratam da questão racial no Brasil (HASENBALG, 1979; ROSEMBERG, 1987; BORGES PEREIRA, 1987; BENTES, 1993; GOMES, 1995; MUNANGA, 1996; PINTO, 1999; PIZA, 2000; ARAÚJO, 2000; CAVALLEIRO, 2000; SCHWARCZ, 2001; BENTO, 2002; DOMINGUES, 2002; GUIMARÃES, 2002, COELHO, 2006; 2007) trabalham com o conceito *Raça* ressignificado. Autores como Costa; Werle (1997); Gilroy (1998; 2000); Grin (2001) recusam a sua utilização. Muitos dos argumentos recaem sobre a longa e nefanda trajetória do termo *raça*.

Alguns autores ponderam acerca da gênese desse termo, indicam que a palavra “raça” (do latim *ratio*), significa “categoria”, “espécie”, e tem intensa aplicabilidade nas ciências naturais, pois foi bastante empregado como categoria de classificação dos seres vivos, desde Lineu (1707-1778). O conceito passou a ser aplicado para qualificar os humanos em grupos fisicamente diferenciados em 1684, pelo francês François Bernier. Nos séculos XVI e XVII, já era acionado na França pelos nobres autoidentificados como germânicos – os Francos, em contraposição aos Gauleses, identificados como a Plebe. Às características identificadoras das raças, a partir do elemento “cor da pele”, instituído no século XVIII, foram sendo acrescentadas outras, como formato do nariz, do

lábio, do crânio, etc. (século XIX). O termo *Raça*, ao longo de todo o século XIX, pretendeu estabelecer e compreender as diferenças entre os grupos humanos, entendendo-se como manifestações de heranças físicas (MUNANGA, 2003; SCHWARCZ, 1993, p. 47-66). Assim, sua emergência está associada a toda a série de calamidades impostas a certos grupos humanos por outros, tendo por base a crença infame de que os homens se distinguem em raças, as quais podem ser dispostas em uma cadeia hierárquica, a qual justifica o poder e a violência simbólica de uma sobre a outra.

Esse debate amplia-se para as diversas áreas do conhecimento e sob as mais diversas posições, entre as quais a ideia das raças humanas nasceu no século XVIII, com Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), e partiu não de fenótipos trazidos pelas pessoas, mas da origem geográfica das mesmas. Somente cem anos depois é que fenótipo e origem foram compreendidos como um conjunto. Desse modo, primeiro surgiram as noções de raças humanas denominadas caucasóide, mongolóide, etiópica, americana e malaia. Posteriormente, passaram a ser *classificadas* por cores, como branca, amarela e negra. A divisão levava em consideração a origem e seus desdobramentos realizados: os caucasóides como o tipo “perfeito”, pois se acreditava ser o Cáucaso, na Geórgia – e não a África – o local do surgimento da humanidade. Daí se conclui que a noção de raça está orientada pela ideia de hierarquia desde sua gênese biologizante⁶³, edificando representações que se transformaram em arquétipos pejorativos e consubstanciam discursos racistas em relação àqueles considerados inferiores em todos os sentidos.

O desenvolvimento da ciência, no século XX, e especialmente o avanço dos valores democráticos colocaram por terra o conteúdo do termo *Raça*. A ciência evidenciou, e continua destacando, a inexistência de raças biológicas, quando se trata de humanos. Conforme deixou claro Claude Lévi-Strauss, em texto sobre a noção de *Raça* e Cultura:

Falar da contribuição das raças humanas para a civilização mundial poderia assumir um aspecto surpreendente numa coleção de brochuras destinadas a lutar contra o preconceito racista. Resultaria num esforço vão ter consagrado tanto talento e tantos esforços para demonstrar que nada, no estado atual da ciência, permite afirmar a superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em relação a outra (LÉVI-STRAUSS, 1980, p. 47).

⁶³ WILSON, Edward Osborne. *Da natureza humana*. Tradução de Geraldo Florsheim e Eduardo D' Ambrosio. São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP, 1981. Mostrou a impropriedade de tentar definir “raças” humanas, simplesmente por não existirem.

Lévi-Strauss, um dos mais renomados antropólogos do século XX, reconhecia, então, a impropriedade de falar-se em raças biológicas, em estudo sobre as diversidades culturais nos grupos humanos.

Por sua vez, o pensamento democrático inculcou e fez florescer a crença de que todos são iguais, independentemente de suas diferenças de sexo, cor e religião. Uma e outra, no entanto, não foram suficientes para eliminar as diferenças e as diferentes formas de segregação. Foi diante da realidade da diferença e da discriminação que emergiu um novo conceito de *Raça*.

A emergência do Movimento Negro no Brasil⁶⁴, inspirada, em larga medida, nos movimentos pelos direitos civis dos negros norte-americanos, foi determinante nesse processo. Intelectuais do movimento formularam um cogito que invertia o caráter biológico do conceito, de forma a atribuir-lhe maior força política. Mesmo negando a existência de uma *raça* negra - biologicamente distinta das demais -, o movimento estabeleceu a ideia de uma *Raça* Negra como uma força política. Ela seria composta por todos aqueles que, herdeiros dos antigos escravos, sofriam, ainda que em graus distintos, os efeitos da discriminação. O termo, então, deixa de indicar uma classe biológica, para definir uma atitude política, posto que a constatação da discriminação seria o primeiro passo para superá-la.

Assim, o termo *Raça*, agora construído pelos próprios negros, passou a considerar um contingente político, de pessoas afrodescendentes – mestiças ou não –, que sofre discriminação pela cor. Passou, também, a conter um componente ideológico de luta contra o racismo, ou seja, de luta contra todas as formas de segregação baseadas na cor. Ele se constituiu, portanto, como um conceito identificador, tanto de um grupo quanto de uma postura política. Como Nilma Lino Gomes⁶⁵, concordamos que o termo *Raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima sobre a discriminação com os negros na atualidade. No entanto, vale a advertência da autora, sobre o “quando”, “com” e “quem” fala em *Raça*, para vinculá-lo à complexa rede de relações entre brancos e negros no Brasil, porém desvinculá-lo ao conceito de *raças* humanas utilizado em diversos contextos de dominação, entre os quais o nazismo na Alemanha.

⁶⁴ Sobre Movimento Negro, destacamos as proposições de SILVÉRIO, Valter Roberto. *Movimento Negro und (Re) Interpretation des brasilianischen Dilemmas*. Wiener Zeitschrift Für Kritische Afrikastudien - STICHPROBEN, Viena, v. 1, n. 6, 2004, p. 21-42; HANCHARD, Michael. *Orfeu e o poder: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo. Rio de Janeiro (1945-1988)*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001; CARDOSO, Marco Antônio. *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

⁶⁵ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 39-62.

No que tange à etnia, há várias e diferentes posições teóricas⁶⁶. Entre elas, aquelas referentes a distinções evidentes entre os dois termos. Há aqueles que a relacionam a grupos que compartilham do mesmo dialeto, língua, origem e experiências comuns e com relativo grau de solidariedade mútua⁶⁷. Para outros, etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território⁶⁸. Para outros, além da cultura, existem as tradições, monumentos históricos e territórios, que devem ser considerados na compreensão desse termo⁶⁹. Muitos outros são unânimes, especialmente alguns autores já citados anteriormente, que asseveram que o termo não substitui *Raça*, dada a abrangência político-ideológica que o termo adquiriu nos últimos vinte anos, por força expressiva do Movimento social negro e sua quase precisão para abarcar a complexidade das relações etnicorraciais na sociedade brasileira. Embora saibamos que em nenhum desses grupos existe uma unanimidade sobre tais termos.

Constatamos, enfim, que os professores e técnicos indagados nesta pesquisa não apresentaram nenhuma referência acerca desses termos. Nem mesmo aqueles que, em geral, se adquire na Formação inicial. Tais procedimentos profissionais facultam, não raras vezes, uma reprodução dessa prática baseada em opiniões e destituídas de referencial teórico, em concepções preconceituosas e estereotipadas em relação à diferença na escola. Professores e técnicos, que também são professores, acabam por reeditar posturas inadequadas no interior da escola. Elas refletem efetivamente, a seguir, o que disseram os alunos dessas mesmas escolas.

REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES DIDÁTICAS DOS ALUNOS DAS 5ª E 6ª SÉRIES

A partir das representações apresentadas pelos alunos das 5ª e 6ª séries das escolas pesquisadas, cuja faixa de idade oscila entre 11 e 12 anos, lembramos Vygotsky quando ressalta a importância da memória na constru-

⁶⁶ POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade seguido de os grupos étnicos e suas fronteiras* de Fredrik Barth; tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. Encontramos o conceito de etnicidade a partir Fredrik Barth e seus diversos desdobramentos, entre os quais, etnicidade e identidade; a questão da identidade étnica voltada para o passado; a singularidade do conceito etnicidade nos EUA; a emergência do conceito como categoria política; a transformação do conceito em categoria mundial etc.

⁶⁷ CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

⁶⁸ MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2007.

⁶⁹ BOBBIO, Norberto *et al.* *Dicionário de política*. Brasília: Universidade de Brasília, 1992.

ção do desenvolvimento do pensamento das crianças, resultante direta do processo dialético das operações com signos, de origem sócio-histórico-cultural. Inicialmente, ela está muito próxima da percepção, sendo caracterizada pelo imediatismo; em seguida, trabalha com a representação daquilo que já foi vivenciado pela criança ou pelo adolescente – em significações distintas para cada fase –, até que a criança se conecte a outras funções, e dessas conexões construa outras funções:

do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória, mais do que o pensamento abstrato, é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo [...]. Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar. Sua memória está tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas [...]. Essa logicização é indicativa de como as relações entre as funções cognitivas mudam no curso do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 57).

Nessa perspectiva, entre a elaboração e construção de representações advindas desses alunos no tocante à identidade, há uma longa aprendizagem abstraída das relações construídas em seus grupos de origem⁷⁰, essas são edificadas em vários espaços sociais, entre os quais a escola responde à chamada, como um espaço secundário dessas construções – para o bem ou para mal – em torno das quais as cristalizações e ratificações foram edificadas e por vezes, reproduzidas por esses. Para Berger e Luckman (1987) os universos socialmente elaborados sofrem ação concreta do agente social, modificando-se continuamente. Para os alunos das escolas pesquisadas no que tange à pergunta sobre **os 10 brasileiros mais bem-sucedidos** são: Esportistas - 191; Artistas - 267 (n. 36); Políticos - 39 (n. 27); Outros - 46 (n. 4); mais citados: Ronaldinho Gaúcho, Silvio Santos, Juliana Paes, Lula e Gisele Bündchen.

Os adolescentes consideraram artistas como pessoas mais bem-sucedidas. O fato de suas vidas sempre muito expostas e de certo modo, mostradas com certo *glamour* – lhes confere a imagem de bem-sucedidos. Esses alunos miram-se nas fotos, nas inúmeras aparições dessas pessoas em revistas; a ostentação de bens materiais, cristalização daquela representação. As personalidades mais citadas são Ronaldinho Gaúcho, Silvio Santos, Juliana Paes, Lula e Gisele Bündchen. Cada uma, ao seu modo, ostenta influência

⁷⁰ BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tradução: Floriano Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

sobre aqueles que os circundam. O jogador de futebol, o apresentador, a atriz, o presidente da república, e a modelo, expressam a ideia de poder e influência. Esses alunos, não raras vezes, são inebriados pelo pacote meticulosamente construído pelo poder da mídia escrita, especialmente, com objetivo de vender seu “produto”.

E esse poder de constituir a realidade é exercido por meio de uma “violência simbólica”, a qual deve sua eficácia a ser uma violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento ou, em última instância, do sentimento (BOURDIEU, 1999, p. 7-8). Os desdobramentos dessa respondem pela dominação que se exerce por meio de esquemas simbólicos desencadeados com base na herança cultural e na experiência vivida, e internalizados pelos próprios dominados; esquemas esses produzidos e reproduzidos cotidianamente no que Bourdieu define como instâncias sociais atravessadas por lutas de classes cujos objetivos estão para além dos estritamente econômicos – os *campos* – tais como a Mídia, o Direito e a Escola (BONNEWITZ, 2003; BOURDIEU, 2005 e 1997).

Esse independente do campo ao qual o agente está inserido; vale o impacto que esse “produto” recebe de quem o acolhe, ou com outras palavras, compra. Essas construções realizadas pela mídia, eivada de conteúdos ideológicos e, não raras vezes, sexistas e racistas⁷¹ propõem-se em muitos casos a difusão de bens simbólicos⁷², garantindo prestígio aos seus “produtos” focalizados. Em outros, como na televisão⁷³, apresentam uma representação única de beleza como legítima e passível de reprodução. Em quase todas as escolas, houve aparições da modelo Gisele Bündchen como referência nacional. Nesse caso específico, a referência a essa modelo adveio especificamente de grande parte das alunas que compuseram o grupo investigado. Para essas alunas, mais que uma referência, a modelo em si passa a ser um ideal a ser alcançado, por mais remota que seja a possibilidade. Muitos artifícios poderão ser acionados para tal, no que concerne ao alcance daquela aparência almejada, considerando-se que a maioria dos alunos pesquisados especialmente nas escolas públicas autodeclarados entre *pretos*, mas principalmente *pardos*.

O que se constatou nas escolas, especialmente as públicas, foram alunos negros, com peles com muita melanina, e entre suas nuances fenotípicas: os cabelos crespos – embora que algumas alunas tivessem, pelo aparente,

⁷¹ SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999; EGHARARI, Iradj Roberto. Participações especiais. In: RAMOS, Sílvia (Org.). *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002, p. 152-160.

⁷² MARTINO, Luís Mauro Sá. *Mídia e poder simbólico*. São Paulo: Paulus, 2003.

⁷³ ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

recorrido a produtos para tirá-los daquele estado natural. Para alguns autores, discutir alguns componentes culturais afro-brasileiros, como: corpo e estético, deveria se constituir em uma questão importante na escola. Afinal, essas escolas formam também identidades. Uma identidade negra positiva passa principalmente pela aceitação de si e sua constituição etnicorracial. Para tal, o cabelo⁷⁴ aparece como objeto de grande referência, para mais ou para menos, nessa constituição. Concordamos com Nilma Lino Gomes, sobre esse encaminhamento pedagógico.

Quando perguntados sobre a personalidade que personifica **a cara do Brasil** – os esportistas são os campeões. Dentre os mais citados, aparece o Ronaldinho Gaúcho – vale ressaltar que a consulta desses dados especificamente, coincidiram com a eleição desse jogador como o melhor do mundo naquela ocasião. A referência a esse profissional se dá especialmente pela afinidade do brasileiro ao futebol, a grande maioria que o escolheu recaiu sobre os meninos da classe, o segundo mais citado na mesma sala, foi o cantor Gilberto Gil, então ministro da Cultura, e muito em voga, também, na época da coleta de dados. No entanto, aponta que a expectativa em relação a essas personalidades é positiva. Existe uma deferência, independentemente do porquê, essa referência fora assegurada por esses alunos que os reconhece como imagem positiva dentro de seus campos de ação. Essa conexão se dá em certa medida ao dado seguinte. Ao serem perguntados sobre **o que identifica o povo brasileiro?**, a resposta majoritária deveu-se a um aspecto particular: o futebol. Assim, as inferências citadas atrás denotam a ideia de que nesse país, futebol, os jogadores, esportistas representam essa nação – e importante que se diga, positivamente.

Ao serem perguntados sobre **a contribuição dos povos que formam a cultura brasileira**, eles, em sua grande maioria, disseram que os portugueses são os maiores edificadores da nossa cultura – suas explicações são de que esses ‘trouxeram ao país a civilização’, ‘cultura’ e ‘roupas’; em segundo lugar, vieram as populações indígenas, que contribuíram, segundo os alunos para ‘curas’, ‘comidas’ e por fim, ‘cultura’. Em terceiro lugar, aparecem os negros, segundo os mesmos alunos, contribuíram com ‘trabalho’, ‘esporte’ e ‘raça’.

Os alunos das 5ª séries, ao serem indagados sobre o que é ser **branco** no Brasil, as respostas foram todas em um sentido único: “é ter mais vaga no mercado de trabalho”, “e não sofrer discriminação”, “é ter pele clara”; “é ser inteligente”, “é ter cabelo liso”, “é ser rico”, “é ser privilegiado pela cor”, “é chamar as pessoas de preto”.

⁷⁴ GOMES, Nilma Lino. *Corpo e cabelo como ícone de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte*. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

Para os alunos das 6ª séries, ser **branco** “é ser bem-sucedido”, “é pessoa que escraviza”, “é pessoa que tem preconceito”, “é ser melhor”. Os mesmos alunos quando interrogados sobre o que é ser **negro** no Brasil, responderam: “é ser discriminado”, “raça inferior”, “ser trabalhador”. Quanto o que era para esses alunos **preconceito** e **racismo**, esses responderam: “é ofender o outro”, “se achar melhor”. Mais uma vez, sem distinção acerca dos termos apresentados.

Constatamos que a formulação trabalhada nas salas de aula desses alunos, por meio das disciplinas História, Arte e Língua Portuguesa, apresentam uma formulação desses personagens que datam do final do século XVIII. A elaboração dos currículos com suas bases teórico-epistemológicas assentadas em uma matriz eurocêntrica respondem à chamada. O Brasil atual é resultante do encontro de culturas e civilizações procedente de quatro continentes: América, Europa, África e Ásia. Justamente, por isso, que conhecer o Brasil implica conhecer a história e a cultura de cada um desses componentes culturais, para abstrair, concretamente, suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Desse modo, trabalhar com os alunos, por meio do conteúdo formal, a compreensão da história social e cultural desta nação, significa iniciar pelo estudo de suas matrizes culturais: indígena, europeia, africana e asiática. Ressaltando, assim, a heterogeneidade dos diversos campos sociais. Todavia, constatamos que isso não tem sido o objeto da disciplina *história do Brasil* – ou das duas outras disciplinas, já citadas, pensadas em sua base teórica, na formulação da identidade nacional – até hoje ensinada por meio da historiografia oficial.

Na maioria dos livros e materiais didáticos disponíveis, as contribuições dos africanos e seus descendentes brasileiros são, em muitos casos, ausentes dos livros didáticos e quando aparecem são apresentadas com viés preconceituoso. As consequências dessas representações “trabalhadas” pelos professores como visto acima, veiculadas, em segunda instância, pela transposição didática a partir dos livros didáticos, também são veiculadas a partir de representações estereotipadas, além de várias emissões advindas da mídia escrita e outras, que contribuem sobremaneira para que os brasileiros de ascendência africana, opostamente aos de outras ascendências (europeia, árabe, asiática, judia etc.), são privados, no tocante à memória de seus ancestrais, por meio dos conteúdos veiculados na Educação Básica – seja pública ou privada. A despeito da introdução dos novos marcos legais que tratam da obrigatoriedade de inserção dessa temática nos currículos escolares, essa lacuna ainda é muito presente nas escolas pesquisadas. Esse silêncio acerca dessa temática, ou seu trato pedagógico inadequado – isto é: quando trabalhado sem a devida orientação técnico-teórica para tal – faculta a construção de uma identidade negativa em crianças e adolescentes negros.

Essa ausência, ou como já dito, presença estereotipada propicia a cristalização de representações negativas, que já deveriam ter sido superadas por aqueles que dessa formação fazem parte, no caso, professores e técnicos, ao lidar com a cor no seu cotidiano de sala de aula.

Wilma Baía Coelho (2006) pontua que a cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente – ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido (COELHO, 2006). Apesar do discurso da “quarela”, “diversidade”, “paraíso mulato”, estamos distantes de ter essas diferenças reconhecidas como positivas, há uma invisibilidade cordial e naturalizada por parte da sociedade brasileira em relação a esse fenômeno. Na escola em pauta não é diferente, quando perguntando sobre “Tratamento desigual por ser diferente”, a maioria respondeu que o tratamento tem sido diferente em relação à cor/raça.

Ao longo das últimas cinco décadas, a Educação Brasileira passou por inflexões significativas: viu a sua estrutura modificada, três vezes; conheceu uma estupenda ampliação do número de alunos; implementou uma política de expansão do quadro de docentes; e protagonizou uma cisão profunda, entre ensino privado e ensino público. Nenhuma delas, no entanto, coloca problemas da ordem dos subjacentes à introdução da Educação Indígena e da adoção de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira.

De uma forma inédita, as inovações colocam em questão o conteúdo dos currículos da educação distribuída pelo Estado. Durante boa parte de sua história, o Estado percebeu o sistema educacional como um instrumento de diminuição das diferenças existentes no seio da sociedade brasileira, e de instituição de certa homogeneização. O objetivo final do sistema era a constituição do cidadão brasileiro, a partir de paradigmas cujas origens datam do século XIX.

A introdução das duas questões a que nos referimos traz à luz os limites do paradigma em vigor: introduzem desafios que dizem respeito não apenas aos currículos, mas à concepção que a sociedade tem de si mesma. Dentre seus setores mais expressivos, a escola responde à chamada, ratificação daquela homogeneização e reprodução de estereótipos no que tange à diferença etnicorracial. Desse modo, pretendemos finalizar a discussão sobre representações veiculadas pelos professores e técnicos na escola, relacionando-as com os impactos dessas representações à sua prática docente. Para isso, teceremos como linha de análise os seus desdobramentos na sala de aula, a partir daquilo que chamamos aqui de **improviso**. Seus resultados são relevantes, especialmente no que tange à prática daqueles docentes, pois as repre-

sentenças de alunos orientados pelos professores instalados nesta pesquisa, são meras cópias do que seus mestres lhes ensinam. Aqueles demonstraram que, ao serem indagados neste estudo, suas ações “reguladas” e “regulares” e suas representações em “estruturas estruturantes” funcionam como marca-dores legítimos a serem reproduzidos, como um exemplo efetivo daquilo que Bourdieu (2000) chamou de “agente em ação”. Senão vejamos:

A ANÁLISE DO IMPACTO DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES NA SUA PRÁTICA DOCENTE: o objeto da pesquisa em perspectiva

O ponto de partida

Apresentamos parte das conclusões da pesquisa que realizamos em escolas situadas em Belém, capital do estado do Pará. A pesquisa abarca um conjunto de questões mais amplas das que apresentaremos a seguir. Tendo como eixo de investigação as formas pelas quais a questão da Identidade tem sido abordada no conteúdo da Educação Básica, ela analisou o trabalho desenvolvido em torno dos conteúdos relacionados à questão étnica e racial.⁷⁵

Tratar de ambas as questões no Brasil tem se mostrado um empreendimento complexo. Em primeiro lugar, porque nos constituímos como nação por meio da ideia de que formamos um povo homogêneo – uma nação *mestiça*,⁷⁶ indolente e altaneira, detentora de todos os demais adjetivos que fazem dela abençoada por Deus e bonita por natureza.⁷⁷ Abordar os componentes étnicos e raciais brasileiros pode ser, à partida, uma proposição descabida, uma vez que a nação não se vê como multiétnica ou multirracial. Ao contrário do que ocorreu em alguns países de passado colonial, no Brasil não emergiram categorias multirraciais ou multiétnicas, as quais identificassem tipos diversos de experiências nacionais.⁷⁸

⁷⁵ A pesquisa em questão, sob o título *Diferença e etnia no universo escolar*, foi desenvolvida pelos pesquisadores Rosa Elizabeth Acevedo Marin, Wilma de Nazaré Baía Coelho, Mauro Cezar Coelho e Jonas Marçal de Queiroz, foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e teve o apoio institucional da Universidade da Amazônia e da Universidade Federal do Pará.

⁷⁶ Para uma leitura antropológica sobre Miscigenação, ver MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

⁷⁷ Sobre o conceito de nação que operamos ver: ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989. Sobre as formas da nacionalidade no Brasil, tal como as apreendemos aqui ver de DA MATTA, Roberto: *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro* (Rio de Janeiro: Zahar, 1979), *A casa e a rua* (São Paulo: Brasiliense, 1985.) e *Relativizando: uma introdução à antropologia social* (Rio de Janeiro: Rocco, 1987.).

⁷⁸ A questão sobre a singularidade do caso brasileiro é polêmica e requer reflexão exclusiva, a seguir indicamos alguns autores que a enfrentam de forma sistemática: FRY, Peter et al. *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

Em segundo lugar, porque, nas últimas décadas, a despeito do aumento do número de pesquisas sobre a existência da discriminação e do preconceito nos conteúdos didáticos, pouco se investiu em pesquisas que ultrapassassem o tom de denúncia. Em grande parte dos casos, entendeu-se que as pesquisas sobre a questão deveriam compilar as situações em que a discriminação e o preconceito se evidenciavam e apontar os seus nefastos desdobramentos. Tais trabalhos acabavam por sugerir, mesmo involuntariamente, que a perpetuação da discriminação e do preconceito tinham sua origem na apropriação individual de um vício nacional – ou, por outra, pressupunham que ambos os males seriam, fundamentalmente, problemas de ordem moral e não de ordem teórica ou profissional.

Em terceiro e último lugar, tratar de questões étnicas e raciais têm implicado o avanço em um campo melindroso. Normalmente, quando se fala de etnia, no Brasil, pensa-se, quase automaticamente, em populações indígenas. Logo, tratar da questão étnica em relação às populações não-indígenas parece, em princípio, um contrassenso – especialmente em função do que afirmamos acima. No que tange à utilização da categoria *raça*, a questão se torna ainda mais espinhosa. Dona de uma herança negativa, em função do que se pensou e se fez tendo por base o conceito de *raça* proveniente da Biologia, desde o final do século XIX, problematizar em termos de *raça* parece, à partida, um retrocesso.⁷⁹ Não obstante, a categoria foi resgatada, no Brasil, nos últimos trinta anos, dentro dos debates e lutas do Movimento Negro, e enriquecida com um conteúdo político. Falar de Raça Negra,⁸⁰ em termos políticos, é falar da afirmação das lutas e dos direitos pelos quais o Movimento Negro se organiza desde o início do século XX.⁸¹

Dentro desse universo de questões e de problemas, a pesquisa analisou alunos, professores, currículos, recursos e práticas docentes. Foi selecionada uma escola da rede privada e duas da rede pública, em função da disponibi-

⁷⁹ FRY, Peter et al., *op. cit.*

⁸⁰ Sobre o caráter político do conceito de Raça Negra, ver: Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002; idem. Como trabalhar com 'raça' em sociologia. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan/jun 2003; idem. 'Raça', racismo e grupos de cor no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 27, p. 45-63, abr. 1995; GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: SECAD, 2005. p. 39-61; HASENBALG, Carlos Alfredo. *A discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

⁸¹ Sobre o Movimento Negro, ver: SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. *O movimento negro e o Estado (1983-1987)*. Campinas, SP: UNICAMP, 2001; HANCHARD, Michael George. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001; PINHO, Osmundo de Araújo. Corações e mentes do movimento negro brasileiro. *Estudos afro-asiáticos*, v. 24, n. 2, p. 415-420, 2002; SILVA, Joselina da. A união dos homens de cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. *Estudos afro-asiáticos*, v. 25, n. 2, p. 215-235, 2003.

lidade facultada aos pesquisadores.⁸² Estes elegeram as quintas e sextas séries do Ensino Fundamental como objeto de estudo, em função de dois fatores: o primeiro, diz respeito ao fato de os alunos que se encontram nessas séries, normalmente, acharem-se em um momento decisivo da formação de sua identidade. Mal saídos da infância e mal entrados na adolescência, estão na fase em que consolidam algumas ideias e formulam outras, as quais formarão a base de sua identidade.⁸³ O segundo fator relaciona-se às disciplinas.

A pesquisa privilegiou o trabalho com as disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa.⁸⁴ Considerou, aqui, serem nelas e nas séries em questão que se concentram os conteúdos sobre a formação da sociedade brasileira. Por meio delas, os alunos têm contato com o que se convencionou falar sobre a constituição do povo brasileiro e de sua cultura. A gênese das manifestações plásticas e literárias e das instituições políticas e sociais brasileiras ainda é percebida como tendo se dado no chamado Período Colonial. E são nas quintas e sextas séries que tais questões são transformadas em conteúdo didático.

A pesquisa analisou materiais e recursos didáticos, problematizou conteúdos, observou e compilou a prática docente adotada e entrevistou alunos e professores. Desse significativo conjunto de dados, depreendeu-se uma série de questões relativas à prática docente, sobre as quais é necessário construir uma reflexão que permita a superação de eventuais entraves para a consecução da oferta de uma educação menos viciada de conceitos e preconceitos indevidos.

O problema

Em trabalho anterior, argumentamos que parte da responsabilidade pela reprodução de preconceitos e de práticas discriminatórias no universo escolar se deve a lacunas na formação docente. Segundo esse argumento, os cursos de formação de professores não preparariam os futuros profissionais para enfrentarem o processo educativo como uma totalidade, na qual a formação da identidade é etapa fundamental. E mais, não encaminhavam

⁸² Reiteramos o nosso agradecimento às instituições que nos facultaram o acesso e aos educadores que nos receberam e nos honraram com seu tempo e permitiram o acesso às suas salas de aula e gabinetes.

⁸³ Sobre a questão ver Peter Berger; Thomas Luckman. *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

⁸⁴ A escolha das disciplinas deveu-se, entre outros fatores, às recomendações da Lei nº 10.639/03, a qual estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no Ensino Fundamental e Médio. Essa temática pressupõe o estudo da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura afro-brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, com ênfase à sua contribuição social, econômica e política. Embora que a temática tenha íntima relação com a disciplina História, a lei recomenda que ela seja trabalhada pelas disciplinas História, Língua Portuguesa e Artes, de forma sistemática.

procedimentos para a superação de vícios presentes na cultura brasileira hegemônica, na qual proliferam mecanismos de discriminação e práticas preconceituosas.

Três fatores informariam a existência dessa dinâmica nos cursos de formação de professores: (a) a fluidez da discussão sobre o lugar da Educação Formal na construção da identidade; (b) a ideia de que a discriminação e o preconceito são problemas de ordem moral, sobre os quais a formação escolar tem ingerência relativa, cabendo à escola admoestar os alunos, mas, não agir sobre a matriz do problema; por fim, (c) ambos os vícios são de difícil percepção – a discriminação e o preconceito são mais evidentes para quem os sofre e não para quem os pratica, ademais, muitas ações de ambas as ordens não são vistas como nocivas.⁸⁵

Com relação ao primeiro deles, ainda que os cursos de formação de professores compreendam disciplinas sobre a psicologia da infância, da adolescência e da aprendizagem, as discussões que realizam não são vinculadas à prática pedagógica efetiva – tanto a realizada pelos próprios cursos de formação de professores, quanto pela prática promovida ao longo da graduação. Ainda que essa discussão considere que a Escola concorre para a formação da identidade da criança e do adolescente, as discussões ocorridas no seu dia-a-dia voltam-se para questões tidas como mais urgentes, como evasão, indisciplina, problemas de aprendizagem e repetência.

No que se refere ao segundo e terceiro fatores, a Escola, via de regra, não sabe enfrentar o problema da discriminação e do preconceito. Isso não se deve ao fato de eles não ocorrerem no universo escolar, pois nunca é demais lembrar que a Escola não existe fora da sociedade – ela não se constitui em um *oásis* infenso às mazelas sociais. A Escola é um microcosmo social, ela exercita valores, práticas e condutas existentes. O racismo e as práticas de discriminação ocorrem na Escola da mesma forma que fora dela.

No entanto, diante de problemas da mesma ordem da discriminação e do preconceito, a Escola não age como o faz com relação aos problemas de indisciplina ou de aproveitamento da aprendizagem. Enquanto que eles são objeto de projetos especiais voltados para a resolução do problema, as questões que tratamos aqui são, quando o são, tratadas eventualmente, nas datas comemorativas e, depois, esquecidas. Mesmo porque, tal como ocorre fora da Escola, muitas das práticas são vistas como brincadeiras – como as referências às características fenotípicas e a atributos vistos como inerentes (preguiça, indolência etc.) – e/ou percebidas como manifestação do *humor* brasileiro.

⁸⁵ COELHO, Wilma de Nazaré Baia. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989*. Belo Horizonte: Mazza; Belém: UNAMA, 2006.

O trabalho de Wilma Baía Coelho diagnosticava a origem da dificuldade de professores no trato com o problema e atribuía à formação docente a reprodução de vícios. Neste artigo, partimos da discussão trazida por ela e a relacionamos à prática profissional. O viés da abordagem é, todavia, inusitado. A seguir, trataremos da prática docente a partir dos relatos que os próprios professores fazem de seu trabalho. Neles vêm à tona manifestações de prática pedagógica marcada pelo imprevisto – sem informação de ordem teórica, sem respaldo na literatura pertinente.

Importa, então, o conceito sobre o que chamamos de imprevisto. Como anunciamos, tomamos o imprevisto como a ausência de preparação. A prática pedagógica compreende duas dimensões: o conhecimento acadêmico (relativo tanto à área do conhecimento no qual o docente é especialista quanto às questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem) e a experiência profissional, vista aqui como aspecto constituinte da condição de professor. Ambas as dimensões contribuem para os processos de planejamento, pois o conhecimento empírico do universo escolar e o conhecimento acadêmico proporcionam um diálogo que viabiliza a superação de dificuldades em uma instância e a enriquecimento do saber instituído em outra.

Por meio desse conceito, propomos a problematização de uma característica da formação docente: a despeito das discussões que ressaltaram o caráter especializado do trabalho do professor (processo demarcado, entre outros fatores, pela recusa ao epíteto “tia”) a consideração presente no “senso comum” de que a atuação do professor é demarcada, sobretudo, pela sua disposição, pelo seu comprometimento e pelo grau de afeto que dispensa aos alunos,⁸⁶ ainda é preponderante, como argumenta análise a seguir.

A maioria dos professores entrevistados não embasou as suas colocações na literatura acadêmica, não apresentou reflexões derivadas de conceitos presentes no conhecimento acumulado da disciplina em que trabalham ou situou-as em relação ao estado atual da discussão acerca da questão que lhes foi apresentada. A maioria das respostas fundava-se na opinião pessoal dos

⁸⁶ Sobre a condição do professor no Brasil, ver: NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez, 1991; FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papiрус, 1997; SERBINO, Raquel Volpato et al. *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998; SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003. p. 71-89; *Idem*. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. *Ciência & Opinião*, v. 2, n. 4, p. 15-31, 2004; RIOS, Terezinha Azevedo. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2005; ALLAIN, Luciana Resende. *Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005; BRITO, Márcia Regina F. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. *Avaliação*, Campinas-Socorocaba, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007. FONTE, Sandra Soares Della. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre a escola e a apropriação do saber. *Interface*, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 327-342, mai/ago 2007.

professores, no seu comprometimento, na preocupação em oferecer o que consideravam ser o melhor para os alunos.

Em dado momento do processo de coleta, organização e análise das entrevistas, perguntamo-nos se as respostas assim constituídas não resultariam de uma concepção da prática docente pautada, fundamentalmente, na experiência, ou, por outra, os professores não responderam com base em suas opiniões porque o saber docente é um saber da experiência? Não seria pelo fato de o público com que os professores trabalham ser variado, que os professores não formalizam suas reflexões?⁸⁷ Tais inquietações nos levaram a revisar o roteiro de entrevistas e incluir questionamentos de ordem conceitual e que a formação de professores considerou ou deveria tê-lo feito, por fazerem parte da discussão da disciplina específica na qual o professor atua e da discussão específica da formação docente – independentemente da área.

Assim, o objetivo deste texto é problematizar o relato que os professores fazem do próprio trabalho, discutindo as evidências que apresentam: a supremacia do improvisado em relação ao planejamento; o privilégio à opinião, em lugar da reflexão sistematizada e profissionalmente encaminhada; a não utilização de aportes teóricos na abordagem do conteúdo específico da disciplina ou no exercício docente.

O campo investigado

A pesquisa selecionou três escolas do município de Belém, no estado do Pará. A opção dos pesquisadores respeitou o determinado pelo projeto de pesquisa apresentado à FIDESA. Na proposta, evidenciamos a importância de analisar-se a questão etnicorracial na Amazônia, em função da diversidade existente nessa região. A Amazônia, nos últimos quarenta anos, recebeu um aporte significativo de imigrantes, provenientes de diversas partes do país, além de possuir um panorama humano bastante diverso. Ademais, até pouco menos de dez anos, quase que toda a oferta de cursos de formação de professores se concentrava em Belém, capital do estado. Ambos os fatores permitiram a percepção de como a região pensava a sua formação, a partir de seu mais importante e populoso município.

⁸⁷ Sobre o Saber Docente, ver: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002; *Idem*. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005; ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação & Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 263-280, ago. 2007; ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007.

As três escolas selecionadas foram as que permitiram o acesso aos pesquisadores. Nesse sentido, poder-se-ia argumentar haver uma discrepância nos resultados da pesquisa, uma vez que as escolas não foram selecionadas em função da representatividade que mantinham em relação ao sistema educacional do estado e do município. A ressalva não se sustenta porque 12 dos 17 educadores (professores e técnicos) entrevistados foram formados por duas das três instituições mais antigas do município. Assim, o quadro de professores arrolado entre os *informantes* é representativo da formação oferecida no município há pouco mais de uma década.

Foram entrevistados professores e orientadores das três escolas. Nelas, foram contatados e deram depoimentos os professores das quintas e sextas séries, conforme já anunciamos. Os entrevistados foram formados nos últimos trinta e cinco anos, em quatro instituições: Universidade do Estado do Pará, Universidade Federal do Pará, Universidade da Amazônia e Universidade do Vale do Acaraú. Foram entrevistados um coordenador, quatro orientadores educacionais, quatro professores de Arte, quatro professores de História e quatro professores de Língua Portuguesa.

Os pesquisadores formularam um roteiro semiestruturado para as entrevistas. Por meio dele, buscou-se obter dos professores informações sobre os conceitos que praticavam, nas suas áreas de atuação, sobre formação da sociedade e do povo brasileiros, suas concepções de arte, história e literatura brasileiras, suas concepções de formação para a cidadania e de aluno crítico, suas compreensões sobre o que seriam discriminação, preconceito, etnia e raça e, finalmente, o conhecimento que detinham da Lei nº 10.639/03.

A importância desse campo de estudo, na região Norte, se deve, especialmente, ao fato de a imensa maioria dos livros didáticos utilizados na região não serem produzidos nela ou para ela pensados. Assim, cabe ao professor e somente a ele criticar, relativizar e problematizar o conteúdo presente nos livros didáticos adotados, de modo a incluir questões próprias ao universo dos alunos.

Antes de seguir adiante, ressaltamos termos acordado com escolas e professores investigados não citar nomes de professores ou de instituições, como já anunciado no início deste documento. Diante disso, quando da necessidade de referirmo-nos às entrevistas, não especificaremos professor ou escola, apenas indicaremos as disciplinas.

O improviso em aula

A licenciatura, no Brasil, conhece um tipo de formação peculiar. A formação é dividida em dois conjuntos de conhecimentos, o conhecimento

específico da área escolhida pelo licenciado e o conhecimento próprio do fazer docente. Via de regra, esse princípio materializa-se nos currículos dos cursos de licenciatura. A maior parte deles concentra-se no aprendizado da área específica – seja ela Artes, Letras, Biologia, História ou Matemática – oferecido pelo próprio curso. A formação docente, porém, ocupa parte reduzida do currículo (as ampliações recentemente introduzidas ocorreram à revelia dos cursos de licenciatura, introduzidas que foram pelo Ministério da Educação), e é ministrada, tradicionalmente, pelos cursos de Pedagogia.

Essa estrutura pedagógica, presente na avassaladora maioria dos cursos de licenciatura, compreende uma concepção específica do que vem a ser a formação docente e o professor. Ela sugere, inicialmente, que a docência é um acrescentamento à formação específica – ou, por outra, que a formação docente nada mais é que uma complementação necessária para a transformação do saber acadêmico, adquirido nos cursos de origem, em saber escolar.⁸⁸ E, mais importante, ela encaminha e consolida a ideia de que o fundamental é o domínio do conteúdo específico da área e que o aporte conceitual pedagógico é importante, mas não essencial.

Diante desse quadro de oferta dos cursos de licenciatura, seria de se esperar que os professores manifestassem domínio consolidado sobre os conteúdos com que trabalham e insegurança ao elaborar reflexões sobre sua prática docente. No entanto, as respostas oferecidas pelos professores entrevistados apontam dois aspectos a serem considerados: em primeiro lugar, a formação para a docência não conseguiu incutir nos professores uma atitude profissional diante dos problemas que o fazer da educação lhes colocam; em segundo lugar, a formação específica não desenvolveu neles o domínio conceitual necessário para que pudessem refletir sobre as questões enfrentadas pelo próprio conhecimento no qual são especialistas.

Os entrevistados foram instados a fornecer, dentro das suas áreas de atuação, a concepção de arte, literatura e história brasileiras. Dos dezessete docentes e técnicos entrevistados, apenas um professor encaminhou a reflexão a partir de aportes conceituais. Evasivas, desculpas e respostas descontínuas, sem qualquer relação com a literatura especializada – tanto da área específica quanto da área de educação – foram a tônica das entrevistas. Os professores demonstraram dificuldade em compreender e elaborar conceitos como os de Representação, Letramento, Povo, Nação e Nacionalismo.

⁸⁸ Ver, sobre isso, a interessante reflexão de Paulo Knauss sobre a dificuldade dos professores de história, em considerar o conhecimento histórico como um conhecimento de tipo científico. KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História. *Caderno Cedes*, v. 25, n. 67, p. 279-295, set/dez 2005.

Mesmo no que se refere à prática docente cotidiana, ou seja, à forma como os conteúdos são trabalhados, os entrevistados não evidenciaram domínio. Eles foram solicitados a relatar o conteúdo trabalhado e a forma pela qual ele era ministrado: um dos entrevistados pediu licença para consultar o livro didático. O mais frequente, no entanto, foi a ocorrência de considerações que não definiam encaminhamentos, mas princípios gerais – “a partir do contexto”, “a partir do texto” – e atitudes – referidas em expressões como “eu faço o possível”, “eu defendo que ...”, “eu acho que ...”.

Nesse sentido, consideremos um dos pontos propostos aos entrevistados: a formação para a cidadania. Desde o final da década de 1970, especialmente à medida que o regime militar distendia seu aparato opressivo, a formação para a cidadania tornou-se uma das questões debatidas pela literatura especializada e tópico frequente nas salas de aula dos cursos de licenciatura.⁸⁹ Não obstante a recorrência e a amplitude da discussão, a maior parte dos entrevistados manifestou uma compreensão restrita da formação para a cidadania.

Apesar da discussão sobre a formação para a cidadania ter se constituído na crítica à perspectiva tida como conservadora, calcada no ensino de valores *tradicionais*, cuja maior expressão eram as disciplinas de Moral e Civismo, a maior parte dos entrevistados encaminhou uma compreensão de cidadania e de formação para a cidadania limitada ao aprendizado de direitos e deveres e de valores morais. Foram muitas as referências às regras, limites e obrigações. A compreensão da cidadania, tal como ela vem se desenhando nas últimas quatro décadas e, especialmente, nos últimos vinte anos, foi negligenciada ou tangenciada, sem que se abordassem os seus aspectos fundamentais. Os entrevistados demonstraram maior domínio e familiaridade com uma concepção de cidadania voltada para a regulação dos comportamentos e com forte teor moral.

Esse parco domínio conceitual acarreta um desdobramento. A literatura educacional, tanto de caráter oficial quanto de natureza acadêmica, insiste na necessidade da formação para a cidadania – formar o *cidadão crítico, participante, atento e responsável* impor-se-ia como uma responsabilidade de

⁸⁹ Sobre a questão da formação para a cidadania, ver: SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José A. (Orgs.). *Qual história? Qual ensino? Qual cidadania?* Porto Alegre: Anpuh/RS; Ed. Unisinos, 1997; PINSKY, Jaime. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Contexto, 1998; TONET, Ivo. *Educar para a cidadania ou para a liberdade? Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005.

todas as disciplinas.⁹⁰ Diante disso, os entrevistados foram instados a indicar um procedimento didático relacionado, direta ou indiretamente, à formação para a cidadania. De todos os entrevistados, dois apresentaram encaminhamentos. Um, professor de História, afirmou utilizar o conteúdo, sempre que possível, aproveitando-se de fatos do passado para discutir conceitos e valores. Reconhece, no entanto, ser uma atuação limitada. Outro, professor de Língua Portuguesa, fez considerações mais assertivas. Inicialmente, vejamos o seu conceito de cidadania: *Olha, esse clichê que estão usando muito aí, certo, é um escapismo do governo falar em cidadania, quando as pessoas estão com fome, fome de conhecimento, fome de justiça, fome de igualdade. Eu trabalho a cidadania do ponto de vista de que o aluno deve sê-lo por inteiro, a capacidade intelectual dele é que vai fazer a diferença, ele será um cidadão a partir do momento em que ele souber fazer a diferença entre o verdadeiro e o aparente. Quando ele se identificar 'Eu sou, eu fiz, eu sou capaz, eu vou vencer'. A cidadania, neste caso, aqui no nosso caso do Brasil que eu estou falando agora, é um conjunto de conhecimentos que possibilite o aluno enxergar, visualizar, escutar, para poder ouvir, enxergar para poder ver, com o olho da criticidade, ainda que ele tenha limite ... de conhecimento ... ele já sabe[rá] fazer a diferença, já sabe[rá] questionar. Eu vejo, por exemplo, na nossa sala de aula qui, eu boto o aluno pra ler, se o aluno não sabe interpretar o texto, é porque ele não sabe ler, ele não sabe ler porque ninguém orientou para a leitura, a partir do momento em que ele ler, ele vai despertar o interesse por leituras e será capaz de discutir problemas, não como papagaio real para Portugal [sic], mas discutir dentro das atrocidades da sua comunidade ...*

Cidadania, conforme se pode perceber pela sua fala, é mais que um conjunto de regras e valores e mais, também, que um princípio de ordem moral. Não há em suas palavras nada que nos remeta à ideia de princípios que devem ser transmitidos aos alunos por meio de admoestações periódicas. Instado a detalhar os procedimentos didáticos utilizados para formar o aluno cidadão, listou procedimentos que sintetizam três operações intelectuais: estimulação, memorização e dedução. Nas suas aulas, conforme relatou, a leitura é a atividade mais constante e a mais estimulada. Por meio dela, as operações de memóri-

⁹⁰ Sobre a formação para a cidadania e sua relação com as diversas disciplinas que compõem o plexo escolar, ver: CARVALHO, José Sérgio et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p. 435-445, dez. 2004; JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, v. 21, n. 2, p. 233-250, ago. 2005; DOMINGUES, José Maurício. Instituições formais, cidadania e solidariedade complexa. *Lua Nova*, n. 66, p. 9-22, 2006; PRAIA, João; GIL-PÉREZ, Daniel; Vilches, Amparo. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. *Ciência & Educação*, v. 13, n. 2, p. 141-156, ago. 2007; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36, p. 474-492, dez. 2007.

zação e dedução são desenvolvidas. Seu objetivo final é demonstrar para os alunos que, por meio do estudo poderão adquirir as competências e habilidades necessárias ao exercício da crítica e da autonomia. Mais: este professor encaminha a noção de que o aprendizado se faz por meio de um conjunto de ações sucessivas e concatenadas, as quais exigem esforço sistemático – o que implica a conformação (da parte do aluno) da ideia de responsabilidade, fator essencial para a vida comunitária e civil. A formação para a cidadania é processada como uma série de procedimentos que engendram atitudes concretas, materializadas na prática pedagógica, desenvolvida em sala de aula, junto ao conteúdo.

Embora a perspectiva e os procedimentos do professor possam ser considerados *tradicionais*, é inegável a existência de certa coerência entre o conceito adotado de cidadania e a prática pedagógica. Uma vez que seu conceito informa uma concepção de cidadão ativo, capaz de situar-se diante de dificuldades, de formar opiniões próprias, de ler o mundo, de distinguir o “verdadeiro e o aparente”, sua prática pedagógica não se encaminha para a transmissão de regras e para o condicionamento de comportamentos, mas para a construção de competências e habilidades que permitam *ler* o mundo e interpretá-lo.

Essa, no entanto, foi uma postura singular em meio aos entrevistados. Via de regra, não se compreendia o significado da expressão «procedimento didático». O mais significativo, porém, salvo no caso em destaque, foi o fato de os professores não relacionarem a formação para a cidadania ao fazer pedagógico que praticam. A formação para a cidadania, que todos entendem ser função da escola, não se constituiu, entre eles, como parte do conteúdo trabalhado. O destaque é necessário porque ele aponta uma compreensão partilhada pelos entrevistados – professores e técnicos – a qual dá conta da consolidação de uma prática pedagógica/docente.

As questões presentes no roteiro de entrevista semiestruturada buscavam dar conta de duas dimensões do trabalho de professores e técnicos: por um lado, a apreensão do conhecimento a partir do qual eles constroem o saber escolar; por outro lado, a forma pela qual aquele saber é materializado em procedimentos didáticos – na organização de aulas, unidades, seleção de textos, dinâmicas, estratégias e avaliações. Salvo no caso destacado acima, percebeu-se uma enorme insegurança em relação a ambas as dimensões.

À exceção de dois professores, os demais (incluindo os técnicos) não estabeleceram relação entre o conhecimento acadêmico, no qual eram especialistas, e o saber escolar que construía. Nenhuma referência a autores, a escolas de pensamento, linhas de investigação ou matrizes teóricas. Com relação à prática docente, as questões apresentadas – identidade, nação e nacionalismo, discriminação, preconceito e cidadania – foram enfrentadas não a

partir da literatura especializada, mas da opinião de cada um dos entrevistados. O que se percebeu foi o respaldo à educação familiar recebida ou à visão de mundo construída.

Os dados recolhidos distanciam-se do que se tem discutido sobre a natureza da prática docente. O plexo compreende desde as concepções informadas pelo chamado tecnicismo – segundo as quais a natureza do trabalho docente relaciona-se ao conjunto de técnicas aplicadas com vista à obtenção de determinado fim – às elaborações mais recentes, nas quais a prática docente surge como uma construção na qual se articulam conhecimento técnico e experiência adquirida.⁹¹ Em todo o plexo é pacífica a noção de que o domínio do conteúdo das disciplinas é condição *sine qua non* para a concretização do processo de ensino e aprendizagem: a natureza do trabalho docente, conforme concebe a literatura, se vê definida a partir do conhecimento da disciplina e da prática pedagógica. Os discursos recolhidos não referendam essa preocupação. Ainda que as referências às disciplinas específicas tenham sido frequentes, elas não serviram para o estabelecimento de nexos entre o conhecimento acadêmico e a prática docente. Podemos situar esse descompasso em dois níveis.

Em primeiro lugar, podemos sugerir a sua gênese: a formação docente, cingida desde a origem entre duas disciplinas – a específica, escolhida pelo graduando, e a geral, a de formação para a docência. Independentemente das intenções que originaram essa falta de nexo é evidente que ela acarreta problemas. Um dos que mais *salta aos olhos* é, justamente, a compreensão dos alunos da desvinculação de uma outra formação – sentem-se mais seguros na formação da área específica, enquanto se mostram inseguros em relação à formação para a docência.⁹²

Esse, no entanto, não é o único problema. Esse descompasso entre as duas dimensões dos cursos de licenciatura encaminha, mesmo que à sua revelia, uma compreensão da prática pedagógica calcada não nos procedimentos necessários à ampliação da capacidade cognitiva dos alunos, mas nas estratégias de transmissão do conteúdo – este sim, é o fator visto como preponderante. O comum é compreender-se que o conteúdo é o objetivo final do processo de ensino e aprendizagem, de forma que o aprendizado das matérias se torna um fim em si mesmo – o que pode ser verificado pela deturpação percebida na conceituação do conhecimento, segundo a qual ele é menos o saber construído que o conteúdo cristalizado.

⁹¹ Já apontamos alguns autores relacionados à última perspectiva, de forma que sobre o tecnicismo em Educação, ver: MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

⁹² Ver, sobre essa questão, o oportuno estudo de GUIMARÃES, Valter Soares. *Saberes docentes e identidade profissional: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás*. Tese (Doutoramento), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Outro fator que expõe a precariedade da formação é o recurso excessivo ao livro didático no Brasil.⁹³ Esse uso evidencia a fragilidade da figura do professor como elemento que engendra o processo de construção do conhecimento em sala de aula. Com uma formação frágil, por meio da qual não consegue estabelecer nexos entre o conhecimento de sua área e o saber escolar, os professores veem-se cada vez mais dependentes do livro didático, visto não apenas como recurso didático para o aluno, mas como fonte de informação para o próprio docente.

Em segundo lugar, conforme nosso objetivo previamente estabelecido, podemos problematizar o discurso dos entrevistados para, neles, perceber a representação da prática docente, quando relacionada a fatores subjetivos previstos, muitas vezes, nas diretrizes curriculares nacionais, como é o caso da formação para a cidadania e para a alteridade. Tomemos as colocações dos professores sobre as questões propostas, todas voltadas para a formação da identidade: diferença, cidadania e discriminação. As respostas dão conta, na grande maioria dos casos, de intenções que se concretizam em dois procedimentos: o mais frequente é a admoestação – o professor busca sensibilizar o aluno, para o que se relaciona a valores, por meio de uma estratégia discursiva, não raro de apelo moral; o outro recurso referido é a demonstração – o professor, utilizando dramatizações ou recorrendo a situações concretas ocorridas em sala de aula, discorre sobre comportamentos ideais.

Em tais casos, o conteúdo da disciplina pouco ou nada interfere nas relações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de valores. Pois é justamente a ausência de relação com o conteúdo e a escassez de reflexão conceitualmente encaminhada que viabilizam o improvisado a que nos referimos. Analisemos dois casos-limite:

Ao perguntarmos sobre como a formação do povo brasileiro é abordada em suas aulas, obtivemos a seguinte consideração de um dos professores de História: *Eu ensino, mais ou menos, o que está no conteúdo programático estabelecido. Agora, eu coloco um pouco de [mim] naquilo. A aula do grande mestre, é uma; a aula do outro grande mestre é outra; e a minha é minha, porque eu coloco um pouco de mim. Então, o que eu coloco ali é um pouco da formação que eu recebi do meu pai ...*

⁹³ Sobre o uso do livro didático, ver: VARGAS NETO, Nilda G. A.. *O cotidiano do livro didático na escola: a articulação do conteúdo e do método nos livros didáticos*. Brasília/Rio de Janeiro: INEP/FLACSO, 1986; MOLINA, Olga. *Quem engana quem: professor X livro didático*. Campinas: Papirus, 1987; CORACINI, Maria J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

Ao perguntarmos sobre como a questão da indisciplina era enfrentada, uma das orientadoras educacionais, nos respondeu o seguinte: *A gente encontra ... eu encontro uma dificuldade muito grande com os professores, porque o que é indisciplina pra eles, muitas vezes não é pra mim* [sic].

Em ambos os testemunhos, o sujeito que fala é o parâmetro da prática docente. Em ambos, a pertinência da atitude e da concepção pedagógica não reside em perspectiva teórica, na experiência adquirida ou nos objetivos da formação oferecida. A visão de mundo construída independentemente ou à revelia da formação docente parece ser preponderante. Poder-se-ia argumentar que o fato de não se fazer referência a aportes teóricos não significa dizer que eles não sejam utilizados como baliza para a prática docente.

Retorquimos ser significativo e causador de espécie o fato de apenas dois dos entrevistados terem assumido como necessária a indicação de tais aportes. Ademais, o ponto a ser destacado não é apenas a falta de referências teóricas e de conceituações, mas o fato de o conteúdo surgir como desvinculado dos processos de formação para a vida em sociedade. Aduzimos ainda que esse procedimento reitera a compreensão, nos alunos, de que a escola opera dois discursos distintos e independentes: um é voltado para o ensino, relacionado ao conteúdo a ser aferido e, portanto, incorporado; o outro compreende um conjunto de admoestações que cumprem, no mais das vezes, uma função acessória no ensino oferecido – elas não implicam, necessariamente, em ações a serem incorporadas.

Por fim, um último desdobramento. Ao não se vincularem aos conteúdos, os componentes do currículo de formação para a identidade são passíveis de se constituírem de acordo com a visão de mundo do professor.⁹⁴ Isso pode levar ao desenvolvimento de comportamentos já diagnosticados, mas pouco estudados: alunos que se ocupam em aprender sobre o professor e suas preferências e encaminhamentos; especialistas em responder às expectativas do professor, mas incapazes de elaborar construções intelectuais coerentes e livres da influência docente.

IMPROVISO E SEUS DESDOBRAMENTOS – para uma conclusão

As considerações que apresentamos aqui são resultados dos processos investigativos formulados para o trato da questão étnica e racial no universo escolar. A pesquisa não pretendeu, desde a partida, eleger a forma como os professores viam a própria prática pedagógica ou como essa prática se benefi-

⁹⁴ Ver, sobre o Currículo oculto, ver McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ciava da formação adquirida nos cursos de licenciatura ou de pedagogia. Antes, a pesquisa ocupou-se com as formas pelas quais os problemas da diferença eram enfrentados no universo escolar, por meio da análise de uma manifestação peculiar da diferença, qual seja a diferença que fundamenta o *mito da democracia racial* e o seu corolário, o *racismo à brasileira*.⁹⁵

O imprevisto surgiu para os pesquisadores, em meio aos dados recolhidos, como um fator estrutural da prática pedagógica no universo escolar. As falas de professores e técnicos deixaram evidente que as premissas que organizam as perspectivas de aprendizagem, a organização e a exposição do conteúdo e a relação com os alunos não têm relação direta e necessária com o conhecimento sistematizado sobre a psicologia da aprendizagem, os mecanismos de transposição didática⁹⁶ e as relações interpessoais na Escola.

As entrevistas realizadas evidenciam duas ordens de fatores que fundamentam a hegemonia do imprevisto. Em primeiro lugar, a formação. Cingida em dois cursos, os quais mantêm pouco ou nenhum diálogo, a formação acaba por encaminhar a ideia de que o conteúdo curricular é o elemento a ser privilegiado – o que acarreta uma prática pedagógica que vê o conteúdo como um fim em si mesmo. Nesse sentido, ele deve ser apreendido e exercitado, ainda que sua função e suas possibilidades não estejam totalmente claras para alunos e professores da Educação Básica.

Pouco habituados, ao longo da formação, a relacionar as questões do Ensino e da Aprendizagem à área na qual são especialistas, os professores acabam por manifestar uma enorme dificuldade em utilizar o conteúdo curricular para o desenvolvimento das competências e habilidades recomendadas pelos parâmetros curriculares nacionais e pela legislação ultimamente publicada, com vistas ao trato da Diferença.⁹⁷

Em segundo lugar, a prática. Pautada na experiência, no enfrentamento de questões vistas como mais importantes – o esgotamento do conteúdo, a manutenção da disciplina e no controle do tempo – a prática pedagógica não se beneficia da autocrítica. Realizada sem o planejamento necessário, sem contar com a interação necessária entre as diversas disciplinas ou regulada por uma compreensão superficial do que venha a ser interdisciplinaridade

⁹⁵ Sobre a questão, ver TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

⁹⁶ Sobre a questão, ver VADEMARIN, Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Caderno Cedes*, v. 19, n. 44, p. 73-84, abr/1998; MARANDINO Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 95-108, ago/2004.

⁹⁷ Brasília. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Outubro, 2004.

ou transdisciplinaridade, a prática docente acaba por se perder e basear-se no que o professor tem mais familiaridade – sua experiência familiar, sua visão de mundo, sua compreensão do justo e do injusto e, mais importante, sua percepção da expectativa de cada uma das crianças e adolescentes que estão sob sua responsabilidade.

Rever a formação, portanto, é imperativo. Mas atuar nas escolas, de forma a incluir o planejamento como parte da atividade do professor é fundamental para que, em curto prazo, possamos superar as deficiências dos sistemas de ensino – tanto público quanto privado. Para tanto, é necessário que o planejamento e o controle da prática docente sejam considerados momentos essenciais da prática pedagógica e componham a carga-horária de professores e técnicos.

CONCLUSÕES GERAIS

Desse modo, constatamos na pesquisa, especialmente quando dos resultados e análises das entrevistas, que os cursos de formação de professores não atentam para o lugar crucial que a questão etnicorracial tem, não apenas na formação da identidade, mas, também, na construção da autoestima e, conseqüentemente, no desempenho escolar do aluno. Um aluno que não se reconhece como igual ao padrão aceito e legitimado pela sociedade não se esforça, frequentemente, para apreender um conhecimento que não somente não o reconhece, mas o exclui. Além disso, as teorias pedagógicas, em voga nas disciplinas e teses formuladas nos cursos de formação de professores, não são utilizadas para se pensar a questão etnicorracial e para se problematizar o quanto essa questão serve para a reflexão sobre o lugar da escola como um lugar de reprodução do preconceito⁹⁸.

Zila Bernd (1994) entende que *o indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha em uma determinada opinião*, não aceita o outro lado dos fatos, não permitindo qualquer possibilidade de inflexão acerca de sua posição, que beira o dogma. Da mesma forma, esse aparato não é utilizado para se pensar o ensino formal como um caminho para a sua superação (COELHO, 2006).

Constatamos, também, que a ausência dessa formação sob os diversos prismas, inclusive sobre o objeto central de sua disciplina, faculta a utilização

⁹⁸ Nesta pesquisa assumimos como o julgamento negativo e antecipado dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo (GOMES, 2006; JONES, 1973); BERND, Zila. *Racismo e antirracismo*. São Paulo: Moderna, 1997.

do *improviso* – ações impensadas e advindas das experiências pessoais do professor, e das quais se vale para tratar de questões que mereceriam um aporte teórico circunstanciado - como estratégia pedagógica⁹⁹. Desse modo, utilizam de ações vagas e espontâneas, para lembrar (Rios, 1994) nas suas ações pedagógicas com os alunos. Essas ações se espriam inclusive, e especialmente, quando se tratam de diferenças etnicorraciais. Consideração de que afeto, boa vontade e disposição são pilares por sobre os quais os professores se atêm. Em muitos casos, os alunos dos cursos de formação de professores são, explícita ou implicitamente, alertados para o compromisso *político e ético de sua função*¹⁰⁰. Associando-se esse compromisso a uma questão estritamente moral. Assim, o ser professor é associado à missão, de maneira que a aceitação do que a missão implica é vista como base para a formação de um bom professor.

Em segundo lugar, e em estreita relação com o que apontamos antes, os cursos de formação de professores esquecem-se, largamente, de que professor é como a etimologia da palavra lembra, profissão. Portanto, ser professor implica domínio de um conjunto de competências e habilidades necessárias para a condução/produção do processo de ensino e aprendizagem e, também, para o trato com a criança e o adolescente de maneira produtiva, com vistas a viabilizar um desenvolvimento completo de suas capacidades criativas.

Em terceiro, e último lugar, os cursos de formação de professores não enfatizam, suficientemente, a condição de intelectual do professor¹⁰¹. O professor deve – é mandatório, não é opcional – conhecer a literatura elementar sobre a psicologia da infância e do adolescente, as obras clássicas sobre aprendizagem, a literatura didática etc. Não se pode esquecer, como comumente se faz, que o momento da formação deva voltar-se para a preparação do profissional que deverá lidar com pessoas em momentos muito especiais de suas vidas. E, como todos sabem e os professores deveriam todos saber, são nesses momentos da infância e da adolescência que identidade, valores, visões de mundo se formam e se consolidam.

Nesse sentido, esta pesquisa se apresenta como mais uma ferramenta de subversão dessa realidade, na medida em que, demonstrando a forma como se trata da questão racial no Brasil – neste caso, em Belém do Pará -,

⁹⁹ Entendemos *estratégia pedagógica* aqui como ações pedagógicas cotidianas que intermedeiam a interlocução do professor – em relação ao conteúdo – com seus alunos em sala de aula.

¹⁰⁰ Severino, 2003; e Terezinha Azeredo Rios, 1994, alertaram-nos criticamente acerca dessa cilada a ser evitada.

¹⁰¹ SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003. p. 71-89.

e suas consequências para a manutenção do preconceito e discriminação racial, servirá como instrumento de mudanças que devem agir também sobre o material didático empregado nas escolas, mas, principalmente, sobre a formação dos professores, tanto em seus cursos de licenciatura quanto no que se refere à formação continuada, de modo a torná-los mais ciosos e críticos acerca dessa questão para que não a deixem passar despercebida ou reajam somente no *âmbito da indignação*, como lembrou Nilma Lino Gomes (2003) – sem nenhuma aplicação prática –, a partir de uma fundamentação teórica circunstanciada.

4 RESULTADOS

Além dos objetivos propostos, este estudo relacionou algumas metas: promoveu um *Seminário Temático* (anexo) voltado para a discussão do conteúdo etnicorracial no universo escolar, incluindo, além da pesquisadora do projeto, bolsistas, outros especialistas nas questões a ele relacionados; incluiu bolsistas do curso de Pedagogia e Psicologia nas etapas de levantamento de dados, observação e atividades didáticas a serem realizadas na escola de rede privada e pública de ensino, nas quais as questões pesquisadas sejam objeto de discussão e debate; promoveu reuniões e jornadas periódicas com os alunos e bolsistas envolvidos no projeto, para a discussão teórica voltada para a questão pesquisada. Tais reuniões desdobraram-se em um grupo de pesquisa e estudos sobre a formação de professores e relações raciais/GEPRE cadastrado no CNPq.

O grupo de estudos e pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Etnicorraciais — GEPRE desenvolve atividades de estudos e pesquisas, com o objetivo de aprofundar o conhecimento das relações etnicorraciais e de sua contribuição para a análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea. O GEPRE pretende integrar e colaborar na consolidação de discussões e análises mais amplas no processo de reflexão acerca das relações etnicorraciais e de sua inserção e importância no universo da escolarização e formação humana. Portanto, no qual se reúnem, mensalmente, graduandos pesquisadores, especialistas, estudantes de Graduação e de Pós-Graduação de diversas áreas do saber e da UFPA, UEPA e UNAMA, especialmente do campo educacional, para debater questões relacionadas às relações etnicorraciais que, atualmente, estão sob o impacto das representações sobre as noções de *raça*, etnia, preconceito racial e suas implicações para a educação e, por conseguinte, a formação de professores. Os objetivos do grupo constituem-se na discussão dos processos de formação docente, presentes nos cursos de Licenciatura. A questão etnicorracial e seus desdobramentos

exigem, há muito, a reflexão circunstanciada e a formulação de encaminhamentos e em aprofundar estudos relacionados à Lei de nº 10.639/2003, a qual torna obrigatório o ensino da História e da Cultura afro-brasileira e exige que seja rediscutida, no que tange ao trato com as questões etnicorraciais, tanto a função social da Escola, como a formação de professores, qualificação.

A pesquisa atingiu seus objetivos e metas que evidenciaram: a inclusão de alunos dos cursos de licenciatura no *Seminário Temático* com envolvimento dos bolsistas e professores das escolas envolvidas na pesquisa, especialmente os da rede pública de ensino; realização de reuniões e jornadas – todas voltadas para as questões em referência – com envolvimento dos bolsistas e graduandos.

Além das produções listadas abaixo:

COELHO, W. N. B. . Negros são sujeitos da sua história. *O Liberal*, Belém, v. 1, p. 18 - 18, 15 nov. 2006.

_____; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. A questão étnica na escola: a cor nossa de cada dia. *Abceducatio*, São Paulo, v. 1, n. 46, p. 5-9, 2005.

_____. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. *Cronos* (Natal), v. 7, p. 303-309, 2006.

_____. Raça e escola: uma interface necessária. In: FARES, Josebel Akel. (Org.). *Diversidade cultural: temas e enfoques*. 1 ed. Belém: UNAMA, 2006.

_____. A escola brasileira não está preparada para as diferenças. *Diário de Natal*, Natal/RN, p. 9 - 9, 30 set. 2006.

_____. Alerta às escolas: preconceito racial e a formação de professores. *Jornal de Minas Gerais*, Minas Gerais, v. 1, p. 4 - 4, 16 set. 2006.

_____. A questão racial e seus reflexos no contexto escolar. In: IX Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia e V *Forum* de Interiorização das Licenciaturas, 2005, Belém. Paradigmas Emergentes na/da Educação contemporânea. Belém : UNAMA, 2005. v. 1. p. 1-7.

_____; COELHO, Mauro Cezar . O campo improvisado: prática docente nos relatos de professores. In: *VI Congresso Português de Sociologia: mundos sociais - saberes e práticas*, 2008, Lisboa. *VI Congresso Português de Sociologia: mundos sociais -saberes e práticas*. Lisboa : Universidade de Nova Lisboa, 2008. v. 1, p. 105-105.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. *Padrões de manipulação na grande imprensa*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

AIZA, Maria Aparecida. *Moradores da rua "C": jovens excluídos da escola*. Cuiabá: EDUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais).

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AMORIM, Andréia Maria da Cruz Oliveira. *Cor e ensino superior: trajetórias e o sucesso escolar de universitários negros na UFMT*. Cuiabá: EDUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais).

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

APPLE, Michael W. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.

ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

BANDEIRA, M. L. Terras negras: invisibilidade expropriadora. *Textos e Debates*, Ano I, n. 2, p. 7-24, 1990.

BANKS, James. *Multiethnic education: theory and practice*. 3. Ed. [S.l]: Allyn & Bacon, 1994.

_____. *Multiethnic education: issues and perspectives*. 2. ed. [S.l]: Allyn & Bacon, 1997.

_____. *An Introduction to multicultural education*. 2. ed. [S.l]: Allyn & Bacon, 1999.

BARÃO, António; TEMPORÃO, Marisa; DAVID, Paula. *Aprender a observar... Observando!* Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/AntonioMarisaPaula_Observacao.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa Edições 70, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BETHELL, Leslie (Org.). *Brasil fardo do passado, promessa do futuro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Roberto C. *Investigação qualitativa em educação*. Lisboa: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BLAJBERG, Salomon. *As idiosincrasias raciais brasileiras na formulação das políticas públicas em vista da eliminação do Apartheid formal na África do Sul*. [S.l.: s.n.], 1996. p. 35-57.

BORGES PEREIRA, João Baptista. Racismo à Brasileira. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial*. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 75-94.

_____. *Negro e cultura negra no Brasil atual*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1983.

BORGES, Doriam. Dados sobre cor e racismo no Brasil. In: RAMOS, Sílvia. *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002. p. 112-118.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction*. Paris: Minuit, 1979.

_____. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980.

_____; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão; revisão Pedro Benjamim Garcia, Ana Maria Baeta. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. L'illusion Biographique. *Actes de la recherche em sciences sociales*, n. 62-63, p. 69-72. jun. 1987a.

BOURDIEU, Pierre. *Choses dites*. Paris: Minuit, 1987b.

_____. Espaço social e poder simbólico. In: _____. *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 149-168.

_____; WACQUANT, Loïc J. D. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Le Seuil, 1992.

_____. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil, 1994.

_____. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Prefácio Sérgio Miceli. Tradução Sérgio Miceli et al. São Paulo: Ática, 1996.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 39-63.

_____. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. *O Poder simbólico*. 4.ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura de campo literário*. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

_____. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002b.

_____. *L'objectivation participante: Actes de la recherche en sciences sociales. Regards Croisés sur l'Anthropologie de Pierre Bourdieu*. France, 2003.

BRANDÃO, André Augusto Pereira. *Os novos contornos da pobreza urbana. Espaços sociais periféricos na região Metropolitana do Rio de Janeiro*. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada no DOU de 20 dez., 1996.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, Outubro, 2004.

BRASIL. *Lei n° 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

CANAU, Vera (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CARDOSO, Marco Antônio. *O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998*. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

CARONE, Iray; BENTO; Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. Terra do nunca: sonhos que não se realizam. In: BETHELL, Leslie (Org.). *Brasil fardo do passado, promessa do futuro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CASTRO, Edmara da Costa. *Identidade e trajetórias de alunos negros da UFMT: nos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina*. Coleção Educação e Relações Raciais, Cuiabá: EDUFMT, 2007.

CASTRO, Nadya Araújo; GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Desigualdades raciais no mercado e nos locais de trabalho. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 23-60, set. 1993.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. *Negro: uma identidade em construção*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Docência e relações etnicorraciais no ensino superior. *Olhar* (UFSCar), São Carlos, v. 4, n. 7, p. 89-94, 2003.

_____. O professor negro na universidade: notas preliminares. *Revista Trilhas*. Belém: UNAMA, v. 4, n.1, p. 29-35, set. 2003.

_____. O professor negro na universidade: notas em curso. *Linguagem, Educação e Sociedade* (UFPI), Teresina, v. 9, n. 9, p. 35-41, 2003.

_____. As diferenças que fazem a diferença. *Abc educatio*, São Paulo, v. 23, n. 03, p. 6-7, 2003.

_____. Do discurso à propaganda de uma prática transformadora: formação de professores no Pará. *Temas em Educação*, v. 13, p. 106-126, 2004.

_____. Uma reflexão sobre a naturalização da cor legítima no Brasil. Interface. *Comunicação, Saúde e Educação*, Natal/RN, v. 2, n. 2, p. 85-98, 2005.

_____. A naturalização da cor legítima no Brasil: uma provação a todos os brasileiros. *Revista Trilhas* (UNAMA), Belém, v. 7, n. 15, p. 41-48, 2005.

_____; SILVA, Carlos Aldemir Farias da . A Questão Étnica na Escola: a cor nossa de cada dia. *Abceducatio*, São Paulo, v. 1, n. 46, p. 5-9, 2005.

_____. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza; Belém: Unama, 2006.

_____. Da naturalização do papel social da mulher à função de professora: reflexões sobre ideal de formação no I.E.E.P - Estado do Pará. *OPSI* (UFG), Catalão/GO, v. 6, n. 6, p. 79-95, 2006.

_____. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. *Cronos* (Natal), v. 7, p. 303-309, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Raça & escola: uma interface necessária. In: FARES, Josebel Akel. (Org.). *Diversidade cultural: temas e enfoques*. 1. ed. Belém: UNAMA, 2006.

_____. Relações etnicorraciais e formação de professores: uma reflexão sobre a docência no estado do Pará, 1970-1989. *Educação em Questão*, v. 27, p. 97-123, 2006.

_____. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 39-56, 2007.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Ana Márcia Soares. *Espaços da política: a associação de moradores como lócus da mediação entre as práticas cotidianas locais e o Estado*. São Gonçalo: UERJ/FFP/Departamento de Geografia, 2004.

CORREA, Ayrton Dutra. *Ensino de artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Unijuí, 2004.

DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

_____. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. In: *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DAMASCENO, Maria Caetana. Em casa de enforcado não se fala em corda: notas sobre a construção da “boa aparência” no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn Walker (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 165-199.

DEL PRIORI, Mary. “O Brasil é um país racista?” “Não. - O tempo não pára”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 nov. 2006.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, ano 24. n. 3, 2002. p. 563-599.

DUARTE, Evandro C. Piza et al. (Coord.) *Cotas raciais no ensino superior*. Curitiba: Juruá, 2008.

EGHARARI, Iradj R. Participações especiais. In: RAMOS, Sílvia. *Mídia e racismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002. p. 152-160.

FELINTO, Marillene. Em defesa do mestiço. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1995, p. 7.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 2. ed. A ascensão social do negro e do mulato. São Paulo: Ática, 1965. Cap. II.

_____. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978. 2 v.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: DIFEL, 1972.

FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Sueli. *O ensino de artes*. Rio de Janeiro: Papirus, 2001.

FONSECA, Maria N. S. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: _____ (Org.) *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 87-115.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1992.

_____. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

FRY, Peter et al. *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GARCIA, Januário (Org.). *25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil (25 years of the black movement in Brazil)*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. *Orientação educacional na prática: princípios, técnicas, instrumentos*. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. *Revista do museu antropológico, Goiânia*, v. 3 e 4, n. 1, p. 9-17, 2000.

_____. *Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade*. In: Eliane Cavalleiro. (Org.). *Racismo e antirracismo na educação; repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. *Experiências etnicoculturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Cotas étnicas e democratização da universidade pública. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 53, p. 55-61, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 75-85, 2003.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

_____; MUNANGA, Kabengele. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global, 2004.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Brasília: Ministério da Educação alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. Diversidade etnicorracial e educação no contexto brasileiro. In: _____ (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as?. In: DINIZ, Margareth ; VASCONCELOS, Renata Nunes. (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores*. 1. ed. Belo Horizonte: Formato, 2004.

_____; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 15, p. 134-158, 2000.

GRINSPUN, Mirian Paura S. (Org.) *Supervisão e orientação educacional: Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 91-120.

_____. Raça: racismo e grupos de cor no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 45-63, abr. 1995.

_____. Combatendo o racismo: Brasil, África e Estados Unidos, *RBC*, v. 14, n. 39, p. 141-159, fev. 1999a.

_____. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos, *RBCS*, n. 39, p. 103-116, fev. 1999b. 14 v.

_____. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999c.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Linn Walker (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 33-74.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, Campinas, SP, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HANCHARD, Michael. *Orfeu e o poder: movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

HARRIS, Marvin. Race indentity in Brazil. *Luso-Brazilian Review*, n. 1, p. 21-28, 1964.

HASENBALG, Carlos Alfredo et al. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

_____. *Anotações sobre a classe média negra no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1983.

_____. Comentários a raça, cultura e classe na integração das sociedades. Rio de Janeiro, Dados, *Revista de Ciências Sociais*, v.27, n.3, 1984.

_____; SILVA, Nelson Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-91, maio 1990.

_____. Discurso sobre a raça: pequena crônica de 1988. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 20, p. 187-195, jun. 1991.

_____. Discursos sobre a raça: pequena crônica de 1988. *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 187-195, jun. 1991.

_____. *Notas sobre relações de raça no Brasil e na América Latina*. Rio de Janeiro: [S.l.] : Mimeo, 1992.

_____; SILVA, Nelson Valle. Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 141-159, dez. 1993.

HASENBALG, Carlos Alfredo et al. Estrutura Social, mobilidade e raça. *Revista dos Tribunais*. São Paulo: Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

_____. Mapeamento das Ações e Discursos de Combate às Desigualdades Raciais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, Ano 23, n. 2, p.1-43, 2001.

_____. *Miséria da Periferia: desigualdades raciais e pobreza na metrópole do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

_____. *A discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução Patrick Beurglion. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

IBGE. *PNAD 1976*. Rio de Janeiro: IBGE, 1977.

_____. *Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas demográficas e sociais de 1550 a 1988*. Rio de Janeiro: IBGE, 1990 [Séries estatísticas retrospectivas, 3 v.]

_____. *PNAD 1990*. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

_____. *Censo demográfico, 2000. Características gerais da população. Resultados da Amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. *PNAD 1999. Síntese dos indicadores sociais*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 19 abr. 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez: 2006.

JONES, James. *Racismo e preconceito*. São Paulo: EDUSP, 1973.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KITZINGER, C. Liberal humanism as ideology of social control: the regulation of lesbian identities. In: SHOTTER, J; GERGEN, K (Ed.) *Texts of identity*. Londres: Sage, 1989.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

- LAMOUNIER, Bolivar. Educação. *Cadernos do Cebrap*. São Paulo, n. 15, p. 14-22, 1976.
- LEDROUT, Raymond. Représentation de l' espace et identities régionales. In: *Espaces et culture*, Berna: Editora Georgi, 1813: Saint-Saphorin, 1983.
- LIMA, Márcia. Notas sobre “raça”, cidadania e violência no Rio de Janeiro. In: PANDOLFI, Dulce Chaves et al. (Orgs.). *Cidadania, justiça e violência*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- LOVELL, Peggy. Women and Racial Inequality at Work in Brazil. In: HANCHARD, Michael (Ed.). *Racial Politics in Contemporary Brazil*. Durham and London: Duke University Press, 1999.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, Cortez, 1997.
- _____. *Multiculturalismo revolucionário*. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. Da ‘branca senhora’ ao ‘negro herói’: a trajetória de discurso racial. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 119-129, dez. 1991.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. (Org.). O antirracismo no Brasil. In: _____. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 79-94.
- _____. Racismo: da desigualdade à intolerância. In: *São Paulo em perspectiva*, n. 2, p. 51-4. São Paulo, 1990. 4 v.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. *Superando o Racismo na Escola*. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação, 2001.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) *Abdias Nascimento 90 Anos - Memória Viva*. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2006.
- NIKITIUK, Sônia M. Leite. *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Symposium etno-sociológico sobre comunidades humanas no Brasil. *Anais... XXXI Congresso Internacional*. São Paulo: Mericanistas, 1955.

O ABC das desigualdades raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do censo 2000. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/paixao_abc_das_desigualdades_raciais.pdf> Acesso em: 27 jan. 2008.

OLIVEIRA JÚNIOR, Adolfo Neves de. A invisibilidade imposta e a estratégia da invisibilização entre negros e índios – uma comparação. In: BACELAR, Jéfer-son; CAROSO, Carlos (Orgs.). *Brasil, um país de negros?*. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 1999.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAIXÃO, Marcelo J. P. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção Políticas da Cor. Laboratório de Políticas Públicas).

PETRUCELLI, Luiz José. *A cor denominada: um estudo da pesquisa mensal de emprego de julho de 1998*. Rio de Janeiro: IBGE (texto para discussão), Diretoria de Pesquisa. n° 3. 2000.

PINHO, Osmundo de Araújo. A vida em que vivemos: raça, gênero e modernidade em São Gonçalo. *Rev. Estud. Fem*, Florianópolis, v. 14, n. 1, jan./abr. 2006.

PINHO, Osmundo de Araújo. Uma experiência de etnografia crítica: raça, gênero e sexualidade na periferia do Rio de Janeiro. *Sociedade e Cultura - Revista de Ciências Sociais*, Goiânia: Departamento de Ciências Sociais e Mestrado em Sociologia da UFG, v. 6, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 2003.

PINSKY, J.; PINSKY, C. (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-10.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças etnicorraciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 199-229, nov. 1999.

_____. *Os problemas subjacentes ao processo de classificação de cor na população do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Color in the Brazilian Censuses. In: REICHMANN, R. (Org.) *From indifference to inequality: race in contemporary Brazil*. [s.l.]: [s.n.], 1997.

_____. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu... In: HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

QUEIROZ JÚNIOR, Teófilo de. *Preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira*. São Paulo: Atlas, 1982.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Universidade e desigualdades: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livro, 2004.

RIBEIRO, Paula Miranda. *Somos racistas*. Rev. Bras. Est. Pop. São Paulo, v. 23, n. 2, p.375-377, jul./dez, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 16).

RUTHERFORD, J. *Identity: community, culture, difference*. Londres: Laurenc and Wis, 1990.

SANCHEZ, Margarita; BRYAN, Maurice. *Afrodescendentes, discriminação e exclusão econômica na América Latina*. Minority Rights Group Internacional/ Gelédes Instituto da Mulher Negra, 2004. Macro Estudo.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. *Fundamentos para o ensino das artes plásticas*. Campinas, SP: Alínea, 2005.

SANTANA, Arany. *Consciência negra – o que muda com a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos*. Disponível em: <<http://www.mazzaedicoes.com.br/Lei10639>>. Acesso em: 23 jan. 2007.

SANTANA, Patrícia. *Profess@s negr@s: trajetórias e travessias*. Belo Horizonte: Mazza, 2004.

SANTOS, Ângela Maria dos. *Vozes e Silêncio do cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros*. Cuiabá: EDUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais).

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). O antirracismo no Brasil. In: _____. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 79-94.

SANTOS, Ivair Augusto Alves Santos. *O movimento negro e o estado (1983-1987): o caso do Conselho de participação e desenvolvimento da comunidade negra de São Paulo*. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2007.

SANTOS, Luiz Carlos dos (et al.) (Orgs.). *O negro em versos*. São Paulo: Moderna, 2005.

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Cotas e racismo no Brasil. Opinião. *JB on line*. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br>> Acesso em: 19 abr. 2004.

SANTOS, Sales Augusto. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Tereza. *Trajetórias de professores negros: a voz e a vida dos que trilham*. Coleção Educação e Relações Raciais, Cuiabá: EDUFMT, 2007.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: _____. *História da vida privada; contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 173-244.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-40.

_____. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória d'África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação e formação ético-política dos professores. In: Raquel Lazzari Leite. *Formação de professores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

SILVA, Nelson do Valle. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição de renda no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 21-44, 1980.

_____. Morenidade: modo de usar. *Estudos afro-asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 30, p. 79-95, dez. 1996.

_____. Extensão da natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, A.S.A; HUNTLEY, L. (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra: Since 1867. 2000.

_____. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, Nelson Valle. Trabalho apresentado no *XXII Encontro Anual da ANPOCS*, 27 a 31 de outubro de 1998, Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil. GT Desigualdades Sociais.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: Juares Dayrell (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

_____. Espaço para a educação das relações interétnicas. In: Luis Silva (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Políticas de ações afirmativas, diversidade e formação dos cidadãos e cidadãs. *A página da educação*. Portugal, 01 dez. 2007, p. 39.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa: percepção da “Casa Grande” e da “Senzala”. *Perspectivas Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 26, p.57-79, 2003.

_____. *Movimento negro und (re-)interpretation des brasilianischen dilemmas*. Wiener Zeitschrift Für Kritische Afrikastudien - *STICHPROBEN*, Viena, v. 1, n. 6, p. 21-42, 2004.

SIMKA, Sergio. *Ensino de língua portuguesa e dominação: por que não se aprende português?* São Paulo: Musa, 2000.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução Raul Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. Fact and myth: Discovering a racial problem in Brazil. *Instituto de Estudos Avançados*. Série História das Ideologias e Mentalidades-2. Universidade de São Paulo. mai. 1992. (Coleção Documentos).

SKIDMORE, Thomas E. *Taking Stock: Studying Brazilian Race Relations Today*. Texto apresentado no Seminário Que país é este: imaginação social e interpretações do Brasil. Rio de Janeiro: [S.n.], 1999.

SUASSUNA, Dulce. *Técnicas de Investigação Científica*. Disponível em: http://64.233.169.104/search?q=cache:wCjkomAFIqQJ:www.unb.br/fef/downloads/dulce/t_e_c_n_i_c_a_s_d_e_i_n_v_e_s_t_i_g_a_c_a_o_c_i_e_n_t_i_f_i_c_a.p_p_t+observa%C3%A7%C3%A3o+n%C3%A3o+participante&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=1&gl=br. Acesso em: 23 jan. 2007.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Rio de Janeiro: Papyrus, 2003.

TEIXEIRA, Moema de Poli. A questão da cor nas relações de um grupo de baixa renda. *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 14, p.85-97, 1987.

_____. *Negros na universidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TEIXEIRA, Moema de Poli; BRANDÃO, André Augusto P. (Orgs.). *Censo etnicorracial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso*. Niterói: EDUFF, 2003.

TELLES, Edward; LIM, Nelson. Does it matters who answers the race questions? Racial classification and income inequality in Brazil. *Demography*. n° 4, [s.l.], 1998 . 35 v.

_____. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução Nadjeda Marques. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

TORRES, Maristela Souza. *Interculturalidade e educação: um olhar sobre as relações interétnicas entre alunos*. Cuiabá: EDUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais).

VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Política e relações raciais: os negros e as eleições paulistas de 1982*. São Paulo: FFLCH, USP, 1986.

VENTURA, Adam. Negro Forro. In: MARICONI, Ítalo. *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 275.

VENTURA, Roberto. *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870-1914*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação – a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAGLE, C. *Race and class in rural Brazil*. New York: Columbia University, 1952.



ANEXOS



PERFIL ESTATÍSTICO DOS ALUNOS DAS CINCO ESCOLAS PESQUISADAS

Escolas	Frequência	%	Validade %	% Cumulativo
Escola A	136	25,8	25,8	61,5
Escola B	89	16,9	16,9	78,4
Escola C	114	21,6	21,6	100
TOTAL	339	100	100	

CATEGORIAS							
ESCOLAS	Formação Profissional	Cor/Raça	Tempo de Serviço Profissional	Leitura-Jornal / Freqüência	Leitura-Livro / Freqüência	Conhecimento da Lei nº 10.639/2003	Trata do "20 de novembro"
A	Licenciatura Plena: sem percentual; Pedagogia: 2,2%; Matemática: 2,2%; Letras e Artes: 9% História: sem percentual; Geografia: sem percentual; Educação Física: 2,2%; Ciências Biológicas: 2,2%; Informática: 2,2%; Educação Artística: sem percentual; Economia: sem percentual; Ciências Sociais: 2,2%.	Parda: 19%; Branca: 4%; Preta: 2% Amarela e Indígena: sem percentual.	1 a 5 anos: sem percentual; 6 a 11 anos: 7%; 12 a 17 anos: 8,75%; Mais de 18 anos: 7%;	Todos os dias: 10%; Final de semana: 14%; Domingo: sem percentual; Raramente: sem percentual; Sem freqüência: sem percentual.	Mensal: 14%; Bimestral: 9,5%; Semestral: 2%; Anual: sem percentagem; Sem freqüência: sem percentagem;	Sim: 5%; Não: 24%.	Sim: 12,5%; Não: 17,5%;
B	Licenciatura Plena: sem percentual; Pedagogia: 2,2%; Matemática: sem percentual; Letras e Artes: sem percentual; História: sem percentual; Geografia: entre 4% e 6% - aprox. 4,5%; Educação Física: sem percentual; Ciências Biológicas: entre 2,0% e 2,5% - aprox. 2,2%; Informática: sem percentual; Educação Artística: entre 4% e 6% - aprox. 4,5%; Economia: sem percentual; Ciências Sociais: sem percentual.	Parda: 19% Branca: 6%; Preta, Amarela e Indígena: sem percentual.	1 a 5 anos: sem percentual; 6 a 11 anos: 4%; 12 a 17 anos: 4%; Mais de 18 anos: 8,75%;	Todos os dias: 4%; Final de semana: 10%; Domingo: 4%; Raramente: sem percentual; Sem freqüência: sem percentual.	Mensal: 7%; Bimestral: 4,75%; Semestral: sem percentual; Anual: sem percentual; Sem freqüência: sem percentual.	Sim: 2,5%; Não: 22%	Sim: 7%; Não: 15%.

A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA:

um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnocoltura

CATEGORIAS							
ESCOLAS	Formação Profissional	Cor/Raça	Tempo de Serviço Profissional	Leitura-Jornal / Frequência	Leitura-Livro / Frequência	Conhecimento da Lei Nº 10.639/2003	Trata do "20 de novembro"
C	Licenciatura Plena: sem percentual; Pedagogia: 2,2%; Matemática: sem percentual; Letras e Artes: aprox. 2,2%; História: 2,2%; Geografia: 4,5%; Educação Física: sem percentual; Ciências Biológicas: entre 2,0% e 2,5% - aprox. 2,2%; Informática: sem percentual; Educação Artística: sem percentual; Economia: sem percentual; Ciências Sociais: sem percentual.	Parda: 19,5%; Branca: 4%; Preta, Amarela e Indígena: sem percentual.	1 a 5 anos: sem percentual; 6 a 11 anos: 4%; 12 a 17 anos: 4%; Mais de 18 anos: 7%.	Todos os dias: 2% Final de semana: 10%; Domingo: aprox. 2% Raramente: sem percentual; Sem frequência: sem percentual.	Mensal: entre 0% e 5% - aprox. 4,5%; Bimestral: entre 5% e 10% - aprox. 9,5%; Semestral: sem percentual; Anual: entre 0% e 5% - aprox. 2%; Sem frequência: sem percentual.	Sim: sem percentual; Não: 15%.	Sim: 7%; Não: 5%;

ASPECTOS OBSERVADOS*

ESCOLAS	DISCIPLINA	SÉRIE	Domínio do conteúdo tempo / alunos	Uso de Recursos Didático (língua)	Reação professor- aluno	Relação entre- questão racial/raça com a Diferença		Atitudes Preconceituosas / discriminatórias	Relação aluno-aluno
						Presente (-)	Ausente		
A	HISTÓRIA	5ª	Regular	Regular	Excelente	Presente (-)	Presente	Boa, sem formação de grupos baseada na cor. A maior parte das atitudes com certa conotação racial foi verificada entre professores, com relação ao tratamento preferencial com alunos brancos.	
		6ª	Insuficiente	Frequente (-)	Regular	Presente (-)	Ausente		
	PORTUGUÊS	5ª	Regular	Regular	Bom	Ausente	Pouco		
		6ª	Regular	Regular (-)	Buam	Ausente	Pouco		
	HISTÓRIA	5ª	Não foi observado.	Não foi observado.	Relação [m] Presença em 50% dos casos [3].	Ausente	Ausente		Nos turmas de 5ª série, em 50% das observações (4) foi observado tratamento diferenciado entre os alunos por cor da cor, e em 2 casos, por outros motivos. Mas de 6ª, dos observações tratamento diferenciado por cor da cor.
		6ª	Não foi observado.	Não foi observado	Impessoal e sem Conotação racial Em mais de 30% dos casos.	Presente	Pouco		
HISTÓRIA	5ª	(m) Suficiente em 50% dos casos.	Regular	Impessoal no melhor parte dos casos, sem conotação racial.	Em 8,3% dos casos [1] houve relação, em em 93,7% não.	Presente	foi observada a formação de grupos a partir de alguma conotação racial, com relações amistosas e problemáticas.		
	6ª	Suficiente em mais de 50% dos casos.	Regular	Bom	Presente (-)	Presente			
PORTUGUÊS	5ª								
	6ª								

ATIVIDADE DIDÁTICA I							
ESCOLAS	SÉRIE	10 brasileiro mais bem sucedidos	Personalidade cara do Brasil	O que identifica o povo brasileiro	Contribuição dos povos que formaram o Brasil	Diferenças entre as pessoas	Tratamento desigual por ser diferente?
A	5ª	Esportistas - 191 (Negros - 152); Artistas - 267 (N. 36); Políticos - 39 (N. 27); Outros - 46 (N. 4); mais citados: Ronaldinho Gaúcho, Silvio Santos, Juliana Paes, Ivete Sangalo, Lula e Giselle Bündchen.	Esportistas - 25 (N. 25); Artistas - 12 (N. 6); Giselle Bündchen Políticos - 14 (N. 11); Outros - 30 (N. 5); mais citados: Ronaldinho Gaúcho, Gilberto Gil, Lula e Dalaine dos Santos.	Cultura - 28; Esporte/Futebol - 20; Qualidades comportamentais - 5; Problemas socioambientais - 4; Mistura de raças - 4; Natureza - 4; Ritmos musicais - 2; Carnaval - 1; Símbolos nacionais - 1.	Europeus/Portugueses/Branços - 41 (M.C. escravidão, roupas, modernidade, cultura, colonização); Indígenas - 34 (M.C. cultura, curas, comidas, primeiros habitantes); Negros - 38 (M.C. trabalho, comidas, esportes, raça); apenas citaram um/los povos... 19.	Comportamentais - 43; Físicas - 29; Raça/Cor - 22; Econômicas - 9; Culturais - 8; Religiosas - 3; intelectuais - 3.	Raça/Cor - 32; Econômica - 12; Física - 9; intelectual - 10; idade - 1.
	6ª	Esportistas - 214 (Negros - 173); Artistas - 128 (N. 28); Políticos - 20; nenhuma - 1. Giselle Bündchen.	Esportistas - 29 (N. 26); Artistas - 33 (N. 25) Giselle Bündchen; Políticos - 3; nenhuma - 1.	Ritmos musicais - 21; Esporte/Futebol - 7; Culindária - 7; Símbolos nacionais - 5; Alegria - 4; Diferenças físicas - 3; Símbolos culturais - 3; Raça negra - 3; Corrupção - 2; Lugares/Paisagem - 2; Diferenças socioeconômicas - 1; Raça branca - 1; Comportamentos discriminatórios - 1; nenhuma - 1.	Indígenas - 30; Europeus/Portugueses - 27; Negros - 16; Caloclos - 4; Respostas vagas - 8; nenhuma - 4.	Comportamentais - 19; Físicas - 11; Raça/Cor - 8; Intelectuais - 8; Valores morais - 5; Humor/Tímidos - 2; Econômicas - 1; Gênero - 1; nenhuma - 6.	Raça/Cor - 20; Física - 9; Econômica - 5; Comportamental - 3; Estereótipos - 3; Intelectual - 2; Não percebe - 7.
B	5ª	Esportistas - 214 (Negros - 173); Artistas - 128 (N. 28); Políticos - 20; nenhuma - 1. Giselle Bündchen.	Esportistas - 29 (N. 26); Artistas - 33 (N. 25) Giselle Bündchen; Políticos - 3; nenhuma - 1.	Ritmos musicais - 21; Esporte/Futebol - 7; Culindária - 7; Símbolos nacionais - 5; Alegria - 4; Diferenças físicas - 3; Símbolos culturais - 3; Raça negra - 3; Corrupção - 2; Lugares/Paisagem - 2; Diferenças socioeconômicas - 1; Raça branca - 1; Comportamentos discriminatórios - 1; nenhuma - 1.	Indígenas - 30; Europeus/Portugueses - 27; Negros - 16; Caloclos - 4; Respostas vagas - 8; nenhuma - 4.	Comportamentais - 19; Físicas - 11; Raça/Cor - 8; Intelectuais - 8; Valores morais - 5; Humor/Tímidos - 2; Econômicas - 1; Gênero - 1; nenhuma - 6.	Raça/Cor - 20; Física - 9; Econômica - 5; Comportamental - 3; Estereótipos - 3; Intelectual - 2; Não percebe - 7.
	6ª	Esportistas - 214 (Negros - 173); Artistas - 128 (N. 28); Políticos - 20; nenhuma - 1. Giselle Bündchen.	Esportistas - 29 (N. 26); Artistas - 33 (N. 25) Giselle Bündchen; Políticos - 3; nenhuma - 1.	Ritmos musicais - 21; Esporte/Futebol - 7; Culindária - 7; Símbolos nacionais - 5; Alegria - 4; Diferenças físicas - 3; Símbolos culturais - 3; Raça negra - 3; Corrupção - 2; Lugares/Paisagem - 2; Diferenças socioeconômicas - 1; Raça branca - 1; Comportamentos discriminatórios - 1; nenhuma - 1.	Indígenas - 30; Europeus/Portugueses - 27; Negros - 16; Caloclos - 4; Respostas vagas - 8; nenhuma - 4.	Comportamentais - 19; Físicas - 11; Raça/Cor - 8; Intelectuais - 8; Valores morais - 5; Humor/Tímidos - 2; Econômicas - 1; Gênero - 1; nenhuma - 6.	Raça/Cor - 20; Física - 9; Econômica - 5; Comportamental - 3; Estereótipos - 3; Intelectual - 2; Não percebe - 7.
C	5ª						
	6ª						

PERGUNTAS													
Escolas	Professor (s) / Equipe Pedagógica	Concepção de Arte / História / Literatura Brasileira	Exemplo de arte / objeto histórico que representa o Brasil	Como usa e elaborou no conteúdo	Diferença (resposta escrita)	O que é / campo é trabalhado a Fominação para a Cidadania	Preconceito (racismo)	Discriminação e (racismo)	Diferença entre negro e etnia	Lei 10.639 de 2003	Papel da orientação pedagógica. Exemplo de atividade.	Memoridade conceitual ou	Questão discipular
	(Artes)	Uma arte com elementos regionais.	Bandeiras, tamba.	Estudo do folclore (danças, artesanato).		Diretos e abstratos / seguir as normas. Teatro, etc.	Criar uma barreira / não apoiar, etc.	Bonete / "fuzilar" / abstar.	Mesma coisa.				
	Orientadora pedagógica					Para a formação integral/projeto "Escola Cidadã" por meio de temas transversais.	Responde de forma vaga – mas diz que está em cada um de nós.	Essa relacionada com a cor e o aspecto econômico.	A diferença reside apenas em ser uma divisão étnica.	Não conhece.	É trabalho de orientação conjunta de família, corpo docente e a equipe técnica da escola.	Por projetos – com a participação dos alunos.	Seguem o modelo da PEA e UNESCO, de acompanhar a evolução comportamental dos alunos através das séries.
A	(Português)	Não responde a pergunta = apenas aspectos sociais de um povo, no caso, brasileiro.	Apenas afirma que retratar aspectos sociais de um povo, no caso, brasileiro.	Não entende a pergunta = relata sobre sua prática pedagógica.	Não responde a pergunta = apenas relata sobre sua prática pedagógica.	Não responde a pergunta, sendo usado de forma confusa.	Idéias preconcebidas sobre as pessoas.	"é muito difícil, muito sofrida".	Igual a parca, e etnia é equivalente a mistura.	Não conhece.			

A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA:

um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnocoltura

Escolas	Professor (a) / Equipe Pedagógica	Concepção de Arte / História / Literatura Brasileira	Exemplo de arte / agente histórico que representa o Brasil	Como isso é abordado no conteúdo	O que é e como são trabalhados as diferenças	O que é / como é trabalhado a formação para o cidadão	Preconceito (racist)	Discriminação (racist)	Diferença entre raça e etnia	Lei nº 10.639 de 2003	Papel do canal / Orientação pedagógica. Exemplo de atividade	Efemérides comemorativas	Questão disciplinar
A	{ARTES}	Uma arte com elementos regionais.	Bandeiras, tambores.	Estudo do folclore (danças, artesanato)	Resposta (resposta errada)	Direitos e Obrigações / seguir as normas. Textos, teatro.	Citar uma bandeira / Não Aproximação	Bandeira / "tizar" / afastar.	Mesma coisa.	Não começa			
	{Orientadora pedagógica}					Para a formação integral/projeção "Lúcia Cláudia" mas diz por meio de temas transversais.	Responde de forma vaga mas diz que está em cada um de nós.	Esta relacionada com a cor e o aspecto econômico.	A diferença reside apenas em ser uma divisão do lado didático.	Não começa	É trabalho de concentração conjunta de família, corpo docente e a equipe técnica da escola	Por projetos - com a participação dos alunos.	Seguem o modelo da PIA e UNESCO, de acompanhamento do nível da avaliação comparamental dos alunos através das séries
	{Português}	Não responde a pergunta apenas relata sobre sua prática pedagógica.	Apenas afirma que retratar aspectos sociais de um povo, no caso, brasileiro.	Não responde a pergunta apenas relata sobre sua prática pedagógica. Não responde a pergunta, sendo base de forma confusa.	Não responde a pergunta, sendo base de forma confusa.	Não responde a pergunta, sendo base de forma confusa.	Méias parece brêis sobre as pessoas.	"É muito dada, muito soft-ly".	Raça é igual a pessoas e etnia é equivalente a mistura.	Não começa			

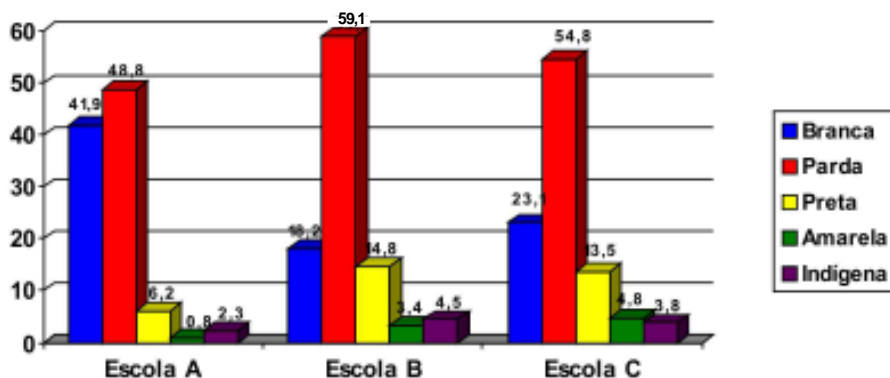
PERGUNTAS

Escolas	Professor (s) / Equipe Pedagógica	Concepção de Arte / História / Literatura Brasileira	Exemplo de arte / agente histórico que represente o Brasil	Como isso é abordado no conteúdo	O que é e como trabalhado a formação para a Cidadania	Preconceito (racial)	Discriminação (racial)	Diferença entre raça e etnia	Lei 10.639 de 2003	Papel do coavé, / orientador pedagógico. Exemplo de atividade	Elementos contextualizar	Questão disciplinar							
B	(H50614)	Confunde a ideia da pergunta com a forma do conteúdo em si da disciplina.	Confunde a ideia da pergunta com a forma do conteúdo em si da disciplina.	Tentando desmistificar determinações estabelecidas sobre a formação da sociedade brasileira.	Trabalha tentando definir a noção de que o branco é superior e o negro a inferior. Indígenas são inferiores.	A formação de um conjunto de valores, trabalhar determinadas questões ligadas ao cotidiano dos alunos.	É uma discriminação, você aceita ou não.	É a não aceitação do negro, entre outros.	Concebe como conceitos equivalentes	Não conhece.	Trabalhar a questão dos valores, dos limites, das diferenças/através de temas propostos orientados pelos parâmetros curriculares.	Trabalhar a questão dos valores, dos limites, das diferenças/através de temas propostos orientados pelos parâmetros curriculares.	É uma discriminação, você aceita ou não.	É a não aceitação do negro, entre outros.	Concebe como conceitos equivalentes	Não conhece.	É o trabalho conjunto dos professores, família e coordenação na educação dos alunos.	Relatos os aspectos administrativos para a organização dos eventos.	Tem como maior motivação desestruturar as famílias.

**A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA:
um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnicocultural**

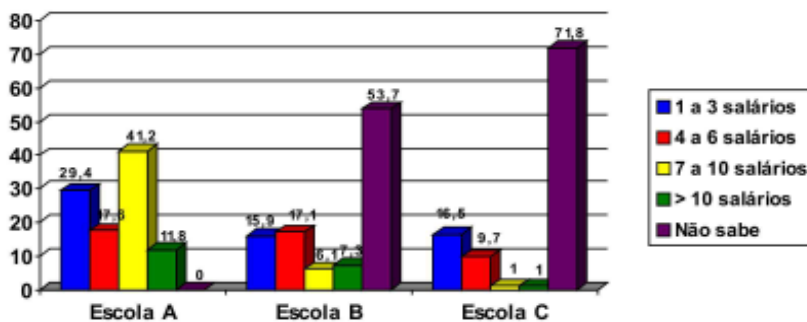
PREGUNTAS												
Escola	Professor (a) / Equipe Pedagógica	Conceito de História / Língua Brasileira de Sinais	Exemplos de arte / vídeo / música que expõem a "raça"?	Como usa / aborda no conteúdo	Como usa / aborda no conteúdo de Diáspora	O que / como / abordado a Família para e C. Africana?	Por que / como / abordado (razão)	Diáspora / como / abordado (razão)	Lei 10.639 de 2003	Tipos de conteúdo abordado / Exemplos de atividades	Exemplos de conteúdos abordados	Normas e posturas pedagógicas
C	. Pedagógica		-	-	Relativa, questão pessoal.	Formar o sujeito para viver em sociedade.	Quando histórica, da origem da raça.	Raça, origem, cultura. Etnia -	Plano teórico e trabalhado nas disciplinas, mas não a partir da obrigatoriedade.	Organizar, apresentar e construir o dia-a-dia do ensino. Seleção de profissionais.	Mês, país, foto política, "ano cultura" escolhida pela turma. Nenhuma negra.	Normas e posturas pedagógicas
	(Organização)		-	-	Relativa, questão pessoal.	Direitos a todos.	questão de discriminação: "São coisas que não têm LULA".	Raça, maioria e minoria. Etnia -	Não aborda.	Juntar com a família, trabalhar os aspectos psicológicos, individuais e culturais do aluno.	Mês, país, foto política, "ano cultura" escolhida pela turma. Uma negrita selecionada.	Raça / norma e posturas pedagógicas. Flexibilidade.
	(Portugala)	Uma história que fala sobre a formação do povo.	Trabalha com textos, tratando principalmente de diferenças linguísticas.	Trabalha com textos, tratando principalmente de diferenças linguísticas.	Bas, mantras, respeito, solidariedade. Ceder o lugar, dar "boa dia".	Quando não se aceita as diferenças.	Não aceitar o outro (se não que jovem).	Raça, espêcie, Etnia, solidariedade (princípios, dignos, cultura).	Não aborda.			
(Lusa)	Conceito de história - é muito vaga - como disciplina na formação dos alunos.	Não responde a pergunta - fala sobre formação polivalente.	Não responde a pergunta - fala sobre formação polivalente.	Não responde a pergunta - fala sobre formação polivalente.	Responde, mas não se dá conta de formação e de diferenças linguísticas.	A formação para a cultura é uma missão de todos a construção de uma sociedade que respeite a todos, e que não discrimine ninguém.	Algo "terrorista".	A professora, não consegue definir, diz que o conteúdo vai passar a ser mais quando a pergunta sobre a Lei 10.639, especifica, apresenta, mostra evidências.				

Percentual de Cor/Raça dos Alunos por Escola



Fonte: campo de pesquisa

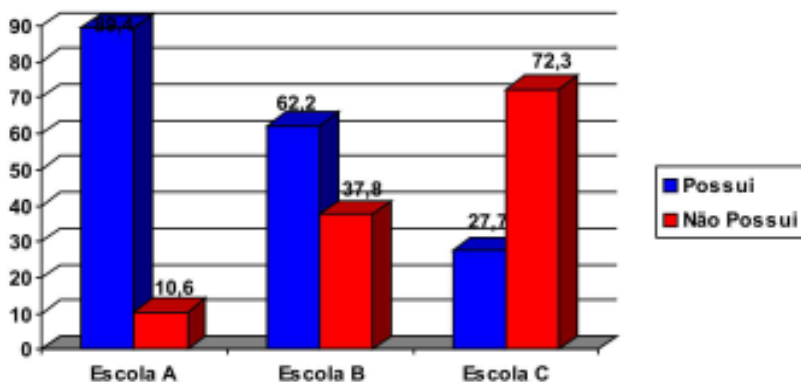
Percentual por Escolas		
A	B	C
41,9	18,2	23,1
48,8	59,1	54,8
6,2	14,8	13,5
0,8	3,4	4,8
2,3	4,5	3,8



Fonte: campo de pesquisa

Renda Familiar	Percentual por Escolas		
	A	B	C
1 a 3 salários	29,4	15,9	16,5
4 a 6 salários	17,6	17,1	9,7
7 a 10 salários	41,2	6,1	1
> 10 salários	11,8	7,3	1
Não sabe	0	53,7	71,8

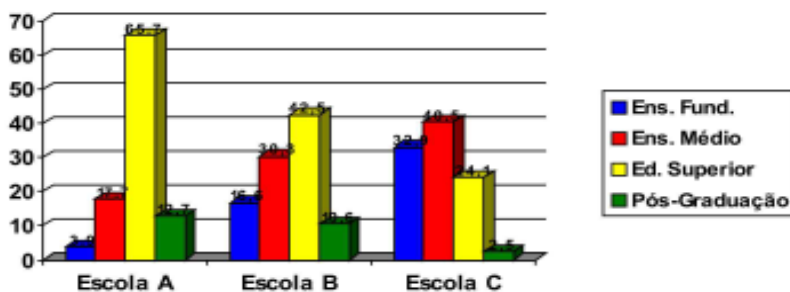
Alunos que possuem computador



Fonte: campo de pesquisa

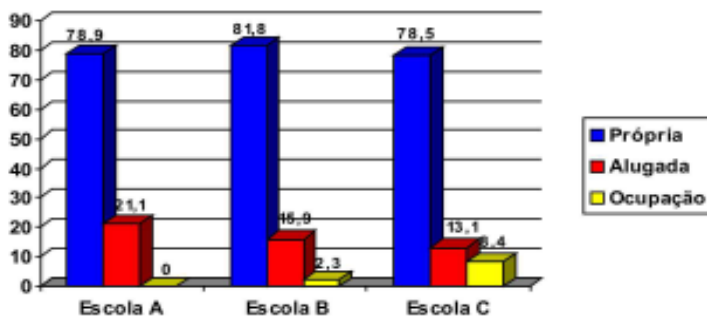
Posse de computador	Percentual por Escola		
	A	B	C
Possui	89,4	62,2	27,7
Não possui	10,6	37,8	72,3

Escolaridade dos pais dos alunos por Escola



Escolaridade do pai	Percentual por Escola		
	A	B	C
Ens. Fund.	3,9	16,6	32,9
Ens. Médio	17,7	30,3	40,5
Ed. Superior	65,7	42,5	24,1
Pós Graduação	12,7	10,6	2,5

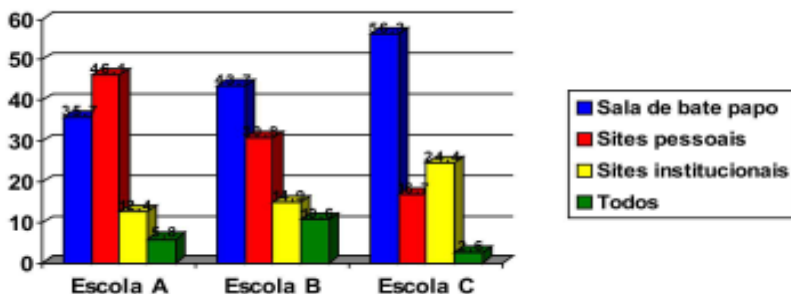
Situação da moradia dos alunos por Escola



Fonte: campo de pesquisa

Situação da Moradia	Percentual por Escola		
	A	B	C
Própria	78,9	81,8	78,5
Alugada	21,1	15,9	13,1
Ocupação	0	2,3	8,4

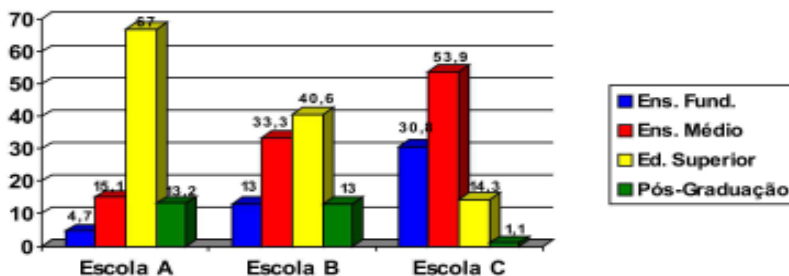
Trânsito dos alunos pela rede



Fonte: campo de pesquisa

Trânsito na Rede	Percentual por Escola		
	A	B	C
Sala de bate papo	35,7	43,7	56,3
Sites Pessoais	46,1	30,8	16,7
Sites Institucionais	12,4	14,9	24,4
Todos	5,8	10,6	2,6

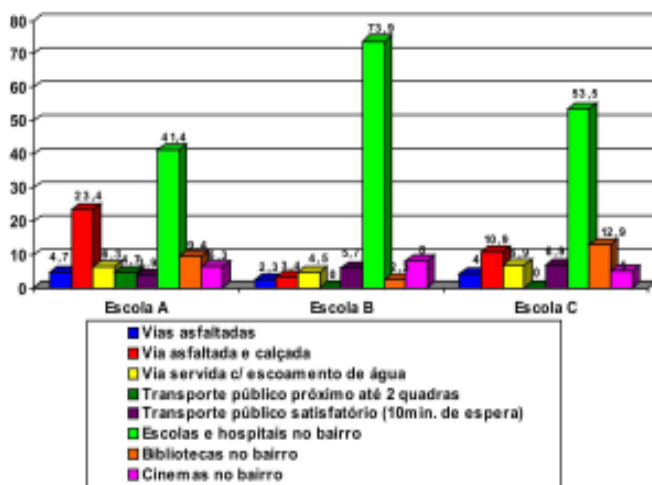
Escolaridade da mãe dos alunos por Escola



Fonte: campo de pesquisa

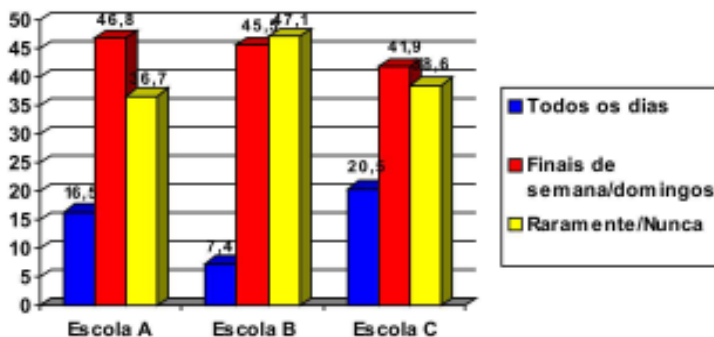
Escolaridade da mãe	Percentual por Escola		
	A	B	C
Ens. Fund.	4,7	13	30,8
Ens. Médio	15,1	33,3	53,9
Ed. Superior	67	40,6	14,3
Pós Graduação	13,2	13	1,1

Localização da moradia dos alunos por Escola



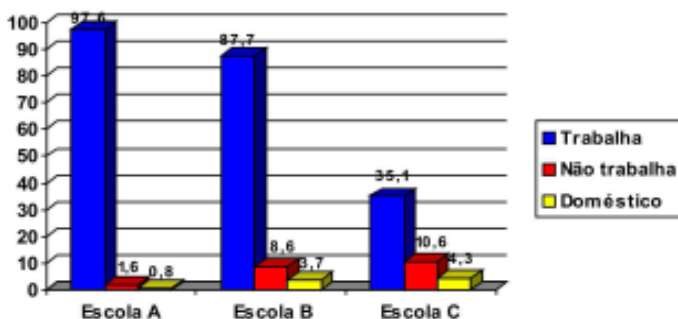
Localização da Moradia	Percentual por Escolas		
	A	B	C
Via asfaltada, calçada e com escoamento de água	34,4	10,2	21,8
Transporte público próximo e satisfatório	8,6	5,7	6,9
Escola/ cinema/ biblioteca/ hospital no bairro	57,1	84,2	71,4

Frequencia da leitura de jornais pelos alunos



Jornais - Frequência	Percentual por Escola		
	A	B	C
Todos os dias	16,5	7,4	20,5
Finais de semana/domingos	46,8	45,5	41,9
Raramente/Nunca	36,7	47,1	38,6

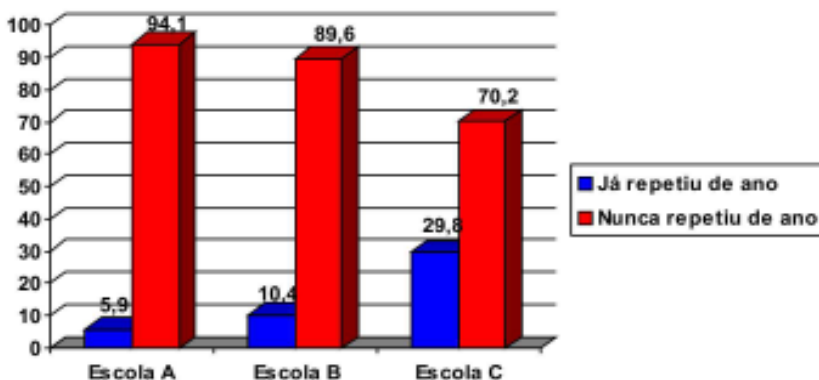
Ocupação dos pais dos alunos por Escola



Fonte: campo de pesquisa

Ocupação do Pai	Percentual por Escola		
	A	B	C
Trabalha	97,6	87,7	35,1
Não Trabalha	1,6	8,6	10,6
Doméstico	0,8	3,7	4,3

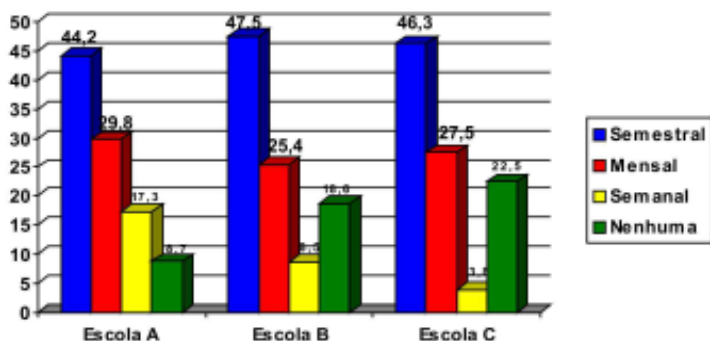
Repetência dos alunos por Escola



Fonte: campo de pesquisa

Repetência	Percentual por Escola		
	A	B	C
Já repetiu de ano	5,9	10,4	29,8
Nunca repetiu de ano	94,1	89,6	70,2

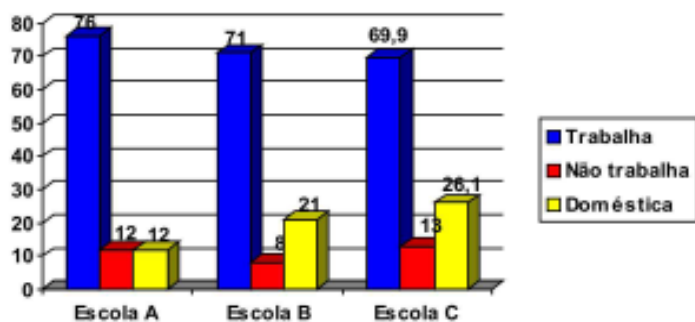
Frequencia de leitura de revistas pelos alunos



Fonte: campo de pesquisa

Revistas - Frequência	Percentual por Escola		
	A	B	C
Semestral	44,2	47,5	46,3
Mensal	29,8	25,4	27,5
Semanal	17,3	8,5	3,8
Nenhuma	8,7	18,6	22,5

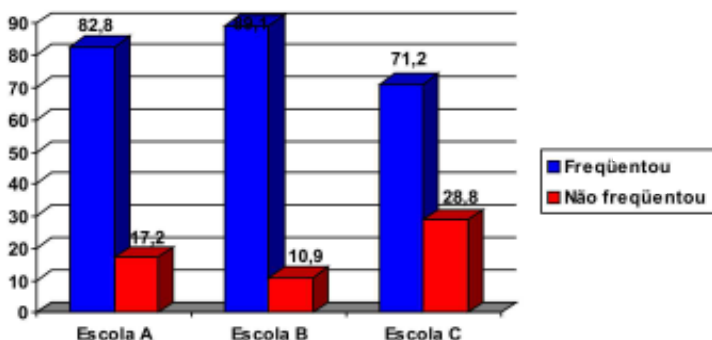
Ocupação da mãe dos alunos por Escola



Fonte: campo de pesquisa

Ocupação da Mãe	Percentual por Escola		
	A	B	C
Trabalha	76	71	69,9
Não Trabalha	12	7,9	13
Doméstico	12	21	26,1

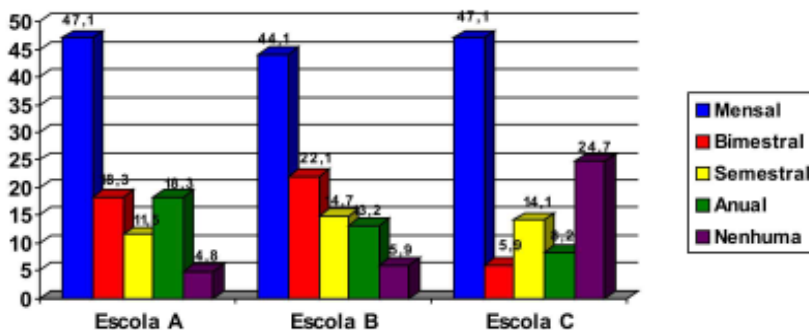
Alunos que frequentaram a educação infantil



Fonte: campo de pesquisa

Frequentou Ed. Infantil	Percentual por Escola		
	A	B	C
Frequentou	82,8	89,1	71,2
Não frequentou	17,2	10,9	28,8

Frequencia da leitura de livros pelos alunos



Fonte: campo de pesquisa

Livros - Frequência	Percentual por Escolas		
	A	B	C
Mensal	47,1	44,1	47,1
Bimestral	18,3	22,1	5,9
Semestral	11,5	14,7	14,1
Anual	18,3	13,2	8,2
Nenhuma	4,8	5,9	24,7

Título do Projeto de Pesquisa

A ESCOLA E A QUESTÃO RACIAL: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnico-culturais.

BELEM,/..... 2006.

PREZADO(A) PROFESSOR(A),

COM OBJETIVO DE CONHECER E AMPLIAR AS DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE DA AMAZÔNIA GOSTARIAMOS DE CONTAR COM SUA CONTRIBUIÇÃO NO SENTIDO DE RESPONDER AS PERGUNTAS ABAIXO:

IDENTIFICAÇÃO		
ESCOLA: _____		
FUNÇÃO NA ESCOLA: () PROFESSOR () TÉCNICO		
COGNOME: _____		
COR/RAÇA: BRANCA () PARDA () PRETA () AMARELA () INDÍGENA ()		
ESCOLA DE FREQUÊNCIA: () PÚBLICA () PRIVADA		
GRAU DE ESCOLARIDADE:		
() ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	() ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO	
() ENSINO MÉDIO INCOMPLETO	() ENSINO MÉDIO COMPLETO	
() ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO	() ENSINO SUPERIOR COMPLETO	
() PÓS-GRADUAÇÃO		
FORMAÇÃO: _____		
() EDUCAÇÃO BÁSICA	() SUPERIOR: _____	
() GRADUAÇÃO	() PÓS-GRADUAÇÃO: ESPECIFICAR: _____	
IDENTIFICAÇÃO DA MORADIA		
TEMPO DE MORADIA EM BELÉM: _____		
SITUAÇÃO DA MORADIA:		
() CASA PRÓPRIA	() CASA ALUGADA	() OCUPAÇÃO
BAIRRO: _____		
DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____.	IDADE: _____	SEXO: () F () M
NÍVEL DE RENDA FAMILIAR:		
- MENOS DE 1 SALÁRIO ()		
ENTRE 1 E 3 SALÁRIOS ()		
ENTRE 4 E 6 SALÁRIOS ()		
ENTRE 7 E 10 SALÁRIOS ()		
+ DE 10 SALÁRIOS ()		

1. QUESTÕES ABERTAS:
1.1. QUAIS AS SUAS EXPERIÊNCIAS SOBRE OS CONTEÚDOS DIDÁTICOS DAS DISCIPLINAS RELATIVOS À QUESTÃO RACIAL?
1.3. QUEM É NEGRO NO BRASIL?
1.4. QUEM É BRANCO NO BRASIL?
1..5. QUEM É ÍNDIO NO BRASIL?
1.6. QUE OUTRAS CATEGORIAIS VOCÊ CONHECE?
1.7. PARA VOCÊ HÁ RELEVÂNCIA EM SE DISCUTIR A QUESTÃO RACIAL, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA? () SIM () NÃO . JUSTIFIQUE.
1.8. VOCÊ TEM CONHECIMENTO da Lei de nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003? () sim () não .
1.9. EM CASO POSITIVO , COMO SUA IMPLEMENTAÇÃO PODE CONTRIBUIR PARA O TRABALHO NAS ESCOLAS EM RELAÇÃO A ESSAS QUESTÕES?
1.10. COMO A ESCOLA NA QUAL VOCÊ ATUA TEM INCORPORADO ESSE DEBATE SOBRE A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA?
1.11. O QUE É PRECONCEITO?
1.12. O QUE É DISCRIMINAÇÃO?
1.13. O QUE É RAÇA?
1.14. O QUE É ETNIA?

8.1. COMO O(A) SENHOR(A) CARACTERIZA A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA ?

8.2. COMO A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA PODE SE CARACTERIZAR NA FORMAÇÃO OFERECIDA À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, EM UM DOS NÍVEIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA? DE O EXEMPLO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA OU DE UM PROCEDIMENTO CURRICULAR A SER APLICADO EM UMA DAS SÉRIES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

8.3. SINTETIZE, ABAIXO, A NARRATIVA QUE CONHECE SOBRE A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO.

**A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA:
um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnocultural**



Título do Projeto de Pesquisa
A ESCOLA E A QUESTÃO RACIAL: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnico-culturais.

BELÉM, ____/____/2006
QUESTIONÁRIO SOCIOL. TURAL
ALUNO:

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO		
ESCOLA: _____		
ALUNO: _____		
DATA DE NASCIMENTO : ____/____/____,	IDADE: _____	SEXO: _____
COMPOSIÇÃO FAMILIAR : _____		
IDENTIFICAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS		
NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL: _____		
GRAU DE INSTRUÇÃO:		
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo	
<input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo	
<input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo	
<input type="checkbox"/> Pós-Graduação		
Formação: _____		
Série, semestre ou ano em q. se deu a interrupção: _____		
Ano de conclusão de: interrupção: ____/____.		
Profissão: _____		
Trabalho: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> DOMÉSTICO		
Função: _____		
Estabelecimento: _____		
NOME DA MÃE OU RESPONSÁVEL: _____		
GRAU DE INSTRUÇÃO:		
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo	
<input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo	
<input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto	<input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo	
<input type="checkbox"/> Pós-Graduação		
Formação: _____		
Série, semestre ou ano em q. se deu a interrupção: _____		
Ano de conclusão de: interrupção: ____/____.		
Profissão: _____		
Trabalho: <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/> DOMÉSTICO		
Função: _____		
Estabelecimento: _____		
Renda familiar: _____		
IDENTIFICAÇÃO DA MORADIA		
Residência:		
SITUAÇÃO DA MORADIA:		
<input type="checkbox"/> CASA PRÓPRIA	<input type="checkbox"/> CASA ALUGADA	<input type="checkbox"/> OCUPAÇÃO
Endereço: _____		
Condições da construção: Ao:		
<input type="checkbox"/> ALVENARIA	<input type="checkbox"/> MADEIRA	<input type="checkbox"/> TAMB. <input type="checkbox"/> OUTROS MATERIAIS
Condições sanitárias:		
<input type="checkbox"/> BANHEIRO E W.C. SEPARADOS	<input type="checkbox"/> PATINTE OU SIMILAR	<input type="checkbox"/> ÁGUA ENCANADA
<input type="checkbox"/> POÇO ARTESIANO	<input type="checkbox"/> POÇO ABISSAIS	
Condições da moradia:		
<input type="checkbox"/> UM CÔNDO	<input type="checkbox"/> CÔNDOS SEPARADOS PA. ALUGAR E DOBRAR	
LOCALIZAÇÃO:		
<input type="checkbox"/> VIA ASFALTADA		
<input type="checkbox"/> VIA ASFALTADA E CALÇADA		
<input type="checkbox"/> VIA SERRADA COM ESCOAMENTO DE ÁGUA		
<input type="checkbox"/> POSSUI SERVIÇO DE TRANSPORTE PÚBLICO E PRÓXIMO (ATÉ DUAS QUADRAS)		
<input type="checkbox"/> SERVIÇO DE TRANSPORTE PÚBLICO SATISFATORIO (MENOS DE 10 MINUTOS DE ESPERA)		
<input type="checkbox"/> POSSUI ESCOLAS E OUTROS LUGARES PRÓXIMOS (NO BARRIO)		
<input type="checkbox"/> POSSUI DELICIEZAS (NO BARRIO)		
<input type="checkbox"/> POSSUI CINEMA (NO BARRIO)		

IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO CULTURAL E DOS PAIS OU RESPON. SAVERE
SITUAÇÃO CULTURAL DO PAI OU RESPONSÁVEL

ÍNDICE DE LECTURA

* JORNALIS NOME: _____

* JORNALIS/FREQÜÊNCIA
 TODOS OS DIAS FINAL DE SEMANA DOMINGO PARAMENTE

* JORNALIS/REÇÃO
 POLÍTICA MUNDO VARIEDADES POLICIAL
 LAZER/CULTURA ESPORTES CLASSIFICADOS

* REVISTAS NOME: _____

* REVISTAS/FREQÜÊNCIA
 SEMANAL MENSAL BIMESTRAL

* LIVROS/FREQÜÊNCIA
 MENSAL BIMESTRAL SEMESTRAL ANUAL

* LIVROS/TIPO
 ROMANCE BIOGRAFIA AUTO-AJUDA ESOTÉRICO/RELIGIOSO TÉCNICO

* LIVROS/TÍTULO (MÁS ÚLTIMO PERÍODO APROXIMADO)
 AUTOR: _____
 TÍTULO: _____

AUTOR: _____
 TÍTULO: _____

AUTOR: _____
 TÍTULO: _____

LÍNGUA CULTURAL E INTO. BRASILEIRO

* RADIO POSSE
 SIM NÃO

* RADIO/FREQÜÊNCIA
 DÍLRIA ESPORÁDICA

* RADIO/PROGRAMAÇÃO
 JORNALÍSTICA MUSICAL ENTERTENIMENTO RELIGIOSA

* ONDEMA/FREQÜÊNCIA
 SEMANAL QUINZINAL MENSAL

* ONDEMA/PROGRAMAÇÃO
 ROMANCE AVENTURA PROÇÃO CIENTÍFICA COMÉDIA
 SUSPENSE TERROR DESENHO ARTE

* VIDEO POSSE
 SIM NÃO

* VIDEO/FREQÜÊNCIA
 SEMANAL QUINZINAL MENSAL

* VIDEO/PROGRAMAÇÃO
 ROMANCE AVENTURA PROÇÃO CIENTÍFICA COMÉDIA
 SUSPENSE TERROR DESENHO ARTE

* TELEVISÃO POSSE
 SIM NÃO

* TELEVISÃO/FREQÜÊNCIA
 TODOS OS DIAS NOITE TARDE MANHÃ ESPORADICAMENTE

* TELEVISÃO/PROGRAMAÇÃO
 JORNALISMO ESPORTE VARIEDADES IMPREVISTAS NOVELAS
 DOCUMENTÁRIO MUSICAL DESENHO TELEFONEIAS FILME

* RELIGIOSA SERRADOS COMÉDIAS

* COMPUTADOR POSSUI
 SIM NÃO

* ACESSO A INTERNET
 SIM NÃO

* UTILIZAÇÃO DA REDE
 PESSOAL LAZER

* TRÁFEGO NA REDE
 SALAS DE BATE-PAPÓ SITES PESSOAIS SITES INSTITUCIONAIS

* SITES MAIS VISITADOS (TRÊS)
 1. _____
 2. _____
 3. _____

SITUAÇÃO CULTURAL DA MÃE OU RESPONSÁVEL

ÍNDICE DE LECTURA

* JORNALIS NOME: _____

* JORNALIS/FREQÜÊNCIA
 TODOS OS DIAS FINAL DE SEMANA DOMINGO PARAMENTE

* JORNALIS/REÇÃO
 POLÍTICA MUNDO VARIEDADES POLICIAL
 LAZER/CULTURA ESPORTES CLASSIFICADOS

* REVISTAS NOME: _____

* REVISTAS/FREQÜÊNCIA
 SEMANAL MENSAL BIMESTRAL

* LIVROS/FREQÜÊNCIA
 MENSAL BIMESTRAL SEMESTRAL ANUAL

* LIVROS/TIPO
 ROMANCE BIOGRAFIA AUTO-AJUDA ESOTÉRICO/RELIGIOSO TÉCNICO

* LIVROS/TÍTULO (MÁS ÚLTIMO PERÍODO APROXIMADO)

**A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA:
um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnicocultural**

AUTOR: _____ TÍTULO: _____
AUTOR: _____ TÍTULO: _____
AUTOR: _____ TÍTULO: _____
LIVRO CUL TURAL E INFORMAÇÃO
* RÁDIO POSSE <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
* RÁDIO/FREQUÊNCIA <input type="checkbox"/> DIÁRIA <input type="checkbox"/> ESPORÁDICA
* RÁDIO/PROGRAMAÇÃO <input type="checkbox"/> JORNALÍSTICA <input type="checkbox"/> MUSICAL <input type="checkbox"/> ENTERTENIMENTO <input type="checkbox"/> RELIGIOSA
* CHENA/FREQUÊNCIA <input type="checkbox"/> SEMANAL <input type="checkbox"/> QUINZENAL <input type="checkbox"/> MENSAL
* CHENA/PROGRAMAÇÃO <input type="checkbox"/> ROMANCE <input type="checkbox"/> AVENTURA <input type="checkbox"/> PROFIÃO CIENTÍFICA <input type="checkbox"/> COMÉDIA <input type="checkbox"/> SUSPENSE <input type="checkbox"/> TERROR <input type="checkbox"/> DESENHO <input type="checkbox"/> ARTE
* VÍDEO POSSE <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
* VÍDEO/FREQUÊNCIA <input type="checkbox"/> SEMANAL <input type="checkbox"/> QUINZENAL <input type="checkbox"/> MENSAL
* VÍDEO/PROGRAMAÇÃO <input type="checkbox"/> ROMANCE <input type="checkbox"/> AVENTURA <input type="checkbox"/> PROFIÃO CIENTÍFICA <input type="checkbox"/> COMÉDIA <input type="checkbox"/> SUSPENSE <input type="checkbox"/> TERROR <input type="checkbox"/> DESENHO <input type="checkbox"/> ARTE
* TELEVISÃO POSSE <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
* TELEVISÃO/FREQUÊNCIA <input type="checkbox"/> TODOS OS DIAS <input type="checkbox"/> DIÁRIA <input type="checkbox"/> SEMANAL <input type="checkbox"/> ESPORÁDICAMENTE
* TELEVISÃO/PROGRAMAÇÃO <input type="checkbox"/> JORNALISMO <input type="checkbox"/> ESPORTE <input type="checkbox"/> VARIEDADES <input type="checkbox"/> ENTREVISTAS <input type="checkbox"/> NOVELAS <input type="checkbox"/> DOCUMENTÁRIO <input type="checkbox"/> MUSICAL <input type="checkbox"/> DESENHO <input type="checkbox"/> TELEVÊDAS <input type="checkbox"/> FILME <input type="checkbox"/> RELIGIOSA <input type="checkbox"/> SÉRIADOS <input type="checkbox"/> COMÉDIAS
* COMPUTADOR POSSE <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
* ACESSO À INTERNET <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO
* UTILIZAÇÃO DA REDE <input type="checkbox"/> PESSOAL <input type="checkbox"/> LAZER
* TRÁFEGO NA REDE <input type="checkbox"/> SALAS DE BATE-PEPO <input type="checkbox"/> SITES PESSOAIS <input type="checkbox"/> SITES INSTITUCIONAIS
* SITES MAIS VISITADOS [TRÊS]
1. _____
2. _____
3. _____

IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO ESCOLAR DO ALUNO	
SÉRIE: _____	NÍVEL DE ENSINO: _____
ANO DE INÍCIO DE INÍCIO DA VIDA ESCOLAR: ____/____/____	
REPETÊNCIA: _____	() SIM () NÃO
SÉRIES REPETIDAS:	
1. _____	- ANO: _____
2. _____	- ANO: _____
3. _____	- ANO: _____
4. _____	- ANO: _____
5. _____	- ANO: _____
6. _____	- ANO: _____
ABANDONO: _____	() SIM () NÃO
PERÍODO DE ABANDONO:	
1. ANO: _____	/ ANO: _____
2. ANO: _____	/ ANO: _____
3. ANO: _____	/ ANO: _____
CURSO PRÉ-ESCOLAR: _____	
() SIM	() NÃO
UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS	
() 1º ANO DO ENSINO FUND. ANTERIAL	() 2º ANO DO ENSINO FUND. ANTERIAL
() 3º ANO DO ENSINO FUND. ANTERIAL	() 4º ANO DO ENSINO FUND. ANTERIAL
() 5º ANO DO ENSINO FUND. ANTERIAL	() 6º ANO DO ENSINO FUND. ANTERIAL
() 7º ANO DO ENSINO FUND. ANTERIAL	() 8º ANO DO ENSINO FUND. ANTERIAL
() 1º ANO DO ENSINO MÉD. O	() 2º ANO DO ENSINO MÉD. O
() 3º ANO DO ENSINO MÉD. O	
REFERÊNCIA DE LIVROS DIDÁTICOS- MATEMÁTICA	
1- ANO DO E. F. _____	
2- ANO DO E. F. _____	
3- ANO DO E. F. _____	
4- ANO DO E. F. _____	
5- ANO DO E. F. _____	
6- ANO DO E. F. _____	
7- ANO DO E. F. _____	
8- ANO DO E. F. _____	
1- ANO DO E. M. _____	
2- ANO DO E. M. _____	
3- ANO DO E. M. _____	
REFERÊNCIA DE LIVROS DIDÁTICOS- LÍNGUA PORTUGUESA	
1- ANO DO E. F. _____	
2- ANO DO E. F. _____	
3- ANO DO E. F. _____	
4- ANO DO E. F. _____	
5- ANO DO E. F. _____	
6- ANO DO E. F. _____	
7- ANO DO E. F. _____	
8- ANO DO E. F. _____	
1- ANO DO E. M. _____	
2- ANO DO E. M. _____	
3- ANO DO E. M. _____	
REFERÊNCIA DE LIVROS DIDÁTICOS- CIÊNCIAS	
1- ANO DO E. F. _____	
2- ANO DO E. F. _____	
3- ANO DO E. F. _____	
4- ANO DO E. F. _____	
5- ANO DO E. F. _____	
6- ANO DO E. F. _____	
7- ANO DO E. F. _____	
8- ANO DO E. F. _____	
1- ANO DO E. M. _____	
2- ANO DO E. M. _____	
3- ANO DO E. M. _____	
REFERÊNCIA DE LIVROS DIDÁTICOS- HISTÓRIA	
1- ANO DO E. F. _____	
2- ANO DO E. F. _____	
3- ANO DO E. F. _____	
4- ANO DO E. F. _____	
5- ANO DO E. F. _____	
6- ANO DO E. F. _____	
7- ANO DO E. F. _____	
8- ANO DO E. F. _____	
1- ANO DO E. M. _____	
2- ANO DO E. M. _____	
3- ANO DO E. M. _____	

**A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA:
um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnoculturais**

REFERÊNCIA DE LIVROS DIDÁTICOS - PARADIDÁTICOS	
1- ANO DO E. F.	_____
2- ANO DO E. F.	_____
3- ANO DO E. F.	_____
4- ANO DO E. F.	_____
5- ANO DO E. F.	_____
6- ANO DO E. F.	_____
7- ANO DO E. F.	_____
8- ANO DO E. F.	_____
1- ANO DO E. M.	_____
2- ANO DO E. M.	_____
3- ANO DO E. M.	_____
ÍNDICE DE LÍTIPIA	
* JORNAL NOME: _____	
* JORNAL FREQUÊNCIA	
<input type="checkbox"/> TODOS OS DIAS	<input type="checkbox"/> FINAL DE SEMANA
<input type="checkbox"/> DOMINGO	<input type="checkbox"/> PARALELO
* JORNAL SEÇÃO	
<input type="checkbox"/> POLÍTICA	<input type="checkbox"/> MUNDO
<input type="checkbox"/> ANEDOTAS	<input type="checkbox"/> FOLICLAR
<input type="checkbox"/> LAZER/CULTURA	<input type="checkbox"/> ESPORTES
<input type="checkbox"/> INFANTE	<input type="checkbox"/> CLASSIFICADOS
* REVISTA S/NOME: _____	
* REVISTA S/REGIÃO: _____	
<input type="checkbox"/> SEMANAL	
<input type="checkbox"/> BIMENSAL	<input type="checkbox"/> TRIMESTRAL
<input type="checkbox"/> SEMESTRAL	<input type="checkbox"/> ANUAL
* LIVRO S/FREQUÊNCIA	
<input type="checkbox"/> MENSAL	<input type="checkbox"/> BIMESTRAL
<input type="checkbox"/> SEMESTRAL	<input type="checkbox"/> ANUAL
* LIVRO S/TIPO	
<input type="checkbox"/> ROMANCE	<input type="checkbox"/> BIOGRAFIA
<input type="checkbox"/> AUTO-AJUDA	<input type="checkbox"/> TÉCNICO
<input type="checkbox"/> ESOTÉRICO/RELIGIOSO	<input type="checkbox"/> INFANTE
* LIVRO S/TÍTULO (RESUMO DO PERÍODO APROXIMADO)	
AUTOR: _____	
TÍTULO: _____	
AUTOR: _____	
TÍTULO: _____	
AUTOR: _____	
TÍTULO: _____	
LAZER CULTURAL E INFORMÁTICO	
* RADIO PÓSSE	
<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
* RADIO FREQUÊNCIA	
<input type="checkbox"/> DIÁRIA	<input type="checkbox"/> ESPORÁDICA
* RADIO PROGRAMAMAÇÃO	
<input type="checkbox"/> JORNALÍSTICA	
<input type="checkbox"/> MUSICAL	<input type="checkbox"/> ENTERTENIMENTO
<input type="checkbox"/> RELIGIOSA	
* CINEMA S/REGIÃO: _____	
<input type="checkbox"/> SEMANAL	
<input type="checkbox"/> QUINZENAL	<input type="checkbox"/> MENSAL
* CINEMA S/PROGRAMAÇÃO	
<input type="checkbox"/> ROMANCE	<input type="checkbox"/> AVENTURA
<input type="checkbox"/> FIÇÃO CIENTÍFICA	<input type="checkbox"/> COMÉDIA
<input type="checkbox"/> SUSPENSE	<input type="checkbox"/> TERROR
<input type="checkbox"/> DESENHO	<input type="checkbox"/> ARTE
* VIDEO PÓSSE	
<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
* VIDEO S/REGIÃO	
<input type="checkbox"/> SEMANAL	<input type="checkbox"/> QUINZENAL
<input type="checkbox"/> MENSAL	
* VIDEO S/PROGRAMAÇÃO	
<input type="checkbox"/> ROMANCE	<input type="checkbox"/> AVENTURA
<input type="checkbox"/> FIÇÃO CIENTÍFICA	<input type="checkbox"/> COMÉDIA
<input type="checkbox"/> SUSPENSE	<input type="checkbox"/> TERROR
<input type="checkbox"/> DESENHO	<input type="checkbox"/> ARTE
* TELEVISÃO PÓSSE	
<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
* TELEVISÃO FREQUÊNCIA	
<input type="checkbox"/> TODOS OS DIAS	<input type="checkbox"/> NOITE
<input type="checkbox"/> TARDE	<input type="checkbox"/> MANHÃ
<input type="checkbox"/> ESPORADICAMENTE	
* TELEVISÃO S/PROGRAMAÇÃO	
<input type="checkbox"/> JORNALISMO	<input type="checkbox"/> ESPORTE
<input type="checkbox"/> VARIEDADES	<input type="checkbox"/> ENTREVISTAS
<input type="checkbox"/> INOVELAS	<input type="checkbox"/> DOCUMENTÁRIO
<input type="checkbox"/> MUSICAL	<input type="checkbox"/> DESENHO
<input type="checkbox"/> TELEFONIAS	<input type="checkbox"/> FILME
<input type="checkbox"/> FERRICIAS	<input type="checkbox"/> MEMÓRIAS
<input type="checkbox"/> COMÉDIAS	
* COMPUTADOR PÓSSE	
<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
* ACESSO À INTERNET	
<input type="checkbox"/> SIM	<input type="checkbox"/> NÃO
* UTILIZAÇÃO DA REDE	
<input type="checkbox"/> PESSOAL	<input type="checkbox"/> LAZER
* TRÂNSITO NA REDE	
<input type="checkbox"/> SALAS DE BATE-PAPO	<input type="checkbox"/> SITES PESSOAIS
<input type="checkbox"/> SITES INSTITUCIONAIS	
* SITES MAIS VISITADOS (TRÊS)	
1.	_____
2.	_____
3.	_____

RELATÓRIO

I SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Belém, 23 a 25 de agosto de 2006.

Organização: Universidade da Amazônia (UNAMA) ;Grupo de Estudos sobre “Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/GERA, Grupo de Pesquisa sobre Educação e Diversidade da Amazônia, **Coordenação do Projeto “A ESCOLA E A QUESTÃO RACIAL:** um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnico-culturais”, **financiado pelo** Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESA) e **Coordenação do Projeto DIFERENÇA E ETNIA NO UNIVERSO ESCOLAR: UM ESTUDO SOBRE OS ATORES E CONTEÚDOS ÉTNICOS NA EDUCAÇÃO**

Financiamento: Universidade Federal do Pará (UFPA), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) e Instituto para o Desenvolvimento da Amazônia (FIDESA).

Apoio: Centro de Ciências Humanas e Educação – CCHE / UNAMA, Pró-Reitoria de Ensino e Graduação – PROEG / UFPA, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA / UFPA, Centro de Educação - CED / UFPA, Grupo de Estudos sobre “Formação de Professores e Relações Étnicorraciais/GERA, Grupo Afroamazônico, Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN / SEDUC.

Responsável pela transcrição: Jicelma Brito

SUMÁRIO

1. Introdução	3
2. Conferência “Relações Étnico-Raciais na educação: identificação e desconstrução dos mecanismos de recalque no processo educativo” Profª. Drª. Ana Célia da Silva – UNEB	4
3. Mesa Redonda “Africanidades brasileiras, educação e gênero”	5
3.1 - Profª. Drª. Rosa Elizabeth Acevedo - NAEA / UFPA	6
3.2 - Profª. Drª. Mônica Prates Conrado - Departamento de História /UFPA .	11
3.3 - Profª. Drª. Ana Célia Silva – UNEB	15
3.4 - Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho - Departamento de História / UFPA	21
4. Mesa Redonda “Educação e Diversidade Cultural: desafios contemporâneos na educação”	25
4.1 - Profª. Odosina Braga – SEMEC	26
4.2 - Profª. Msc. Helena do Socorro Campos da Rocha – CEFET / PA	31
4.3 - Profª. Drª. Ivany Pinto Nascimento - CED/UFPA	36
4.4 - Profª. Venize Nazaré Ramos Rodrigues – UEPA	42
4.5 - Profª. Drª. Wilma Baía Coelho – UNAMA	44
4.6 - Prof. Amilton Gonçalves – SEDUC	50
5- Mesa Redonda “Educação, corporeidade e territorialidade”	56
5.1 - Profª. Msc. Lílian Silva de Sales – UFPA	56
5.2 - Maria Adelina Guglioti Braglia – Programa Raízes	59
5.3 - Prof. José Liberato Gomes Nogueira – UEPA	62
6. Grupos de Trabalho	65
6.1 - Práticas Educacionais e Povos Indígenas	65
6.2 - Práticas educativas, corporeidade em comunidades quilombolas	67
6.3 - Governança e Movimentos Sociais e a produção do livro didático e a relação racial	68
6.4 - Gênero, formação docente e questão étnicorracial	69
6.5 - Censo Escolar e representações de cor	70
6.6 - Matemática Quilombola	71

1. Introdução

O Grupo de Estudos Formação de Professores e Relações Étnicorraciais, juntamente com o grupo de pesquisa sobre Educação e Diversidade da Amazônia e a coordenação do projeto “A Questão Racial na Escola”, que desenvolvem atividades de estudos e pesquisas, com o objetivo de aprofundar o conhecimento no campo das relações étnicorraciais e da sua contribuição à análise de questões relacionadas à formação educacional e culturas contemporâneas, realizaram no período de 23 a 25 de Agosto de 2006, o seu primeiro encontro científico, com vistas à promoção de um espaço coletivo mais amplo de reflexões, no qual especialistas de graduação e pós-graduação, de diversas áreas do saber, especialmente do campo educacional, pudessem debater questões relacionadas às relações étnicorraciais que, atualmente, estão sob o impacto das representações sobre as noções de *raça*, etnia, preconceito racial e suas implicações para a educação e, por conseguinte a formação de professores; além de constituir uma das atividades preparatórias para o Seminário de Culminância do Projeto “A questão racial e a escola...”.

O evento denominado I Seminário sobre *Formação de Professores e Relações Étnicorraciais*, que contou com a participação de 336 pessoas, foi realizado no Auditório David Mufarrej, da Universidade da Amazônia, e teve como objetivo a discussão dos processos de formação docente presente nos cursos de licenciatura e de educação, privilegiando duas questões. A saber, a consolidação da educação indígena, que impõe a necessidade de se repensar o lugar dispensado às populações indígenas na formação docente e na educação básica, e a Lei nº 10.639/ 2003, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica. Com isto, provoca uma exigência junto às escolas e organismos escolares de todos os níveis; a revisão também nos recursos pedagógicos, no sentido de que revistos e problematizados em função do redimensionamento e da reorientação dos estudos sobre a formação da sociedade brasileira.

2. Conferência “Relações Étnicorraciais na educação: identificação e desconstrução dos mecanismos de recalque no processo educativo” (Prof^a. Dr^a. Ana Célia da Silva – UNEB)

Os trabalhos foram iniciados com uma breve apresentação do evento pela coordenação, dando seguimento a conferência de abertura intitulada “Relações étnicorraciais na educação: identificação e desconstrução dos mecanismos de recalque no processo educativo” proferida pela Prof. Dra. Ana Célia da Silva, da Universidade Estadual da Bahia - UNEB, com mediação do Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho. Na Conferência, foi exposto o conceito de representação social que se configura na ideia do estereótipo, que de forma geral, traz formulações de ideias e imagens que escamoteiam e mistificam a realidade, sendo feito o enfoque em relação às representações do elemento negro no livro didático, tendo como base as ideias de que “*por representações sociais entendemos*

um conjunto de conceitos, proposições e explicações interpessoais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (MOSCOVICI, 1981 apud Sá, 1996 p. 181). Foram então apresentados excertos e fragmentos de livros didáticos a partir dos quais se apresentavam imagens estereotipadas, enfatizando que, na representação social do negro e indígena, entre outros, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa, estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos. A conferencista abordou como ocorre a (des)construção dessas representações sociais tendo como pressuposto *“universos socialmente construídos modificam-se transformados pelas ações concretas dos seres humanos”* (BERGER/ LUCKMANN, 1976, p. 154). Tais estereótipos, atribuídos à imagem do indígena e do negro, entre outros, podem ser revistos a partir da exigência de uma sociedade pluralista, constituída por diferentes universos étnico-culturais. Segundo a conferencista, algumas condições são necessárias à educação das relações étnico-culturais na sala de aula, tais como:

- ❖ A expectativa positiva do professor em relação à cultura e história africana e ameríndia possa penetrar na sala de aula, nos conteúdos, nos currículos;
- ❖ Reconhecer, respeitar e trabalhar com essas diferenças em sala de aula; trabalhar os conflitos e não invisibilizá-los;
- ❖ Avaliar-se quanto a sua identidade étnicorracial e cultural, entre outras;
- ❖ Reconhecer e desenvolver as determinações da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes;
- ❖ Ter a formação continuada como meta profissional favorecendo assim a construção da identidade e autoestima dos afro-descendentes.

A conferência encerrou com noite de autógrafos do livro “A Discriminação do Negro no Livro Didático”, de autoria da mesma professora.

3. Mesa Redonda “Africanidades brasileiras, educação e gênero”

No segundo dia do seminário, iniciou-se a Mesa Redonda sobre o tema “Africanidades brasileiras, educação e gênero”, coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Wilma Baía Coelho, da Universidade Federal do Pará; tendo como integrantes a Prof^ª. Dr^ª. Mônica Prates Conrado, do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Pará; Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, especialista na discussão sobre a questão indígena e professor do Departamento de História/UFPA; pela Prof^ª. Dr^ª. Rosa Elizabeth Acevedo, do Núcleo de Altos Estudos da Amazônia - NAEA/UFPA, especialista em comunidades quilombolas, e Prof^ª. Dr^ª. Ana Célia Silva, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

3.1- Prof^a. Dr^a. Rosa Elizabeth Acevedo – Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA / UFPA)

A expositora esclareceu sua intenção de, ao tratar da temática “Africanidades brasileiras” enfatizando as políticas educativas e culturais do Brasil, situar o contexto, o cenário, bem como, estabelecer ponte com a conferência proferida pela Prof^a. Dr^a. Ana Célia Silva.

Esse contexto político, conforme a professora Rosa Acevedo, é um contexto em que (diferente de 30, 60 anos atrás) que permite ao Brasil falar, manifestar-se e posicionar-se num cenário internacional como um país multicultural (ressaltando-se que, de acordo com a conferência da Prof^a. Ana Célia é o primeiro e mais importante aspecto a ser elaborado). Temos vários multiculturalismos – segundo as suas formas, teríamos comunidades, grupos diferenciados – e uma política geral permitiria que os grupos humanos deixassem suas diferenças e se manifestassem conforme sua identidade. Mas o multiculturalismo tem diferentes formas e precisamos ver que uma parte desse multiculturalismo, sobretudo no Brasil, hoje, permite colocar em prática alguma política: políticas que são produto de lutas sociais, e que têm o reconhecimento das diferenças históricas e podem estabelecer um plano de luta e de combatividade àquilo que é a desigualdade social e racial nesse país (particularmente aquilo que se refere a grupos sociais negros e indígenas).

Tendo como pressuposto a sua prática como pesquisadora, a expositora convidou o grupo à reflexão de que essas políticas precisam ser acompanhadas de um conjunto de práticas sociais, pois, a política em si, - tomando como exemplo a edição da Lei nº 10.639, de 2003, em relação à História da África e dos afro-brasileiros – não é suficiente para reduzir o peso que têm as práticas discriminadoras. Não é apenas com o editar de determinadas leis, editar de determinados livros, que se vai remover uma capa muito grossa de racismo, uma capa muito grossa de uma visão de superioridade de um grupo branco em relação a um grupo negro ou a outros grupos.

Neste Seminário, houve uma preocupação com a formação de professores, e que esta possa realmente inserir uma discussão sobre de onde partem as nossas práticas. Essas práticas são muito frequentes e se passam no cotidiano da escola: no cotidiano do que o professor tem realizado com as crianças. Quando falamos dessa formação de professores, precisa de um multiculturalismo pluralista, ou seja, aquilo que está reconhecido como um direito do qual tem que coincidir com um processo de incorporação e de reflexão daquele agente de um universo escolar, onde temos educandos e educadores: o que o educador está realizando? Que reflexão ele realiza sobre a sua prática? Isso vai permitir que essa capa enorme de preconceito e discriminação possa ser removida, e colocar uma visão muito interessante também, que é o multiculturalismo crítico.

No Brasil, precisamos passar desse multiculturalismo pluralista – que é o reconhecimento do direito – para o multiculturalismo crítico, que vai profundo em termos de práticas dentro e fora da escola, em uma relação que é extremamente complexa porque se realiza no cotidiano.

Esse multiculturalismo crítico representa a possibilidade de pensar a cultura como uma opressão que foi produto de uma noção de *raça*. Essa noção de *raça* foi uma construção social e política para justificar um modo de dominação que também está presente na escola. A sala de aula representa o espaço em que esse modo de dominação, esse poder, se entranha e precisa de um exercício permanente para valorizar a diferença que está a sua frente. O trabalho com a diferença não é simples e não estamos diante de um “clima” que podemos chamar pós-moderno, ou uma modernidade, sobretudo aqui na Amazônia.

O problema é prática social, e prática social significa reflexão sobre aquilo que é a nossa experiência em relação às nossas relações sociais. Pensar que a relação educando e educador – esses dois agentes importantes na escola – é fundada na relação social que o professor está produzindo dentro de sua sala de aula: essa relação pode constituir um mecanismo a libertar essa criança e a dar a ela uma autoestima, além de produzir uma valorização dessas diferenças (sem recair na utilização de clichês que não contém aquilo que é o preconceito que está profundamente arraigado).

Esse preconceito, essa visão de superioridade de um grupo branco, numa sociedade que se pensa como uma sociedade branca. Para cada situação dentro da escola, cada professor, dentro do contexto social e cultural, precisa fazer uma discussão. Temos uma visão do livro escolar, que parte de um mercado editorial. O professor não é apenas o otimizador de técnicas e de livros, ele é também um sujeito histórico que produz reflexão, junto aos seus alunos, daquele universo onde eles têm a sua prática social, a sua prática educativa. E isto é o que está faltando, porque, provavelmente, o curso de Pedagogia, ou o curso de História tem uma grande limitação para uma reflexão a partir do conteúdo da escola, e, sobretudo, apresenta uma leitura de realidade equivocada.

A expositora, para estabelecer uma relação entre o livro didático e o conteúdo que enfocava, bem como atenta ao que se refere à Lei nº 10.639, de 2003 em que se menciona a História da África e o afro-brasileiro, fez ênfase a outra questão sobre essa africanidade no sentido de reconhecimento de uma origem. Ressalta a questão da africanidade brasileira está muito longe daquilo que estão procurando. Com o objetivo de fazer um exercício de reflexão, remeteu-se a um livro de História do Brasil, utilizado por alunos do Ensino Médio, como amostra do que tratam boa parte dos livros de História, e procedeu a leitura da seguinte informação: “*Você sabia que quase metade dos 830 milhões de habitantes da África vive com menos de um dólar por dia, o que caracteriza uma situação de pobreza absoluta?*” “*Você sabia que cerca de 70% dos portadores de AIDS no mundo são africanos?*”. A expositora argumentou então que ao se trabalhar por essa via, o

aluno de Ensino Médio não vai ter nenhuma possibilidade de aproximação com o pensamento da África. Os livros didáticos deveriam eliminar (mas uma boa parte desses livros mostram uma profunda desinformação sobre a África) a ideia de que a “África é um pesadelo”. Como sugestão sugeri: os livros didáticos deveriam iniciar, por exemplo: sobre a invenção do ferro ocorrida na África; o livro deveria começar – não apenas no Brasil, mas os livros didáticos da cultura ocidental – reconhecendo o que são as culturas africanas, e isso não consta nestes livros. A conferencista mencionou que, por ocasião da participação em uma conferência na Martinica, professores e pesquisadores discutiram o quanto são ocultadas as verdades históricas e apelaram para que se “varresse” da sala de aula a ideia de “África: é um pesadelo”.

Com relação ao conhecimento sobre a África, no que se refere aos alunos, percebe-se que não há uma empatia para entendê-la. Apresentou então, em outra página do livro em questão, a utilização de clichês para identificar as contribuições dos africanos para a história das Américas: a dança e a culinária. Remete exatamente a única visão, com a qual devemos romper; pois, se há uma visão a ser colocada nessa construção, deve ser a contribuição com o falar, a contribuição com o conhecimento das plantas, o domínio das técnicas que os agricultores da África introduziram nas Américas, e, questões que parecem subjetivas em relação a elementos na formação de negros brasileiros, que, evidentemente, têm relação com tais contribuições.

O livro, que traz a África como o “Continente da pobreza absoluta”, não menciona por que aconteceu isso. A explicação do livro para o fato de a África chegar ao ponto de possuir 70% dos portadores de AIDS, é o grande número de habitantes em uma situação de pobreza absoluta; é a de que a intervenção das potências europeias na região desestruturou-a socialmente. Não há menções a quais são os interesses multinacionais nas intervenções por interesse nos diamantes e em todos os minerais; não se fala da riqueza material da África e, especialmente de uma riqueza cultural – esta fica escondida em uma série de tabus e uma série de informações deformadas (a exemplo das que se relacionam à religião, como a que realiza a “magia branca” e “magia negra”). Chega a um ponto em que se tornam necessárias discussões sobre esse tema – africanidade – e a forma como uma sociedade: produto de lutas coloniais, da colonização e da escravidão africana, pode refazer-se, recompor-se e revolucionar o sentido da africanidade brasileira.

Essas questões não podem ser objeto daquilo que se tem feito com muita frequência: é a simplificação, dentro do processo de formação de professores, para falar da África. Em muitos livros estão aparecendo cursos de História da África, só que o Brasil apresenta-se como um dos países que menos estudou a África. O problema maior de se fazer essa menção à africanidade, em relação à formação de professores, é a ausência desse conhecimento, pois estamos muito longe de alcançar essa cultura com aquilo que está nos livros didáticos. Há necessidade de fazer da conquista de direitos que estão na legis-

lação atual, o interesse da sociedade brasileira: em descobrir as suas origens e sua desigualdade social e racial, visando eliminar o que tem sido sustentáculo de uma sociedade profundamente discriminadora e racista.

As leituras dos livros didáticos podem ser críticas: críticas em torno dos conteúdos, críticas das imagens (uma das imagens do livro didático apresentado, mostra uma adolescente carregando uma lata de água na cabeça, como se fosse característica essencial da África). É preciso mostrar a diversidade que representa o próprio continente, então assim, poderemos compreender essa África brasileira nas salas de aula do Brasil, da Amazônia e nas escolas de Belém do Pará.

3.2- Prof^a Dr^a Mônica Prates Conrado - Departamento de História / UFPA

A Prof^a. Dra. Mônica Prates apresentou alguns apontamentos acerca da temática proposta pela mesa, enfatizando que sua fala enfocaria a temática racial sob a perspectiva das populações afro-brasileiras, bem como a situaria a partir de sua experiência como professora e cidadã negra.

A expositora mencionou que quando se fala da expansão, de forma significativa nos últimos anos, do acesso ao sistema educacional brasileiro – seja da Educação Infantil, até ao Ensino Superior – e a tão aplaudida democratização do Ensino Superior; assim como a redução da taxa de analfabetismo; e o aumento do número de matrículas, essa expansão ainda é modesta. É exposta para nós de forma indissociada dos componentes preponderantes da qualidade em uma estrutura educacional moderna. Para tanto, teríamos de levar em conta os parâmetros culturais que compõem a sociedade brasileira e tratar da discriminação racial, da questão de gênero, de classe, todos num mesmo patamar, na mesma pluralidade. Como um tema com questões caras para que se possa, enfim, homenagear o aumento ao acesso à educação a todos e todas, que o Brasil merece.

Essa expansão é importante, mas ainda é modesta porque os parâmetros culturais e o que concerne às relações raciais se encontram indissociáveis hoje. Não é preciso ser estudioso para que se saiba que existe racismo no Brasil e desigualdade racial. Os números e os parâmetros culturais de desigualdade racial evidenciam que, para que a população afro-brasileira atinja aos mesmos níveis escolares dos brancos, estes últimos precisariam estacionar por umas três ou quatro décadas, para que os primeiros possam alcançar o mesmo nível de escolaridade. Esse aumento significativo, essa expansão, essa democratização do Ensino Superior, que é tão propagada, mas, na verdade é indissociada da realidade brasileira, tão perversa, tão cruel quando se pesam os marcadores constituintes dos sujeitos sociais, de classe, cor, gênero e raça. Tratar dessas questões de identidade racial hoje, no Brasil, é também lidar com um tema de uma conotação emocional muito forte (chamado de emocional sem nenhum caráter positivo ou negativo) e é tão controverso, tão polemizado, que muitas pessoas se posicionando negando-o.

Essa discussão, no que tange à falta de referencial, e no que tange também às outras questões, conjuntamente com gênero, classe e etnia, são consubstanciadas em uma perspectiva que vai suscitar o mito da democracia racial, e toca tão profundamente todos os sujeitos sociais, negros e negras. Cuidados especiais com que se trabalha essa temática, nos fazem tomá-la como um tema com muito mais a produzir. Ao tratar essa temática, percebe-se que ela não é vista como uma questão - um obstáculo em uma sociedade democrática. Esta é uma questão que envolve a todos nós: brancos e brancas, negros e negras, indígenas, todos os cidadãos e cidadãs brasileiros. E o falar dessa dificuldade, no momento que tematizamos essa questão, tem uma conotação emocional forte, aspectos individuais de como cada um se vê, se identifica, ou até se coloca contra a discussão fazem-se presentes (a exemplo da discussão no que tange à implementação das cotas raciais). Esse falar é importante porque leva, cada vez mais, ao engajamento nesse debate, tendo que dar atenção às filigranas que fazem parte desse debate, ou seja, a todas as questões que fazem com que tenhamos que buscar a escuta do outro; tenha o sentido da escuta do outro (porque está dentro da escuta do outro); ter um olhar sensível como professores e professoras, alunos e alunas, para que se possa, na verdade, abrir a possibilidade de ouvir sobre um tema que é um tabu.

Tratar da questão é colocar a cruzeza e a perversidade que fazem parte da vida concreta, da história concreta de negros e negras no Brasil, que é sempre amenizada. Quando se chama a atenção para a intensidade e a cruzeza que é a vivência do cotidiano, bem como o tratamento desigual, se tem como precedência tratar do tema como prioridade, e não apenas como uma questão para guetos. Temos de nos aproximar cada vez mais da experiência que nos diz respeito como brancos e brancas, negros e negras, ter em mente a experiência do outro, e perceber que no Brasil existe, de forma muito bem elaborada - que é extremamente eficaz - o racismo (que é velado). Esse tema, apesar de fazer parte da realidade concreta da vida de brasileiros e brasileiras, e apesar também de vários pesquisadores abordarem essa temática, é um tema prioritário no sistema educacional brasileiro.

As conquistas, no que concerne ao sistema educacional brasileiro, não tiveram como parâmetros estruturais a questão da desigualdade racial. Estudiosos e pesquisadores fizeram suas pesquisas. Trabalhos que mostram essa questão em dados estatísticos sobre a situação do sistema educacional brasileiro no que concerne à cor, possibilitando a visualização dessa desigualdade e de como ela se caracteriza no sistema educacional brasileiro. A temática racial constitui um tema ferozmente atacado, mesmo antes de conhecê-lo melhor, porque não se possibilita o ouvir para não se perceber a cruzeza e a perversidade que a discriminação e preconceito racial carregam. Um problema fundamental que temos que enfrentar é reinscrever essas categorias distintas de raça: o sistema de gradientes que varia entre mais claro para o mais escuro, que é usado para classificação racial no Brasil, e que coloca o termo “moreno” / “morena” como forma de classificar (como se o indivíduo pudesse diminuir a distância social) mascarando a realidade, porque o lugar social a partir desse gradiente de cor - mais claro / mais

escuro – no momento em que se sofre discriminação no acesso à educação, ao mercado de trabalho, à saúde, é muito nítido.

A tematização dessas questões, que são muito caras à construção de uma sociedade democrática, envolve instituições como o sistema de Ensino Superior onde ainda se vivencia por meio de um elitismo: um número muito pequeno de negros tanto no corpo docente, quanto no corpo discente. Temos que tentar mudar esse retrato e essa forma naturalizante (aprendemos assim desde crianças) que acabamos reproduzindo e que faz parte de um exercício cotidiano. Toda e qualquer fala que vá de encontro a isso, é vista como uma forma ainda extrema, e com isso provoca-se uma violação de todos os direitos sociais dos indivíduos. O debate dessa questão pode vir acompanhado de uma postura ética para que se possa, realmente, firmar uma sociedade democrática, com construção cotidiana de respeito aos direitos de outrem. Discutir esses temas requer que tenhamos referenciais indicadores de que isso, efetivamente, cria um fosso enorme entre homens brancos e negros no Brasil. Essa história do Mito da Democracia Racial, que temos renovado contemporaneamente, dificulta a percepção do sustentamento racial que está profundamente inserido nas estruturas sociais, culturais e psicológicas – e isso é um dado físico, indelével de nossas vidas onde quer que estejamos, mas não é tratado como tal.

Precisamos participar da construção de conhecimento discutindo e privilegiando a questão étnicorracial; pensar em políticas educacionais que não se baseiem na meritocracia; e pensar na dinâmica das relações. Isso é um debate caro a nós, mas que vai além das fronteiras do espaço escolar. Precisamos falar sobre isso, mas temos que ser ouvidos. Temos que, na verdade, a partir de uma postura ética, possibilitar a nossa escuta. Essa discussão tem que estar no nosso dia-a-dia porque é um tema que não é privilegiado na sala de aula – espaço privilegiado para trabalhar com a linguagem, que reforça preconceitos e construção de conceitos; desconstrução de ideias; postura ética e direitos.

É necessário tirar da “camisa de força” o isolamento em que esse tema se encontra e possibilitar que os afro-descendentes possam se ver no universo escolar. Cabe a nós tratar dessas questões e colocar em pauta de que forma, nessa tentativa de construir uma identidade única, tantas questões são silenciadas. A responsabilidade de professores e professoras, alunos e alunas é grande na afirmação de valores, na mudança de mentalidade, e, no momento que se nega a discussão dessas questões, que há a omissão, acabamos reproduzindo de forma cruel o que é para combater.

3.3- Prof^ª Dr^ª Ana Célia Silva – Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

A expositora propôs-se a fazer um relato de experiências que constitui resultado da pesquisa que foi apresentada como sua tese de doutorado, onde enfoca as transformações que ocorreram nos livros de Comunicação e Expressão do Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos. Seu trabalho abrange livros de Língua Portuguesa da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Desde o começo do

seu mestrado, a professora vem realizando trabalho sobre a discriminação do negro no livro didático, objetivando a desconstrução dessa representação, e nesse trabalho, feito para o seu doutorado, objetivou mostrar as transformações e o que determinou essas transformações. O título do trabalho fora “A representação social do negro no livro didático”, tendo como seu alvo de investigação a população negra, porque esta é, no Brasil, alvo de extermínio no livro didático, e a situação nas escolas não está discutida como deveria, como recentemente foi implementado. A pesquisa partiu do questionamento: o livro didático transformou-se? E o que determinou essas transformações recebidas? Foi procedida então a análise do conteúdo em 16 livros, e desses, apenas 5 livros apresentaram transformações que podem ser consideradas modificações na apresentação social da criança, do adulto e do jovem negro.

A professora informou ter trabalhado com análise de conteúdo e entrevistas aos autores dos textos e ilustrações. Os livros pesquisados (foram citados pela expositora porque os participantes podem estar trabalhando com os mesmos) - que apresentaram o negro de forma positiva foram: **Porta de Papel**, da Editora FTD; **Porta de papel - livro II**, da FTD; **Festa das palavras**, de Dirce Guedes, da FTD, **Porta de Papel - 4ª série**, também da FTD, **Viva a vida**, 4ª série, São Paulo. Foi ressaltado que todos os cinco livros que apresentaram uma forma positiva de representação foram da FTD, embora atualmente, alguns livros desta editora apresentem um estereótipo diferente.

Após a análise de conteúdo dos textos, a professora percebeu os seguintes resultados, os livros mudaram na seguinte direção:

- ❖ Antigamente as pessoas negras eram apresentadas apenas como domésticos, serviçais ou trabalhadores do campo, sempre em situações sociais consideradas subalternas e inferiorizadas. Nesses livros analisados, houve 27 evidências de diversificação de papéis e funções com pessoas negras e brancas desempenhando funções consideradas subalternas: apareciam domésticas brancas e domésticas negras; apareciam médicos, doutores e padres negros e brancos - houve diversificação dos papéis e funções do negro na apresentação.
- ❖ As características fenotípicas específicas - (a professora enfatizou ser bom colocá-las porque todos os demais tinham a face igual) apareceram 7 vezes, ou seja, pessoas negras com os traços típicos da sua raça: o rosto, nariz redondo e cabelo bem crespo só apareceram 7 vezes, os demais, todos tinham o rosto com o mesmo formato e com mesmo traçado
- ❖ Adjetivação positiva - nos livros da década de 80, nenhuma criança negra dos 82 livros analisados, apareceram sendo

adjetivadas positivamente, elogiadas ou consideradas lindas e inteligentes. Nestes da pesquisa atual apenas 7 vezes, apareceram como inteligentes, bonitos e capazes, o que foi considerado uma mudança significativa.

- ❖ Frequência à escola - nos livros anteriores nenhuma criança negra ia à escola. Elas eram filhas da empregada ou eram crianças que vestiam as crianças brancas, na ilustração. Nos livros pesquisados recentemente, durante 11 vezes foram encontradas crianças negras na escola, dentro de casa estudando com os pais, crianças negras não trabalhando e estudando. Essas são transformações encontradas.
- ❖ Um dado significativo, o status econômico de classe média, apareceu 216 vezes. Todas as crianças, adultos e jovens negros eram de classe média, tinham poder aquisitivo e roupas iguais ao das crianças brancas: tênis, meias, camisas, camisetas, bermudas, calças, um mesmo estilo, que todas pudessem vestir. Apenas 3 crianças foram representadas como vendedoras de papel, de jornal, engraxates e catadoras de papel. A pessoa que representou essas crianças dessa forma era um ex-catador de papel, uma pessoa de aparência branca, que apresentou o real vivido por ele nas ruas em São Paulo . Esse padrão de classe média aparece 216 vezes: não é real, mas é algo positivo, pois sabemos que a maioria dos negros não está na classe média.
- ❖ Outra coisa interessantíssima que não existia nos livros anteriores são as práticas e atividades de lazer - nenhuma criança negra brincava nos livros da década de 80. Foram apresentados livros de 90, onde constam 42 experiências de crianças negras exercendo diversificadas atividades de lazer, todos os tipos de lazer possíveis aparecem nesses livros.
- ❖ Simplesmente um dado se mantém, e esse dado é considerado ideológico e mantenedor da supremacia do grupo que está no poder: é o negro em minoria - ele apareceu 12 vezes como minoria na apresentação social. Apesar de sabermos que pelos índices oficiais representam 45% da população brasileira, toda ilustração do negro é como minoria, mantém-se essa visão: sempre como minoria na revista, na escola, no livro, e isso dá a impressão que estão nessa situação, que não estão no poder, por constituírem uma minoria social, e a realidade não é essa, o livro não muda esse sentido porque é altamente ideológico manter essa inversão de que são minoria social, minoria econômica, política e social.

A professora informou ter partido então para conversar com as pessoas que desenharam essas ilustrações e as que escreveram os textos descrevendo de forma positiva os negros. Em entrevista aos autores das ilustrações dos textos foi questionado porque representaram e descreveram de uma forma positiva os personagens negros? A primeira resposta foi: - “Eu convivi com eles”. Então a convivência é o primeiro fator de desestruturação dos estereótipos. Quando se convive com o velho, com o homossexual, com a mulher, com o negro, com o operário, com o lavrador, passa-se a perceber que todas aquelas coisas que são representadas, que são construídas para recalcar, que costumam aparecer, não correspondem com a verdade. Eles disseram: - “Eu comecei a conviver com os amigos do meu filho e vi que eles não eram diferentes do meu filho”.

Outra questão que eles colocaram como elemento transformador foram os valores socioeconômicos e culturais dos afro-brasileiros, mencionados 3 vezes e enfatizado como os valores representados pela tradição intelectual africana; pela contribuição cultural, econômica e política e pela beleza e produções do povo afro-brasileiro. A expositora considerou incrível como os ilustradores e autores dos livros conseguiram ver coisas que foram invisibilizadas por tanto tempo no nosso sistema de ensino.

Foi enfocada ainda a questão do cotidiano e realidade vivida. Um dos entrevistados disse que esse cotidiano e essa realidade fizeram mais próximo do real a sua representação dos afro-brasileiros. A professora informou que esse homem é um judeu, que é ruivo e dizia que tinha esses estereótipos como verdadeiros. Quando começou a conviver e começou a ver o cotidiano, essa visão estereotipada começou a se transformar.

Outra entrevistada, que responde que é morena, nesse *continuum* de negro, disse: “Para mim foi muito importante desenhar de uma forma diferente a identidade étnicorracial dos entrevistados”. Esta mencionou uma experiência pessoal em que foi confrontada com sua identidade étnicorracial, mencionando-a como terrível, inicialmente, e depois ela começou a se identificar e construir uma identidade. Começou então a ver que também era “de cor”, e se era uma pessoa boa e inteligente, o outro também não podia ser uma pessoa má e feia e entendeu ter que representá-lo partindo de si.

Outro elemento de transformação, que foi indicado 3 vezes apenas, foram as leis e as normas: na editora FTD, as ilustrações que contiverem qualquer tipo de preconceito e discriminação são imediatamente excluídas. Respaldados nessa norma da editora e depois nas normas que o MEC vem colocando em relação a essa questão, foram conseguidas transformações. Há falas, 2 vezes, que a mídia influenciou a transformação. O entrevistado que é judeu, citado anteriormente, menciona que o filme “Ao mestre com carinho” dá uma lição de vida enorme e disse que a partir desse filme começou a refletir como ele desenhava, como ele ilustrava o velho e o adulto. Aquele filme, para ele, foi de uma realidade tão grande que ele começou também a modificar seus traços.

A família, também constitui elemento importante, de acordo com fala do entrevistado que é ex-catador de papel e que desenhou 3 meninos, trabalhadores de rua, que eram seus amigos. Ele informou que a avó descendia de escravos, possuía pele “morena queimada”, e com ela aprendeu muito do que sabe sobre os negros. Os papéis e funções desempenhadas pelo ilustrador na sociedade são também levados em consideração. Um entrevistado acentuou que “tem que conduzir ao respeito aos outros, e se tem que conduzir ao respeito, tem que apresentá-los de maneira condigna”. O movimento negro também apresenta importância em relação ao pessoal que faz os livros. Um entrevistado disse que aprendeu com o Movimento Negro tantas questões da história do negro na África, a influência negra no Brasil, que ele ia assistir com sua mulher, que é morena, às reuniões do movimento concorreu para que ele revisse todas aquelas questões e começou a pensar como era a representação que fazia anteriormente: carregada de preconceitos e estereótipos.

As conclusões da pesquisa foram as seguintes: a representação social dos afro-descendentes sofreu transformações quanto à humanização dos personagens, direito e cidadania. Os personagens foram apresentados sem estigmas ou estereótipos, com nomes próprios, constelação familiar, exercendo papéis e funções diversificadas na sociedade. Por outro lado, continuam a ser representados de forma minoritária e sem distinções étnico-culturais - eles não têm cultura diferente no livro, todos têm a cultura da classe considerada hegemônica. Analisando as informações, a professora enfatizou que conviver é o maior fator de destruição, de desconstrução de estereótipos e representações. A identificação da existência de discriminação racial colabora também para deixar de representar os negros de forma estereotipada. Há também as leis e as normas; a mídia; a família; os papéis desempenhados pelos ilustradores e o movimento negro.

Esse trabalho visou a investigar até que ponto os determinantes de transformação social de afro-descendentes são eficazes para promover a interação, facilitar o diálogo com o cotidiano e a história de certos grupos que compõem a raça humana. A expositora relatou que quando apresentou esse trabalho em Salvador, as pessoas disseram: “Cotidiano não transforma” (em Salvador, segundo a mesma, convive-se cotidianamente com brancos e eles não dão “bom dia”, não pedem “licença” e nem “desculpas”) e ela colocou que existe uma diferença nas relações do cotidiano. Cotidiano não é viver com a pessoa, é conviver com a pessoa, e quando isso não acontece, as pessoas estão juntas, porém separadas por uma “cortina”, por esse *apartheid* que está fundamentado, e não se tem convivência na Bahia, com raras exceções, entre brancos e negros. A intenção é que esses trabalhos permitam o conviver com as pessoas negras, indígenas, amarelas, velhas, com direções diferentes, mas todas vistas como diferentes, dentro de uma riqueza que não é algo a ser recalcado, minimizado e apartado.

3.4- Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho - Departamento de História / UFPA

O Professor Mauro informou que iria se distanciar um pouquinho do tema da mesa porque apresenta questões referentes aos índios, e então propôs conversar sobre o lugar que as populações indígenas têm ocupado nos livros didáticos, parecendo-lhe importante a reflexão sobre este recurso, em função do lugar que ele ocupa no sistema educacional brasileiro.

Ao contrário do que ocorre em vários outros países, o livro didático, no Brasil, tem um lugar muito especial em função da insuficiência da formação dos professores dentro da história da educação brasileira. Em dado momento, diante da necessidade de expandir o número de escolas e da impossibilidade da formação de professores para acompanhar essa expansão do sistema de ensino, o Ministério da Educação entendeu que uma forma de minimizar a deficiência da formação de professores, era implementar uma política de controle a avaliação do livro didático. As pesquisas realizadas desde o final dos anos 80 apontam e confirmam essa importância do livro didático. Em cerca de 70% das salas de aulas brasileiras, a aula consiste na leitura do livro didático e na realização do exercício que o próprio livro didático sugere, isso coloca a importância desse suporte para a formação de alunos. Pesquisas apontam também, especialmente pesquisas voltadas para professores de História, Língua Portuguesa e Ciências, que o livro didático é o material básico para a consulta dos professores para elaboração das suas aulas, o que coloca então o livro didático como suporte importante para que nós reflitamos sobre as representações que ele viabiliza, e eventualmente multiplica, sobre a sociedade brasileira e os agentes que o acompanham.

O professor informou sobre pesquisa que tem realizado dentro de algum tempo, busca perceber de que maneira o livro didático viabiliza, conjuga, melhor dizendo, dois tipos de saber: um saber acadêmico que tem sua origem nas universidades e um saber escolar. A análise do lugar que as populações indígenas ocupam nesse livro didático permite perceber de que maneira esses dois saberes se conjugam e eventualmente se afastam. As populações indígenas ocupam nos livros didáticos um lugar muito próximo ao das populações africanas e afrodescendentes.

A memória histórica pensada no Brasil tem uma origem secular. Ela data mais ou menos do ano de 1840, quando a primeira instituição constituída para a formulação de uma história do Brasil propôs um concurso, cujo tema era “Como escrever a história do Brasil”. Esse concurso foi ganho por um alemão, e este sugeriu que a história do Brasil que deveria ser contada seria a história de como, na América, surge uma nação construída com a contribuição de três elementos étnicos: o branco, o negro e o índio. O problema é que a sugestão desse alemão consistia em apresentar o papel de cada um como um papel diferente, ao branco caberia o lugar daquele que traz a civilização, o negro aquele que traz a força e o índio aquele que traz a alegria. Esses três

elementos cumpriram o papel de construir a nacionalidade brasileira: a civilização ocidental, a força do braço africano e a ingenuidade a alegria e cordialidade das populações indígenas. Essa forma de se pensar a formação da nacionalidade brasileira foi aprofundada anos depois com a constituição de um lugar na literatura, não só no Brasil, mas em toda América, que foi o indianismo – uma forma de se pensar o passado brasileiro no qual o índio ocupava um lugar especial, o índio foi o primeiro herói da história do Brasil.

Esses historiadores que começaram a pensar a história do Brasil no século XIX imitavam a Europa, que nesse momento, buscava seus heróis no mundo medieval. Como o Brasil não tinha conhecido a idade média, então eles buscaram no passado indígena a constituição dos seus primeiros heróis. Dois livros dão conta do lugar desse herói e a forma que ele assumiu naquela época da história brasileira, duas obras literárias: “Iracema” e “O Guarani”. Tanto em “Iracema” quanto em “O Guarani” eles têm como função se submeter aos brancos, aos portugueses. Essa ideia da submissão do índio, da sua ingenuidade, da sua disponibilidade para adotar o projeto do branco, foi a maior herança que o século XIX deixou para o lugar que o índio ocupa na memória histórica nacional e, por conseguinte, nos livros didáticos.

Mesmo em um contexto de constituição dos livros didáticos, constituídos em 1985 pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, essa memória permanece firme. Os índios aparecem nos livros didáticos normalmente nos conteúdos relacionados à história colonial. Depois disso eles desaparecem, e nós somos o país com a maior população nativa vivendo em condições originais do mundo, mas eles desaparecem logo depois de tratado do período colonial e mesmo assim aparecem de uma maneira muito distanciada, normalmente trocando pau-brasil por bugigangas - é assim que o livro didático ensina, eles trocavam pau-brasil por bugigangas.

Na maioria dos casos, os livros didáticos desconhecem que as populações indígenas possuem uma história. Os índios se relacionaram com os portugueses, com os franceses, holandeses e ingleses que aportaram no litoral brasileiro e estabeleceram relações de associação ou conflito. De acordo com uma pauta política própria, com os interesses que essas populações indígenas possuíam naquele momento, mas isto normalmente não é tratado no livro didático. Os livros didáticos normalmente se esquecem ou desconhecem que certas populações indígenas possuíam uma história antes da chegada dos europeus e permaneceram com uma história, depois dessa chegada, e atuaram nesse universo em função de interesses próprios. Eles não trocavam bugigangas, eles trocavam itens que eram importantes tanto para sua cultura ritual, quanto para sua sobrevivência. Em função da política de guerras que essas populações mantinham, trocavam-se gêneros da floresta por lanças, pólvora, armas, gêneros e alimentos. Não eram só bugigangas.

Agora, da década de 90 aos dias atuais, podemos perceber certa modificação na forma como as populações indígenas vêm sendo retratadas no livro didático. Já encontramos livros didáticos que tratam as populações indígenas antes da chegada dos europeus, encontramos livros didáticos que tratam também dessas populações indígenas depois da chegada dos europeus. Agora o que esses livros didáticos também não contam é que isto é mérito das próprias populações indígenas. Desde o final dos anos 50, com o movimento dos políticos xavantes, que as populações indígenas demandam uma história etnicamente orientada, demandam que se conte uma história do Brasil com a perspectiva das populações indígenas também. Esse mesmo movimento indígena xavante depois se estendeu para outras etnias, exigiu e tem conseguido instituir uma educação indígena bilíngue e etnicamente orientada também. O problema que permanece é que se o livro didático mantiver sua condição de texto base, tanto para os professores quanto para alunos, as deformações que ele eventualmente traz terão uma imensa sobrevida. O livro didático só deixará de ser um perpetuador de representações e de crueldades, se nós, professores, tivermos a massa crítica necessária para criticá-lo e para evidenciarmos junto aos nossos alunos os problemas que esses livros didáticos apresentam. Para isso, é fundamental, como disse a Prof^a. Dr^a. Ana Célia Silva em sua conferência, a formação continuada. Sem uma formação continuada que nos mantenha atualizados acerca do que vem sendo produzido, vamos permanecer perpetuando deformações - uma delas, que o expositor cita em sua pesquisa, que é desse convívio do saber acadêmico e o saber escolar.

Desde o final da década de 70, o Brasil vem discutindo uma educação crítica. As análises que têm sido feitas, desde as décadas de 90, mostram o que normalmente se entende por educação crítica: é o aluno conseguir reproduzir que a sociedade divide-se entre dominantes e dominados (se ele conseguir escrever isso na prova ele é crítico), o que constitui um problema porque se conseguirmos entender a formação crítica só nesse aspecto, nós estaremos fornecendo uma formação que é exclusivamente moral, e o ensino moral, o ensino ético, é papel da escola, mas é papel da escola, também, o ensino formal, e o ensino formal nos permite, nos serve de instrumento para dirimir as deformações que eventualmente os livros didáticos trazem. Por meio de um ensino formal podemos ter acesso às informações e à história das populações indígenas e africanas que construíram alternativas à dominação portuguesa, que construíram uma história independente da dominação.

O expositor teceu avaliação positiva acerca de um livro, que foi publicado no estado do Amazonas, sobre populações indígenas, cujo título é: "Além da conquista", mencionando que acha esse título tão significativo, porque ele não resume a história das populações indígenas à opressão, ele evidencia o fato das populações indígenas terem criado alternativas. É só por meio da informação e do ensino dessas outras alternativas, que estas informações que os livros didáticos eventualmente trazem, poderão ser dirimidas.

As pesquisas realizadas pelo expositor vêm apontando que o material didático só poderá ser superado, e ter limitada sua capacidade de deformar a identidade que as crianças e adolescentes estão formando, enquanto estas estão na escola. Se nós professores, nos prepararmos para ocupar o nosso papel na sala de aula, nós somos os responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, pela crítica do material didático que escolhemos e isso só será possível com formação continuada.

4. Mesa Redonda “Educação e Diversidade Cultural: desafios contemporâneos na educação”

Foi dada sequência ao evento com a mesa redonda “Educação e Diversidade Cultural: desafios contemporâneos na educação”, sob coordenação do Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, da Universidade Federal do Pará e com a participação do Prof. Amilton Cavalcante de Sá, da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC); Prof^ª. Odosina Braga, da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC); Prof^ª. Msc. Helena do Socorro Campos da Rocha, do Centro de Formação Tecnológica (CEFET/PA); Prof^ª. Dr^ª. Ivany Pinto Nascimento, da Universidade da Federal do Pará (UFPA) e Prof^ª. Dr^ª. Wilma Baía Coelho, representante da Universidade da Amazônia (UNAMA).

As instituições representadas na mesa evidenciaram as estratégias que estão sendo adotadas no sentido de lidar com a questão étnicorracial e apresentaram suas propostas de ação a respeito de tais questões e da implementação da Lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura afro-brasileira, bem como a reformulação curricular dos cursos de licenciatura, a formação continuada e as cotas.

4.1- Prof^ª. Odosina Braga – Secretaria Municipal da Educação (SEMEC)

A professora Odosina Braga, apresentou as estratégias da SEMEC, sobre a questão voltada para temática desta mesa, que são as questões étnicorraciais no currículo escolar. Segundo a mesma, a SEMEC conta com um grupo de trabalho que tem ações voltadas para tal, grupo esse que se iniciou ainda na gestão anterior, com o prefeito Edmilson Rodrigues, quando foi formado um grupo, na época chamado NÚCLEO, que teria a proposta de trabalhar tanto a formação, quanto a produção de pesquisa e material didático em torno da história e cultura africana e afro-brasileira.

Terminada a gestão anterior, e iniciada a atual, com a Secretaria de Educação sob administração da professora Terezinha Ribeiro, o movimento negro, principalmente por meio de representação pelo CEDENPA, na pessoa das professoras Nilma Bentes e Zélia Amador, procurou a Secretaria para discutir como ficaria essa questão e como ficaria essa proposta de reformulação curricular, que levava em consideração as novas discussões pautadas na Lei nº 10639/2003. Tal iniciativa gerou um acordo de que a gestão iria ver como se

daria a continuidade desta discussão. Havia a necessidade de ampliar o currículo e trazer para dentro dele as discussões da educação e relações étnico-raciais, até porque isso não era uma bandeira só do movimento, mas também dos próprios professores no que se refere à necessidade de eles discutirem, se qualificarem e poderem intervir de forma mais qualitativa dentro da escola.

Então o grupo de trabalho teve como primeiro parceiro o CEDENPA, com as professoras Zélia Amador e Nilma Bentes, que são as pessoas que mais têm colaborado na SEMEC, na constituição desse grupo que, este ano, pôde se solidificar mais. Ele está fazendo o desenho da sua proposta, qual seja, trabalhar a questão racial nas escolas municipais de Belém, intervindo pedagogicamente, estimulando a conscientização dos educadores e educadoras para a necessidade da introdução de mecanismos voltados a superar as manifestações de racismo, preconceito e discriminação da população negra no ambiente escolar, que se explicita de forma velada ou aberta e que muito tem prejudicado não somente alunos e alunas, mas também educadores e educadoras e outras pessoas negras que atuam na rede de ensino.

Quanto à questão dos currículos da escola e de chamar os professores para discutir a questão das relações étnico-raciais, percebeu-se que isso não era uma questão que dizia respeito apenas as relações travadas entre alunos, mas também entre os próprios professores e gestores da comunidade escolar; então se entendeu que era uma necessidade que se fazia premente para toda a comunidade escolar.

Na atual gestão municipal, o Grupo de Trabalho “Educação para Igualdade Racial” mantém as mesmas finalidades, em vista da necessidade da implementação da Lei nº 10639/2003 - que altera as atuais diretrizes e bases da educação e torna obrigatório, na rede de ensino fundamental e médio, o estudo da temática história e cultura afro-brasileira e africana. Há então a necessidade de repensar e afirmar esse grupo dentro da SEMEC, recorrendo ao dispositivo da Lei nº 10.639, de 2003, como forma de pautar as atividades do trabalho. As diretrizes nacionais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira e as relações étnico raciais no ensino fundamental e médio nas escolas brasileiras, foram somadas ao parâmetro da SEMEC, levando em consideração que as mesmas são fruto de processos históricos de discussão e envolvem o movimento negro, intelectuais e pessoas que vêm discutindo há muito tempo esta temática.

O foco desta discussão é pautado em ações como:

- ❖ A igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos;
- ❖ A compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, e possuem culturas e histórias próprias, igualmente valiosas e em conjunto constroem a nação brasileira e a sua história;

- ❖ A valorização dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, na constituição histórica e cultural do brasileiro.

Percebe-se, que na SEMEC, discutir as relações étnicorraciais, envolve um trabalho específico com a história e a cultura africana e afro-brasileira. Ainda não está sendo trabalhada a questão indígena: o foco atual está dirigido à questão da cultura africana e afro-brasileira.

O Grupo de Trabalho existente na SEMEC tem buscado:

- ❖ Considerar a história da África e suas influências na sociedade brasileira, no mesmo nível de profundidade em que se estuda a cultura europeia;
- ❖ Estabelecer relações entre a sociedade e a história mais recente, não somente a história da escravidão econômica mais também política e cultural;
- ❖ Romper com a dualidade Brasil mestiço *versus* corrente africana, enfatizada a perspectiva efetivamente plural, do ponto de vista da história cultural;
- ❖ Analisar o atual termo didático no trato da cultura afro-brasileira e propor alternativas didáticas; e a partir daí, quais as ações que se tem desenvolvido para atingir essas questões colocadas.

As ações propostas que têm sido desenvolvidas até então são: a formação continuada; formação de professores; pesquisa e produção do material didático; programação na rede municipal de ensino e nas áreas significativas para população negra no Brasil. Em relação às ações concretas da instituição, a professora mencionou que quando foi chamada para esta discussão, sabia que naquele momento a SEMEC não dispunha de nenhum projeto, não tinha nenhum orçamento para começar tal discussão (uma vez que tudo passa pela central financeira) e a primeira questão levantada consistia em encontrar parceiros para começar a investir na formação de professores e na produção de material didático. Nesta época, conheceu o Professor Amilton, da SEDUC, que levou a seu conhecimento o projeto “A Cor da Cultura”, mantido pela Fundação Roberto Marinho, que apoiava a cultura, sendo então estabelecido contato com a coordenação do projeto, no Rio de Janeiro, e concretizada a primeira ação na SEMEC, em abril deste ano: uma aliança com a Fundação Roberto Marinho. O projeto, que inicialmente durará um ano, conta com formadores, que são os técnicos do Canal Futura que vêm até Belém.

A professora informou que nesta semana a Secretaria está trabalhando com quarenta escolas municipais, das quais foram convidados dois professores representantes, totalizando oitenta professores em formação. Esses profes-

sores, durante uma semana do mês de abril, participaram de um processo de formação com os técnicos do Canal Futura, assentando-se na utilização do material disponível na instituição além de uma série de vídeos que falam sobre as experiências didáticas em torno das questões étnicorraciais. Foi disponibilizado um acervo de livros infanto-juvenis, que foram animados pelos técnicos, e que fazem abordagem das questões étnicorraciais. Outras obras utilizadas tratam da inserção do negro não só no Brasil, mas em todo o mundo, sendo ainda evidenciada a possibilidade de um trabalho lúdico através de jogos. Esse material foi disponibilizado para as quarenta escolas que participaram do projeto, sendo os professores inicialmente capacitados para trabalhar com ele em sala de aula a partir da elaboração de projetos.

O objetivo desse projeto é ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos afro-descendentes, história da África, e assim contribuir com os objetivos previstos na Lei. Posteriormente houve oficina para os professores e depois ocorreu a segunda fase do projeto: dia 30 de abril, na Faculdade Ipiranga, foi realizado um seminário composto de uma mesa redonda de debates, pela manhã, e à tarde, oficina com relatos de experiências, momento em que os professores contaram um pouco dos projetos que estão elaborando, dos avanços e das dificuldades, possibilitando assim novos encaminhamentos ao projeto.

A quarta fase, que é a socialização das experiências pedagógicas, ocorreu dia 30 de agosto, na Faculdade Ipiranga, com a participação de 37 das 40 escolas municipais envolvidas (procuraram posteriormente as três outras escolas que solicitaram o material e as mesmas justificaram suas ausências e se comprometeram a começar a elaborar o seu material, possibilitando que se voltasse a contar com quarenta escolas).

A segunda ação consistiu em buscar um convênio com a UNB e o MEC, por meio da realização de um curso à distância: um programa de Educação Continuada de História da Cultura Afro-brasileira e Africana com a finalidade de qualificar e discutir as relações étnicorraciais. Para esse curso buscou-se a participação dos professores diários e dos professores que atuam nos G 3 e 4, que são as séries finais do Ensino Fundamental (os antigos professores de 5ª à 8ª séries), para os quais a UNB e o MEC ofereceram 80 vagas, mas, como a procura foi grande, a Secretaria conseguiu negociar a inserção de mais cursistas. O objetivo do curso é a capacitação de professores acerca da história e da arte do negro no Brasil para formar cidadãos livres em um país com profunda diversidade étnico cultural. Este curso já está em andamento: os 120 professores inscritos receberam, na primeira fase, um livro com todas as unidades de todos os módulos (que é o curso de extensão) e já estão na fase de estudo desse material. O número de vagas ofertadas foi de 98, os inscritos foram 37, e os que conseguiram a re-inscrição chegaram a 120 professores. O número de escolas participantes foi de 14 (só as escolas que possuíam laboratório de informática tinham condições de participar do curso).

A outra ação, que ainda não começou, é uma captação de recursos do MEC, que tem como objetivo trabalhar os 300 professores da rede - a intenção é convidar todos os professores que estão na rede para participar. Está sendo aguardada a liberação de verbas para se começar um projeto agora de autoria da própria SEMEC (e não mais em parceria) com vistas à possibilidade de que os professores comecem a pesquisar e trabalhar as questões locais para que passem a produzir material didático, pois nas parcerias não há como fazer isso: no momento o grupo recebe material, mas a perspectiva é de oportunizar a autonomia, o começar a pensar, o produzir e o pesquisar.

4.2- Prof^a Msc. Helena do Socorro Campos da Rocha – Centro de Formação Tecnológica do Pará (CEFET / PA)

A Professora Helena Rocha, do CEFET-PA, apresentou-o como tendo sido uma instituição direcionada para a questão da educação profissional e tecnológica ao longo de sua história e, nos seus primórdios, criado para garantir escola para a população menos favorecida, mas que veio se transformando, ao longo dos séculos, em uma instituição elitizada.

A expositora mencionou que no ano passado, fez parte da Comissão do Processo Seletivo Vestibular do CEFET e que muito a instigava a presença do negro dentro da instituição, levando-a a questionar a direção da instituição sobre o acesso dessa população e da população menos favorecida. Tal iniciativa não obteve uma boa receptividade em decorrência das pessoas, até culturalmente, tentarem fazer um racismo às avessas e dizer que quem é racista é o negro mesmo, o que gerou a necessidade de partir para pesquisa, a fim de mostrar em dados a situação, e incitar a direção da instituição para obter favorecimento para algumas ações, dentre elas a criação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) dentro do CEFET, o que aconteceu em março deste ano, por meio de uma portaria do diretor geral.

A professora passou então a apresentar os dados das pessoas inscritas no Processo Seletivo Vestibular, que gerou um relatório e um artigo que foi publicado juntamente com a comissão e as pessoas que compõem o Núcleo. Dentre os aprovados, 517 eram da raça branca. Apenas 76, dos 1.384 que se auto-declararam negros, foram os aprovados. Uma disparidade enorme. Maior que o número de negros, eram os “outros”, referentes a outras raças. No primeiro dia de aula, foram então procurar quem eram esses “outros”, sendo detectado que tal grupo era formado por pessoas que tinham baixa autoestima, que não se auto-afirmavam como negros. Biologicamente, era possível afirmar que eram negros. Foi feito um relatório e apresentado para direção geral, desencadeando a questão da formação desse Núcleo para estudar essas questões dentro da instituição, dentro do CEFET.

O CEFET é uma instituição que oferta tanto a Educação Básica quanto o Ensino Médio, além do Ensino Técnico, e agora trabalha com o e Ensino Superior

(5 licenciaturas e 2 de tecnologia). Há uma diversidade imensa da clientela e os professores da instituição estavam pouco preocupados com essa questão racial, porque estavam mais focados em administrar seu conteúdo bem, em formar bem o técnico, formar bem o tecnólogo, não ligando muito para a questão racial, gerando uma grande dificuldade de penetração, principalmente com as pessoas que atuam na área das Ciências Exatas.

O Grupo resolveu elaborar um projeto para começar a fazer um estudo acerca da promoção do acesso à instituição, sendo aprovado um projeto chamado PI-CEFET, que é um projeto inovador de curso, patrocinado pela UNESCO em parceria com o MEC, que abarca os alunos das licenciaturas, oportunizando que 19 deles estejam atuando com 235 alunos que frequentam o curso preparatório do vestibular, para pessoas que se autodeclararam negras, afro-descendentes, indígenas e também desfavorecidos. Há também uma bolsa, de valor relativamente simbólico de R\$ 45,00 reais, para 135 desses alunos que frequentam o curso, e também para aquisições literárias (há um residual de R\$ 3.000,00 para comprar livros) objetivando o início de estudo pautado em referencial teórico sólido.

Foi veiculado um anúncio na mídia informando que a instituição iria trabalhar com esse projeto de curso pré-vestibular. Recorreram ao CEFET, no primeiro dia 2.500 pessoas, levando às interrogações acerca do que fazer com tantas pessoas fora de uma instituição de nível superior. Foi obtido êxito na empreitada, e o CEFET/PA constituiu-se o único CEFET no país a estar trabalhando essa questão, sendo a única instituição federal a ser agraciada com essa verba para esse projeto. Iniciou-se também um projeto chamado UNIAFRO, da SEDUC, com intuito de resgatar e mapear os afro-descendentes dentro dos CEFET das regiões norte e nordeste: está sendo feito um estudo, que começou este mês, aplicando questionários nos 13 CEFET da região norte-nordeste e fazendo um estudo a partir disso.

Uma das ações previstas no Projeto UNIAFRO é a promoção de um curso sobre história da África e a diversidade étnico cultural do negro dentro do CEFET-Pará, objetivando alcançar 100 professores, bem como uma última ação, feita para mapear o próprio CEFET, objetivando detectar os alunos afro-descendentes; fazer um acompanhamento desses alunos durante o período letivo de 2006 e acompanhá-los para ver como se dá o ingresso deles dentro de uma instituição de nível superior. A pesquisa que está sendo realizada, tenta responder alguns questionamentos que se tem enquanto pertencentes ao Núcleo de Estudo dos Afro-brasileiros do CEFET-PA. A partir disso, existe um órgão chamado CONCEFET, que é o Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais das Áreas Tecnológicas, para onde está sendo ampliado esse debate objetivando implantar a Lei nº 10639/2003 nos CEFET, escolas agro-técnicas e nas escolas vinculadas às universidades.

Em um Encontro Nacional de Educação, em Brasília, onde intelectuais da área, pessoas da UNB, pessoas da Bahia, teóricos sobre a questão racial do negro discutiam sobre a implantação dessa legislação dentro do CEFET, a pro-

fessora levantou a necessidade desta implantação na educação básica, bem como relatou a existência de uma cultura nos CEFET de que as universidades tradicionais são culturalmente colocadas para fazer o estudo teórico do conhecimento. Para elaborar o conhecimento, e o CEFET, apesar de por força de legislação ofertar o Ensino Superior, nunca se preocupou em estudar sobre o que estão fazendo. Os CEFET, as antigas escolas técnicas, eram o lugar em que só se ensinava a fazer e não se pensava sobre esse fazer, há uma dificuldade muito grande de implementação dessa lei dentro de uma instituição como essa onde os profissionais ainda estão atuando de acordo com aquela época, apesar de existir uma leva de pessoas novas, que entraram na instituição com outra cabeça, no entanto, tal empreitada é difícil.

O curso que deveria acontecer em setembro, e que foi adiado por causa das eleições, talvez aconteça em novembro, para todos os professores dos CEFET de todo país, objetiva conseguir um grande avanço, com algumas das disciplinas, no que concerne à questão da educação profissional e a história do negro dentro da instituição educacional dos CEFET. O curso que pode ser considerado um ganho muito grande conquistado dentro da instituição, pois, a partir disso, já se consegue teorizar sobre o fazer da instituição, já se consegue chamar a atenção para isso. Mas a questão das relações étnicorraciais dentro do CEFET-PA ainda está caminhando muito lentamente devido à questão cultural que acontece dentro da instituição de não se teorizar sobre o que se faz.

A professora lembrou que no primeiro momento, conversando com a direção da instituição, ouviu a observação: “Professora, pare com isso, negro não dá dinheiro, você não vai conseguir captar recursos para a instituição. Você não vai conseguir nada com isso”. Então, ganharam o primeiro projeto, e o segundo, e hoje, dentro da instituição, contam com uma abertura enorme com a direção geral para falar sobre questões sobre negro. A exemplo foi citada uma ocorrência quando da realização de um curso preparatório para os professores que estão atuando com a população do projeto PIF (os afro-descendentes e a população menos favorecida), e o MEC trouxe um grupo de balé afro chamado “Companhia de Balé Afro” para a aula inaugural. Quando chegaram os bailarinos e os músicos, os mesmos foram barrados na entrada da instituição, impulsionando-a a sair acompanhada pelo diretor, e fazer um discurso para a segurança do CEFET, questionando como colocar 235 alunos pobres e que não têm voz, que não se autoafirmam, se serão tolhidos na frente da instituição, se o grupo de bailarinos não pôde entrar, imagina o aluno pobre. Situação que gerou uma revolução enorme dentro da instituição porque a partir disso, houve direcionamentos para a construção desse saber dentro do CEFET. Foi trazido um grupo de estudos, objetivando incentivar os professores que têm vontade de estar à frente deste processo, bem como foram procedidas inclusões em grupos de pesquisa que estão atuando no Pará sobre a questão do negro dentro da universidade, buscando apoio no Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, para obtenção de norteamto nessa construção.

Outro ponto também muito positivo dentro dessa questão foi a realização de um fórum de discussão das licenciaturas dentro do CEFET, onde se percebeu que uma das deficiências consiste em como está se dando a formação dos profissionais que serão lançados no mercado de trabalho, se esses professores não sabem trabalhar etnicidade? Emerge a necessidade de colocar uma disciplina no currículo que trabalhe justamente essa preparação profissional para atuação no mercado de trabalho com essa questão da diversidade em um estado continental como o Pará.

4.3- Prof^ª Dr^ª Ivany Pinto Nascimento – Centro de Educação / Universidade Federal do Pará (CED/UFPA)

A professora Ivany Nascimento trouxe algumas reflexões acerca do que se vem fazendo a respeito da questão da diversidade e de desafios na educação de uma maneira geral. A expositora elaborou um texto para dividir com os participantes, algumas reflexões que vêm sendo feitas, enfatizando que não se constituem em verdades absolutas. Para a elaboração de tal reflexão, houve necessidade de se encaminhar um pouco pela história, e como se trata de uma aprendizagem, mencionou que pode haver a ocorrência de alguns deslizes.

A professora iniciou a leitura mencionando que essa questão a toca muito e está no seu sangue, uma vez que é filha de negro, filha de baiano, e o atendimento ao convite para estar no evento representa um grande orgulho. Orgulho de estar pensando em uma questão que ainda não conseguimos dar conta, pois falta hombridade a todos. Vivemos em uma sociedade complexa, plural, diversa e desigual, em que esse conjunto estruturante da vida social brasileira se utiliza de mecanismos nos quais a diversidade ainda é inscrita em uma lógica de mercado. O poder aquisitivo é o balizador que separa de forma perversa brancos, negros e índios em categorias de menor ou maior poder aquisitivo.

O respeito às diferenças que conferem a cidadania plena a todos aqueles que silenciaram suas vozes ao longo da história, é um grande desafio a ser conquistado pela nossa sociedade. Muito embora a legislação vigente no Brasil apresente como slogan que todos são iguais perante a lei, esse sentimento ao pé da letra, estendido para as práticas correntes em nosso país, ignoram as diferenças individuais entre os cidadãos, sejam elas de naturezas étnicas, de gênero, de opções sexuais, deficiência física, ou dos sentidos – como a audição, a visão ou o olfato etc. Daí comumente nos depararmos com os tipos diferentes sendo incluídos pela exclusão, o que torna o princípio da igualdade inerente à condição humana, em um princípio da desigualdade que estimula conflitos, extermínios, perseguições e restrições. Sem dúvida, a consciência da necessidade da organização de movimentos pela afirmação dos direitos e respeito às diferenças de grupos sociais é condição *sine qua nom* para que possamos, juntos, construir um Brasil mais justo, mais solidário, mais fraterno e mais democrático.

Ao lembrarmos as palavras de Fidel Castro, quando ele disse que “a história me absorverá”, constatamos que ainda não chegamos ao momento em que possamos dizer que estamos livres dos aspectos da escravidão que repercutiu na maneira como nós lidamos com o diferente, especialmente o negro. Desde os mais remotos registros dos fatos históricos, dos tempos dos bárbaros, das cruzadas, tem-se a notícia de que povos foram subjugados por invasores, tornados escravos, e passaram a serem proibidos quaisquer tipos de práticas das suas culturas, diversidade, e até mesmo a comunicação em seus próprios idiomas. Isso sem falar nos seus credos, suas crenças, suas datas festivas, seus hábitos e formas de vida em família, nos jogos, nas danças ou qualquer tipo de manifestação, de expressão.

Esse tipo de situação, gerada pela dominação pelo mais forte, entrou pela idade média, quando os europeus chegaram a América e subjugaram os nativos, trouxeram da África, nos porões dos seus navios, os negros tratados como máquinas humanas, para trabalhar a terra e extrair as riquezas do novo mundo. Pergunta-se: quantos foram tirados à força de suas famílias e vendidos como mercadoria? Quantas comunidades e grupos étnicos foram aniquilados em nome do progresso e da riqueza?

Os africanos que desembarcavam aqui vieram de diversas etnias do continente africano. Estes no Brasil foram obrigados a aprender expressões “sim senhor” e “sim senhora”, em português, como forma de aceitação e submissão que lhes foi imposto. Assim “inhô” e “inhora” ocuparam o lugar da expressão dos seus desejos, de suas dores e de suas nostalgias. Mas não conseguiram calar as vozes na América. A exemplo do que acontecera com os povos subjugados no chamado “mundo velho”, a Europa, o Oriente Médio, parte da Ásia e do norte da África, estes africanos também não tinham quaisquer direitos de manifestação das vozes de suas identidades. O choro e a tristeza se escondiam por trás do trabalho árduo e os levavam às viagens imaginárias que os levavam às lembranças da terra natal.

Aos que proclamaram a abolição da escravatura no Brasil, a exemplo do que já acontecera em outras repúblicas do continente americano, os escravos daqui também foram soltos na terra que não lhes pertencia. E nelas não se podiam estabelecer. Aqueles negros passaram a ocupar o espaço que os descendentes dos colonos lhes permitiam, os locais que não lhes interessavam, tais como morros íngremes, terrenos alagados, baixadas, matas e outras áreas inóspitas, o que trouxe como consequência o desconhecimento total da memória da cultura africana pelos descendentes nascidos aqui.

A exceção ficou por conta da constituição da pequena propriedade de subsistência em áreas mais afastadas dos centros habitados na época. Nessas propriedades denominadas quilombolas, os focos de preservação da cultura africana cumpriam, e ainda cumprem até os dias de hoje, os objetivos de manter vivas as raízes. Devolvemos a alguns daqueles povos firmados na origem

africana em que se presa a opção pela vida degredada. Mesmo aqueles negros livres, os que se submeteram ao antigo colonizador “senhor”, tiveram seus filhos segregados em comunidades muito pobres, as favelas, onde a grande maioria vive, até hoje, sem perspectiva de mudança para uma vida melhor.

Vale notar que a classe dominadora na época, intitulava-se como branca e superior, e atribuía para si a função de estipular regras sociais e moralizadas conforme suas culturas e conveniências. Entretanto, segundo pesquisadores, como Freyre em “Casa-Grande e Senzala”, essa dita classe superior era defendida pelos colonizadores brancos e portugueses, muitos dos quais vieram dos seus locais de origem apenas para expiar crimes cometidos em Portugal.

Por ser imponente, a classe dominante se fortaleceu a partir da chegada de outros imigrantes, como as etnias brancas da Europa e Oriente Médio, e o amarelo, da Ásia e extremo Oriente. Este cenário histórico repercute até os dias de hoje sobre a vida do negro na sociedade. Com isso, não podemos desconsiderar os movimentos afirmativos em prol do respeito à diversidade étnica, de gênero e de opções sexuais, de deficiência física ou de sentido e etc.

Na triste realidade brasileira o negro continua a constituir máquina humana para os trabalhos menos nobres na sociedade: aqueles trabalhos nos quais não vale investir na robótica. O negro despreparado desse processo, de modo contínuo dentro de suas famílias e comunidades, sem condições de pagar por seu próprio sustento de forma adequada, frequentemente não tem condições de dar a educação básica a seus filhos, geralmente em grande número. A grande maioria negra, de acordo com os indicadores da UNESCO, é de baixo nível de escolaridade e de baixa renda. O que acarreta em grandes quantidades de pessoas com grande baixa-estima. Toda criança que nasce em determinado país deve ser preparada para vida social, na região, no Estado, na cidade, na comunidade em que vive, aliado aos princípios de respeito aos seus próprios conceitos humanos, independente da cor da tez, ou da cor dos olhos, a textura do cabelo, que tenham ou não sua integridade física de possuir todos os seus sentidos em pleno funcionamento, de sua origem ou classe social e de quaisquer naturezas de credo e de crenças.

Deve-se aprender desde muito cedo a conviver com a cultura, com a comunidade, e a respeitar as demais pessoas. Prefiro ser bem orientada sobre as questões das necessidades individuais, que não são necessariamente demandadas por ela própria.

Enfim, o respeito ao ser humano é responsabilidade da sociedade, da família e da escola. Este é o princípio fundamental da condição humana e da vida em sociedade. A família brasileira em geral, não está devidamente preparada para este tipo de evento para seus filhos, a menos que ela possa refletir sobre os preconceitos e paradigmas que norteiam suas relações para operar ações nesta direção.

Convém notar que por traz do discurso da negação do preconceito pode haver uma prática que subverte essas ações. Este quadro pictórico não se enraíza. O sistema educacional brasileiro pode tornar realidade uma educação escolar que contemple a inserção da diversidade cultural e da equidade social, no ambiente da escola e da sala de aula.

Uma sociedade multicultural, como dizia Engels, deve educar o ser humano multicultural capaz de ouvir, de prestar atenção no diferente e respeitar. A escola não pode ser apenas considerada mais um lugar onde os prejuízos e as questões étnicas são repetidos. Mas, ao contrário, é o lugar-chave para o encaminhamento de uma dinâmica intercultural, indispensável para produção da cultura como elemento distintivo que ensejou as relações étnicas. E assim a escola trabalha a diversidade para além de seus conteúdos. Para tanto é imprescindível que as diversas culturas populares sejam incluídas nos currículos. Está na hora de refletirmos sobre os desenhos curriculares que contemplem a diversidade; a complexidade da diversidade humana; que respeitem a individualidade de cada um dos seus sujeitos, seja o aluno de família de menor ou maior poder aquisitivo, seja de origem europeia, asiática, africana, nativa ou qualquer outra; seja do gênero feminino ou masculino; seja ele fisicamente perfeito ou deficiente; tenha ele seus sentidos ditos anormais, ou seja, deficiente auditivo, ou visual; tenha ele uma família estruturada ou não; tenha ele algum desvio cognitivo ou mental; ou ainda que comungue de um ou outro credo.

Entendemos a necessidade da formação dos professores - sem se esquecer que todo quadro na escola deve estar permanentemente mobilizado - e é imprescindível notar as discussões sobre a diversidade cultural e os desafios impostos à educação, em especial aos professores. Para isso, cabe a nós professores repensarmos nosso papel de educador e de cidadão ou cidadã. A postura social e política da escola está para além da escolha da metodologia, que dê conta de preparar o alunado apenas para o mercado de trabalho ou para aprovação no vestibular. Precisamos ultrapassar essa visão que na educação há uma racionalidade prática e utilitarista.

O trabalho pedagógico da diversidade é complexo e deve ser permanente: na escola, em todos os seus espaços, nas relações que perpassam o cotidiano escolar. Avançar as discussões sobre práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo é estabelecer condutas que garantam o respeito, a ética e os direitos de ir e vir de todos e, acima de tudo, o estímulo ao protagonismo relacionado às ações de conquista aos espaços sociais. A escola deve se comprometer com um processo de humanização permanente de todos aqueles que dela participam. Esse processo educativo nos convoca para extrapolar os muros da escola, para ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar.

As famílias terão necessariamente que ser envolvidas nesse processo de conscientização da verdadeira revolução educacional, a qual não pode mais

demorar a ser iniciada. A expositora informou que a Universidade Federal do Pará, a qual representa neste evento, vem encaminhando discussões e ações que inauguram um terreno de reafirmação do trabalho da universidade: cotas para estudantes de baixa renda e negros, no curso superior; estudos sobre povos indígenas; projetos de pesquisa sobre a questão étnicorracial - coordenados pela Prof^a. Dr^a. Wilma Coelho, que congrega vários bolsistas - um deles do CEFET- o PROJOVEM - um trabalho de inclusão dos jovens na rede fundamental de ensino; o INCLUIR, que é uma proposta do MEC da qual que estão esperando o resultado; e hoje pela parte da tarde, um grupo deve estar conversando, na reitoria, sobre a fundação da Casa da Africanidade, são alguns exemplos dessas ações.

Como diz Gonçalves Silva, fundamentar e educar para diversidade é fazer a diferença dos grupos, explorá-las na sua riqueza, disponibilizar-se para trocas, proceder com o grupo, entender que o desenvolvimento humano é feito de avanços e limites, aditivos diferentes fazem parte da nossa condição humana, e é por eles que aprendemos a linguagem dos afetos, dos desejos, das nossas buscas. O diferente nos reenvia a falta, que nos funda como sujeitos humanos, como diz Freud. A professora encerrou sua exposição deixando a seguinte frase para reflexão: “Nada é mais injusto que negarmos o outro”.

4.4- Prof^a. Msc. Venize Nazaré Ramos Rodrigues – Universidade Estadual do Pará (UEPA)

A professora Venize Rodrigues agradeceu a oportunidade de estar no evento comungando momentos tão especiais na construção da cidadania brasileira e começou sua exposição com uma frase de Chico César: *“todos nós somos um só, todos os mesmos, todos nós no outro”*, enfatizando a ideia de solidariedade, desse trançar que representa os nossos sonhos, todos irmãos pela construção da inclusão étnicorracial, e mencionou que refletiria um pouco sobre a questão da memória e da identidade, pois faz parte de um grupo de pesquisa que aborda a memória da cultura amazônica e a sua linha de pesquisa é a etnia e identidade, partindo do referencial sobre a construção de memória e da identidade.

A expositora enfocou que o que dá sentido a história de um povo, é dar instrumento de construção de sua identidade por meio da memória social - sua matéria prima. A nossa memória constrói a nossa percepção sobre nós mesmos e sobre os outros, constrói a nossa identidade. A memória está nas informações de um povo, individual e coletivo, e nessas dimensões identitárias. Vários autores, em especial Golfman, têm discutido essa questão, a identidade, dizendo que três dimensões a formam: a identidade social; a identidade pessoal, aí vem questão dos dados biográficos sobre a pessoa; e a identidade do eu, as concepções e sentimentos que o indivíduo adquire em relação a si. Então a memória identitária, nesse sentido, contribui para que a pessoa se perceba como ser individual, assim também como um ser coletivo. O que é que nós percebemos sobre a construção social da identidade da África? Na África ela é concebida como uma totalidade: como dizer índios, todos a mesma coisa. Europeus não, cada um tem sua

identidade particular, plural - o português, o inglês, o francês o alemão, cada um tem sua particularidade - mas a África é concebida como se fosse uma coisa só, tipos índios, tipos negros, assim todos tratados como uma totalidade.

A África é conhecida como a Terra dos 3 T's: do tigre, do tambor e do Tarzan (aquela coisa bastante folclórica). A história da África marca sua existência através da presença branca no continente, e é desconsiderada a rica totalidade, desconsiderada a história construída pelos ancestrais, e ela passa a existir a partir do registro do branco, da presença do branco na África, em particular da presença da colonização europeia.

A África tem sua história conhecida por meio do outro, há um desconhecimento da trajetória histórica anterior à escravidão atlântica. A identidade da África, portanto, acaba sendo povoada como produtora de escravo, e os africanos como negros e como escravos. Então a identidade deles passa a ser: um lugar atrasado e selvagem que vai identificar a África da pobreza, das lutas tribais da África e suas mazelas. Essa é a construção social da África que nós também abarcamos em nosso inconsciente coletivo, nas notícias da mídia e nas ideias que se pode perguntar para os alunos na escola - provavelmente eles iriam se reportar a algumas dessas afirmações colocadas. Então, como educadores, há que se recuperar a questão da africanidade, das africanidades recriadas, daí identidade nacional e diversidade: para construir um conceito, uma história, reconstruir a história da África e ao mesmo tempo dar uma noção de como essa cultura, como essa história foi recriada no Brasil no contato com as outras culturas que estão e estavam presentes na história da escravidão aqui.

Entendem-se as três dimensões da identidade da África como matriz cultural da identidade brasileira e acredita-se que por meio da história, da memória e das práticas culturais consideraremos a diversidade das origens, das trajetórias e das culturas, e nessa diversidade étnico-cultural, consideraremos as diversas falas, as diversas tradições, as diversas formas de trabalho e explicação do mundo. Então temos que recuperar essa rica oralidade para compreender a complexa e densa história dos africanos e da recriação da sua cultura no Brasil.

4.5- Prof^a. Dr^a. Wilma Baía Coelho – Universidade da Amazônia (UNAMA) e Universidade Federal do Pará/UFPA.

A expositora iniciou fornecendo uma explicação acerca da mudança na coordenação da mesa, tendo em consideração a programação constante no folder: a UNAMA decidiu que ela deveria ser a pessoa a representar a universidade (a coordenação do evento propôs a mesa a fim de constituir espaço de discussão para que todas as universidades, as instituições de ensino superior pudessem trazer como essas discussões têm sido travadas dentro das IES, e a professora Ana Célia achou que a professora Wilma deveria representar a Universidade da Amazônia) e por isso o professor Mauro passou a coordenar esta mesa, cujo objetivo geral é trazer a público como as instituições estão pensan-

do estratégias de enfrentamento no que diz respeito à questão étnicorracial. A expositora trouxe três aspectos fundamentais a partir dos quais mostrou para os participantes como é que a Universidade da Amazônia tem pensado nesse enfrentamento.

A instituição tem procurado, a partir de uma discussão que tem sido implementada dentro da tese que foi publicada no livro “A cor ausente” (título da tese de doutoramento da expositora) em que se discute e apresenta questões estruturais sobre a formação de professores e relações étnicorraciais, defender que a questão racial é uma questão de formação de professores. Então o preconceito pode ser ao mesmo tempo destituído, desconstruído. Ninguém nasce racista, se não nasce racista, Mandela tem razão absoluta, (conforme a reflexão anteriormente trazida pela professora Venize Rodrigues) ele pode também ser desconstruído. Mas não se constrói de uma hora para outra, assim como não se destrói ou se desconstrói de uma hora para outra. Necessita-se de uma inserção sólida, contínua e persistente, e ela necessita ser trabalhada de forma estrutural, por isso é uma questão de formação de professores, e a Universidade da Amazônia tem procurado enfrentar essa questão por meio da formação de professores.

A professora trouxe como primeira questão, uma frase de Brandão, que vem ao encontro dessa defesa sobre como as questões raciais devem ser enfrentadas por meio da educação, e educação com uma política circunstanciada de formação de professores (ela deve ocupar o lugar estrutural nessa formação). A frase para que os participantes entendessem o objeto maior dessa reflexão é a de que *“[a educação] ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber o que os constitui e legitima. Mais do que isso, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força”*.

Então é por meio da educação que essa questão das relações étnicorraciais se encontra, bem como a questão do preconceito na sociedade brasileira: ela deve vir em primeiro lugar nas instituições formadoras que formam uma massa crítica. Uma boa parte da sociedade em geral tem sua base de formação por meio de dois setores fundamentais: o primeiro setor é o setor primário, da família, e segundo, o da escola, o que nos indica essa direção. Então na hora em que temos essa formação circunstanciada de como isso pode ser enfrentado nesses dois setores, mais especialmente na escola, podemos dar encaminhamento ao desmantelamento do racismo na sociedade.

A expositora apresentou dois aspectos a partir dos quais podemos pensar isso, esses são aspectos legais. A Lei nº 10639/2003, pode parecer assombroso, mas a mesma foi trazida, conforme a professora, por uma razão muito particular e concreta: informou que trabalha em três projetos e cerca de 70% dos professores ouvidos nas instituições nas quais está trabalhando, desconhecem o teor da lei (já ouviram falar, sabem que ela existe, mas não sabem

especificamente do que se trata, do que ela trata). Então, ela tem um motivo muito especial porque evidencia a obrigatoriedade dos estudos da África e dos afro-brasileiros no currículo da educação básica. Essa é uma das especificidades dessa lei. Ela também regimenta, altera a lei Lei nº 10.639, de 2003 em um dos pontos da legislação (conhecem a 9394/96 e desconhecem a sua alteração que veio por meio desta lei que foi promulgada em 2003). E nela também existe a obrigatoriedade de se trabalhar, no calendário escolar, o dia 20 de novembro, como o dia da Consciência Negra. Esse é outro objeto central da lei.

Então foi trazido para todos (embora uma parte já conheça, mas há certeza de que isso não é de conhecimento da maioria, a partir das pesquisas que estão fazendo nas escolas) primeiro a lei, como ato legal que vai abranger a educação básica e também um Parecer do Conselho Nacional de Educação que foi acatado em março de 2004, chamado também de Parecer da Professora Petronilha Silva (mas é um parecer que foi acatado pelo Conselho Nacional de Educação) que vai instituir que essa temática tem que ser trabalhada de modo circunstanciado em todas as instituições de Ensino Superior. Esse parecer veio depois da lei que foi promulgada em 2003 - o parecer é de 2004. Então é dentro desses dois aspectos legais que tem sido preparado esse enfrentamento na instituição.

Como representante da UNAMA, a professora, com base neste parecer, apresentou alguns aspectos estruturais para possibilitar o entendimento de como essas medidas, essa obrigatoriedade, os impulsiona ao trabalho, apesar de ser óbvio que por força de uma lei não se vai acabar com o racismo no Brasil, no entanto esses marcos legais servem como mobilizadores e devem, assim, ser objeto de enfrentamento concreto para que isso ocorra nas instituições em termos que os marcos legais indicam.

A educação das relações étnicorraciais tem por objetivo a divulgação e a produção de conhecimento bem como as atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar bens comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais na formação da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. Esse é um dos aspectos considerados importantes para apresentação no evento, para que entendessem o meio a partir do qual essa instituição tem também desenvolvido suas ações. As instituições de Ensino Superior incluem nos conteúdos, desde disciplinas curriculares, a educação das relações étnicorraciais, bem como o tratamento de questões sobre essa temática que dizem respeito aos termos explicitados no parecer: esta é uma exigência legal.

Todas as instituições de Ensino Superior são obrigadas, desde 2004, a promoverem essas discussões não somente de modo pontual - pontual são fóruns, debates, iniciativas em separado, isso é importante, isso faz parte desse conjunto de exigências, mas só isso não basta. Há necessidade de se trabalhar essa questão de modo estrutural, inserida nos currículos dessas licenciaturas,

principalmente porque isso está tratando especialmente das licenciaturas, mas de outros cursos superiores também. O cumprimento das referidas diretrizes curriculares das instituições superiores de ensino será avaliada nas condições de funcionamento do seu estabelecimento. Essas discussões serão objeto de avaliação por parte dos órgãos de fomento de avaliação em nível nacional, se elas estão, ou não, cumprindo com essas diretrizes.

Na UNAMA, portanto, estão trabalhando essas questões. A expositora mencionou três exemplos de como se está trabalhando no ensino, na pesquisa e na extensão. No ensino, existe uma disciplina já inserida no currículo de pedagogia chamada Educação e Inclusão Social. É uma disciplina com a qual a professora Wilma está ligada diretamente: é a única professora, no momento, a trabalhar com a mesma. Esta agrega e contempla essas discussões na sua totalidade (outros aspectos também são contemplados, porque diferenças não são apenas essas, são diferenças sociais, diferenças de orientação sexual, são diferenças de toda ordem, diferenças de raça, de gênero, e essas diferenças estão contempladas nessa disciplina). Então quanto ao ensino a UNAMA tem enfrentado desta maneira.

Na pesquisa, outro exemplo citado, que constitui o único projeto na instituição que discute as relações étnicorraciais, é uma pesquisa que está sendo patrocinado pelo Instituto de Desenvolvimento da Amazônia, cujo título do projeto é “A escola e a questão racial: um estudo sobre os representantes da escola sobre a questão étnicoculturais”. É um projeto em que a professora está trabalhando com duas bolsistas (as quais estavam participando do evento e foram devidamente apresentadas, Priscila Lima e Sylvania Portela) e estão trabalhando em três escolas. Esse projeto faz parte de outro projeto maior aprovado pelo CNPq, no qual existem vários outros pesquisadores, entre os quais o Professor Mauro Coelho, a Professora Rosa Azevedo e outros pesquisadores. A ideia é de que com esses projetos (são três projetos) possam estar levantando dados efetivos e circunstanciados de como é que a questão étnicorracial tem sido enfrentada pelos professores das escolas de Belém. Uma coisa é especular, outra coisa é se trabalhar oficinas que são extremamente importantes, mas antes disso, é necessário desenvolver um trabalho, fazer levantamento desses dados para saber como é que isso ocorre nas escolas, para que, após as conclusões dessa pesquisa, possa ser proposto um trabalho de intervenção que esteja relacionado a esses dados levantados. Então a instituição está trabalhando com esse levantamento, com essa pesquisa que deve encerrar em 2007 e depois estará fazendo um trabalho de intervenção.

Na extensão, a Universidade da Amazônia tem se ocupado de alguns eventos, este é um evento que está relacionado à extensão, só que este evento, especificamente, não é exclusivo da UNAMA, é um evento que também está ligado à Universidade Federal do Pará (a professora informou que pertence às duas universidades): este é um evento que está ligado à extensão tanto na Universidade Federal quanto na Unama.

A expositora informou que a universidade vai fazer a 1ª Jornada de Formação Continuada em Educação, e vai trazer alguns temas como meio ambiente, educação especial, educação indígena e a questão étnicorracial. Essa jornada acontecerá em outubro, especificamente para os alunos de pedagogia do quarto ano e para os de graduação, porque a maioria dos alunos de pedagogia já tem no seu currículo a disciplina Educação e Inclusão. Aqueles alunos que não tiveram essa disciplina, antes dessa formulação legal, vão poder participar de forma mais ostensiva desse trabalho.

Estes são exemplos de como a Universidade da Amazônia tem enfrentado essas questões. Para concluir, a professora trouxe uma reflexão que poderá ser encontrada no seu livro “A cor ausente”: *“Educação é um campo de conhecimento de estudos aplicados que se pretendem interventores na construção de uma sociedade melhor. A utopia, portanto, é parte integrante do pensamento educacional e também deste mundo, onde, livre de preconceitos, se cultive cotidianamente nos espaços sociais o respeito ao outro”*.

4.6- Prof. Amilton Gonçalves – Secretaria Executiva de Estado da Educação (SEDUC)

O expositor informou que nesse mês está completando 56 anos que aconteceu a I Conferência Afro-brasileira e ressaltou que esse evento vem em um momento em que se precisa entender a necessidade dessa discussão: é uma discussão que tem que se fazer presente sempre. Levando em conta a nossa história de 500 anos; levando em conta o fato de sermos o 2ª país do mundo em população negra e levando em conta que, no Brasil, o negro sofre algumas disparidades, pois, de acordo com as informações do IBGE a maioria da população brasileira é constituída de negros (para ter certeza disso basta um olhar para o outro). Na Secretaria de Educação já estão trabalhando a questão racial há algum tempo: sistematicamente desde 2002, quando foi criada a Seção de Serviço Técnico-Pedagógica e Relações Étnico-raciais, e atualmente estão trabalhando para promoção da igualdade racial.

Enquanto componente da equipe, o expositor mencionou que é um desafio muito grande tratar da questão racial no Brasil: é uma questão muito difícil. Todos nós sabemos que vivemos em um grande mito: no Brasil não se acredita em racismo, a ideia de que ‘somos todos iguais’. Na Secretaria de Educação, por exemplo, muitos colegas questionam se ainda existe isso. Apesar de trabalhar com educadores, há os que ainda pensam dessa forma. Mas se eles “têm culpa de pensar dessa forma” é uma questão para refletir.

O trabalho na Secretaria objetiva implementar ações que contribuam com a superação do racismo no ambiente escolar. Essas ações, sobretudo estão voltadas para o que constitui a Lei nº 10.639, de 2003. É importante ressaltar que a Lei nº 10.639, de 2003 e que, um pouco antes já havia essa preocupação na Secretaria de Educação. Vale ressaltar que toda essa gama de discussão que está sendo criada nas mais diversas instituições, tem um “pé lá” no movimento

negro. A própria Lei nº 10.639, de 2003 é fruto de uma forte pressão do movimento negro que já se fazia há 56 anos atrás, quando aconteceu a 1ª Conferência Nacional do Negro Brasileiro. De acordo com a professora Wilma Coelho, que ressaltou a questão da formação de professores e relações étnicorraciais, sem sombra de dúvida o grande problema racial brasileiro está na educação.

A Lei nº 10.639/2003 vem instituir a obrigatoriedade da inclusão da temática da cultura afro-brasileira e africana, porque para ter história da cultura afro-brasileira, a África vem na frente: para estudar a história da cultura afro-brasileira é importante que se saiba que a África é um continente que vive toda uma diversidade e que se respeita. Essa diversidade não veio flutuando sozinha aqui pelo Atlântico, ela veio em função de toda uma questão capitalista e que escravizou o ser humano. Quer dizer, seres humanos negros, que aqui do outro lado do Atlântico, construíram as bases da cultura afro-brasileira. Viviam à margem da sociedade e construíram a base dessa nação, construíram boa parte da riqueza do mundo, não só brasileira, mas das nações mais desenvolvidas, e estão desprovidos de valores, desprovidos de bens materiais que são essenciais para a sobrevivência dos seres humanos.

Voltando para a questão mais específica da educação, a questão racial, vista do ponto de vista educacional, vai contribuir, sem sombra de dúvida, para a minimização do problema racial na sociedade brasileira, ou melhor, em todas as sociedades. Na medida em que os nossos educadores estão sendo trabalhados para entender a história do Brasil, do ponto de vista do que provocou a escravidão, do que a escravidão significou para o nosso país e como viveu a população brasileira no período pós-abolicionismo, com certeza a nossa sociedade e as nossas escolas serão mais saudáveis. Os nossos alunos sairão das escolas entendendo que devem ter um olhar para a sociedade, que devem ver que a sociedade é diferente, e ela é igual, e que temos que respeitar esse igual pelas diferenças.

Mas na nossa realidade, dentro de nossas escolas, os professores conhecem bem pouco a história do Brasil, conhecem sobre o negro no Brasil apenas que ele veio para o Brasil, que aqui ele foi escravo e que a princesa Izabel libertou os escravos. O expositor relatou que quando estava dando carona para uma amiga, ao sair do evento, e fazendo a volta no viaduto, viu um *outdoor* de uma grande instituição educacional aqui de Belém e que trazia uma propaganda apresentando a princesa Izabel como a redentora dos escravos. Aproveitou então para fazer uma reflexão de que em nossa época - com três anos da Lei nº 10.639, de 2003 - uma instituição educacional de renome daqui de Belém ainda comete uma barbaridade desta!

Mas, esses professores, ainda com esse conhecimento, obviamente passaram pelo processo de formação por instituições que não viam com o valor educacional informações acerca da história do negro no Brasil e, dentro dessas instituições, eles saíram sem nenhuma informação, logo não podiam passar in-

formação nenhuma. É comum na Secretaria, receber visitas de escolas e de professores que têm conhecimento da Lei nº 10.639/2003, sabem que é obrigatório, que têm que trabalhar, que têm que transversalizar os conteúdos nas suas disciplinas com questões referentes às relações raciais, mas não têm material. As acadêmias além de não tratarem devidamente dessa questão também não produzem nada. O pouco que temos produzido sobre a questão racial, principalmente no que tange à educação no Brasil, são produções da sociedade civil, são produções das organizações não-governamentais e particularmente do movimento negro.

Atualmente, por meio da SECAD - Secretaria de Cidadania e Alfabetização e Diversidade do MEC - tem sido trabalhada a produção de conhecimento considerável, o que tem contribuído muito para as discussões acerca da Lei nº 10.639, de 2003. A Secretaria de Educação tem procurado socializar esses documentos através de uma biblioteca, onde os professores podem fazer consultas. Desde o ano de 2002 para cá, a Secretaria tem trabalhado em formação de professores de Ensino Fundamental e Médio. Em 2002, foi realizado um seminário enfocando a cultura afro-brasileira, ocasião em que foram reunidos 400 professores da região metropolitana de Belém e foram tratadas discussões acerca da ancestralidade; do significado do tráfico negreiro para o Brasil; do que significou o período pós-abolicionista e a realidade da população brasileira nos dias de hoje, bem como a importância dessas discussões no contexto escolar.

Grupos de Trabalho estudaram alguns documentos que serviram de embasamento para a elaboração de um projeto de reorientação curricular da Secretaria de Educação e também embasaram a elaboração de um livro que deve subsidiar os professores de Ensino Fundamental. Além dessa linha de formação, há ações da própria SEDUC como a formação por meio de projetos na SECAD que beneficiam os professores que atendem municípios com comunidades quilombolas em de nível de Ensino Médio - é o caso de um projeto, que a Secretaria está desenvolvendo no município de Oriximiná, com professores de duas escolas de Ensino Médio, em suas áreas de conhecimento. Mencionam-se também a formação com professores de comunidades quilombolas de 38 municípios (até agora trabalharam com 10 municípios, com professores que atendem as áreas de Educação Infantil ao Ensino Fundamental 1¹ e a Educação de Jovens e Adultos, tendo sido atingidos 650 professores. Recentemente foi realizado trabalho com as comunidades quilombolas de Taubaté e, em setembro, pretende-se alcançar os professores das comunidades quilombolas do município de Concórdia do Pará).

Outro projeto na linha de formação está sendo desenvolvido dentro do programa Diversidade na Universidade, representado pela professora Helena Rocha, que são os projetos inovadores de curso. A SEDUC está desenvolvendo um desses projetos para o fortalecimento de negros e negras no Ensino Médio. Aqui, no Pará, esse projeto foi intitulado “Consciência negra para o fortalecimento educacional do negro/negra no Ensino Médio” e está trabalhando com três esco-

¹ 1ª a 4ª séries

las do Ensino Médio: uma no bairro da Terra Firme, uma no bairro do Bengui e uma no bairro do Jurunas. Esse projeto prevê a formação e aperfeiçoamento para 93 professores dessas três escolas, já está em andamento e está sendo desenvolvido pelos professores que formam o grupo Afro - Amazônia da UFPA.

A coordenação também tem estado junto às escolas da rede com relação aos projetos que são desenvolvidos pelas mesmas. Há uma atenção muito grande, apesar de ser uma equipe muito pequena – composta pelo expositor e mais duas pessoas - tem-se um cuidado muito grande de fazer com que as escolas, com que todos os educadores, entendam que aplicar a Lei nº 10.639, de 2003 não significa que no dia da Feira da Cultura deve-se apenas homenagear um negro, falar da culinária negra, falar da capoeira. Inicialmente, quando a Lei foi promulgada em janeiro de 2003, foi os professores tiveram grande dificuldade (no caso das academias, por exemplo, hoje aqui representada pela professora Wilma, houve a inserção de disciplinas), mas para os que estão executando a educação, que estão na sala de aula, não há possibilidade de acrescentar nenhuma disciplina no Ensino Médio nem no Ensino Fundamental. Trata-se de aplicar os conteúdos de acordo com o que foi visto no evento. No artigo 26-a, o conteúdo programático a que se refere o capítulo desse artigo inclui o estudo da história da África e dos africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira dentro da formação da identidade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Então se trata de implementar esses conteúdos nas nossas áreas de conhecimento.

Com relação às ações da SEDUC para o período de 2007, o professor Amilton informou que, no momento, estão realizando curso de pós-graduação, em de nível de especialização, com 50 professores de todas as áreas da Secretaria de Educação, e que estão com uma meta de mais três turmas para 2007: uma em Belém; uma em Santarém e uma em Marabá. Há projetos de formação, em de nível de aperfeiçoamento, para os professores de Ensino Fundamental e Médio em 19 unidades regionais de educação, que formam a Secretaria Executiva de Educação do Pará.

5- Mesa Redonda “Educação, corporeidade e territorialidade”

No último dia do Seminário compôs-se a mesa redonda “Educação, corporeidade e territorialidade” sob a coordenação do Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, da Universidade Federal do Pará e participação do Prof. José Liberato Gomes Nogueira da Universidade Estadual do Pará (UEPA); Maria Adelina Guglioti Braglia, representante do Programa Raízes e da Prof^ª. Msc. Lílian Silva de Sales da Universidade Federal do Pará (UFPA).

5.1- Prof^a. Msc. Lílian Silva de Sales – Universidade Federal do Pará (UFPA)

A expositora informou que enquanto ministrante de disciplina com essa temática, procurou inspirar sua fala na ideia de territorialidade não apenas como o espaço geográfico, mas como a materialidade que constrói esse espaço – as relações; bem como situá-la como fruto de leituras, pesquisas e experiência de doze anos com educação formal na rede pública, inicialmente na educação básica, com crianças, e recentemente, na universidade, com formação de professores. A partir dessa experiência a expositora propôs a discussão da relação corporeidade e territorialidade e a ideia acerca do que são “corpos”, uma vez que é assim que o ser humano se apresenta na sociedade: enquanto corpo.

Na sua área, Educação Física, um autor afirma que corporeidade é uma temática que está bastante em trânsito nos meios acadêmicos. Apesar de ser uma palavra que todo mundo sabe, ao se inquirir o conceito, há muita dúvida, porque é difícil a conceituação em decorrência de ela trazer uma visão de materialidade e corpo que é bastante diferente do que se vê na escola, na vida, na universidade. Traz uma visão de corpo que não se restringe meramente ao corpo biológico, mas avança para uma perspectiva diferente: um corpo não é apenas algo ligado à natureza, que está pronto e acabado, cujas mudanças e modificações sofridas são programadas, mas carrega em si a visão que o conceito de corporeidade comporta, que é a de corpo-cultura, quando todas as visões, todos os valores que irão se agregar a esse corpo, todas as marcas, serão recebidas, por esse corpo-sujeito, da sociedade em que ele vive e das relações que ele constrói.

Outro autor, segundo a expositora, trata essa questão em um texto acerca das técnicas corporais e evidencia que essas técnicas são todos os usos que o homem faz com seu corpo – mas não o uso como instrumento, e sim todo o repertório de movimentos, de gestos e de comportamentos que o ser humano vai aprendendo nessa relação social com os outros e com o mundo onde ele vive. São jeitos de se comportar corporalmente que são incorporados nessas relações: modo de olhar, modo de andar (que não consiste apenas, por exemplo, em um modo de andar, mas são características daquele grupo social).

É o modo de ser e de estar no mundo que define que aquele indivíduo faz parte de um grupo e não faz parte de outro. Nessa perspectiva, a construção do corpo é ato educativo e se impõe como ato que, muitas vezes, não desconsidera o homem como sujeito – ele também intervém – mas constitui ato que impõe e é eficaz. Podemos perceber nossas necessidades fisiológicas e necessidades de expressão, que podem parecer à primeira vista como extremamente naturais, são influenciadas pela cultura onde se vive (citando como exemplo, menciona-se que em nossa região não comemos qualquer coisa: temos tabus alimentares; com outras necessidades também ocorre da mesma forma: apesar da necessidade de repouso, não se descansa do mesmo modo em todos os lugares, em nossa região temos por hábito o uso de redes). É difícil nos despirmos da nossa

roupagem cultural. O corpo é uma natureza limitada. O homem não pode controlar a natureza, porém há possibilidade de intervenção na cultura: podemos ter controle sobre como o corpo vai se apresentar e como vai ser percebido.

Podemos dizer que o corpo tem duas possibilidades: possibilidade de identificar o sujeito, do ponto de vista biológico - impressões digitais, olhos, cabelos, fisionomia; possibilidade de trazer significados de valores que se agregam a essas marcas biológicas, ou seja, quando dizemos que um tipo de cabelo é ruim e outro é bom, significa que valores e significados são agregados e tomam uma dimensão extremamente importante nas relações, pois, ao se seguir determinado padrão corporal, determinado ideal de corpo dentre os que se aprendem desde a mais tenra idade, primeiro na família, depois na escola, na universidade, em todos os espaços onde a educação ocorre – seja ela mais formal ou não – todas as informações, todos os valores e significações que vamos aprendendo, bem como as marcas corporais que irão, muitas vezes, definir a forma de como se relacionar com o outro, a forma como se vê o outro e a forma como nos vemos. Nessa perspectiva, falar de corporeidade e educação é falar de disputas políticas por espaço e por interesses que estão, a todo o momento, na nossa sociedade, tentando se estabelecer. Essas correlações de força que se estabelecem dentro da sociedade, estabelecem significados e valores que não são abstratos – somos nós, pessoas concretas, que os construímos. Essas significações e valores são produto de pessoas concretas, vivendo em contextos e circunstâncias também concretos. Portanto, ao falar de “corpo”, não se pode deixar de considerar que o contexto sócio-político e cultural de desigualdade étnicorracial, de gênero, e outros tantos que nós vivemos estão ligados à forma como nos relacionamos com a sociedade, onde modelos são criados e estabelecidos por nós: quem é o negro, quem não é, qual o “melhor” cabelo, qual o “pior”, padrões estes que estão ficando cada vez mais nítidos e excluem aqueles que não fazem parte do modelo-padrão: excluem crianças, jovens, adultos e todo um processo de acesso a direitos.

Essas situações de exclusão foram vivenciadas de forma solitária durante muito tempo e, ainda hoje, essas questões foram tratadas dessa forma: as pessoas sofrem discriminação e são obrigadas a calar. São vítimas de preconceito, e se elas se posicionam de forma radical contra o mesmo, são vistas como “radicais” - no sentido mais pejorativo do termo. A educação cria e é responsável por ensinar esses valores. Se ensinamos determinados conceitos tidos como “padrão” e “ideal”, podemos também ensinar outros.

Há de se conhecer a história de vida, e, como educadores – em um contexto formal ou informal de educação – podemos aproximar esses diferentes jeitos de ser, e fazer que os mesmos sejam analisados e refletidos de outras formas, apreciar as outras formas não como melhores ou piores, mas como outras possibilidades de viver, de se relacionar com a vida, de se relacionar com a natureza, de se relacionar com os outros homens. Essas histórias de vida guardam sentidos de luta, de criatividade, de insurreição, de busca de alternativas para questões que aparecem no cotidiano, que foram compartilhadas não de forma preconcei-

tuosa, mas, de forma curiosa – atribuindo-lhes valores outros que não os historicamente atribuídos – podendo assim contribuir para que todos aqueles que já estão socialmente estabelecidos e aqueles que ainda estão buscando o seu espaço possam crescer com essa experiência de diversidade.

Da mesma forma que levamos nossos alunos aos museus, podemos levá-los a outros espaços, como quilombos; promover passeios para possibilitar percepção de lógicas que estão além das nossas percepções; outros espaços onde a educação se efetiva, onde há riquezas, produções culturais, produções socioeconômicas diferentes das que já estamos acostumados a ver, e tentar assim, aprender com tais experiências.

Precisamos, no exercício de nossa profissão de educadores, considerar que nós também somos sujeitos dessa cultura, que também tivemos essa socialização preconceituosa e discriminadora, para podermos, em situações de diversidade, dar respostas que possam levar a pensar e perceber que somos diferentes, vivemos em espaços diferentes, frutos de experiências culturais e sociais diferentes, mas que podemos ter muita coisa em comum.

5.2 - Maria Adelina Guglioti Braglia – Programa Raízes

A expositora, integrante do Programa Raízes, informou que o mesmo constitui o único programa de governo, institucionalizado no Brasil, que tem políticas públicas voltadas para a população indígena e quilombola. Criado em maio de 2000, pelo Governo do Estado do Pará, veio atender a um movimento intenso que cobrava do Estado um programa que levasse alguma ação afirmativa para a população negra.

Com o dispositivo constitucional expresso no artigo 38, das Disposições Transitórias (que enfoca o direito à propriedade da terra para comunidades remanescentes de quilombos que continuavam a ocupar as terras) surgiu em 1995, no estado do Pará, dentro do Instituto de Terras do Pará (ITERPA): um movimento de comunidades demandando o seu reconhecimento de domínio. Nesse panorama, essas questões começaram a se organizar, fazendo-se necessário criar uma ação específica dentro do ITERPA, um plano estadual para atendimento à comunidade quilombola. Foi analisada então uma proposta e criado um programa para as populações quilombolas que trabalhasse não apenas do ponto de vista da terra, mas de outras ações, além da inclusão dos povos indígenas às ações do governo.

O Programa tem como objetivo apoiar as comunidades quilombolas e povos indígenas em ações de educação; fomento a projetos econômicos; além do apoio à educação formal, como forma de valorização da história e da cultura destes grupos. A missão do Programa é fazer com que ações de educação e cultura, por exemplo, sejam absorvidas e desenvolvidas, contando com parceiros na sociedade civil, como o CEDENPA, Associação Jurídica da FETAGRI e Associações que têm acesso ao Programa.

A expositora mencionou que a questão quilombola não é uma forma disfarçada de fazer reforma agrária, mas é antes um resgate histórico e social que não tem nada haver com distribuição de terra. O conceito de território, na legislação, diz que a obrigação do estado é garantir definição de quantidade de terras suficientes para reprodução física, humana e cultural daquelas comunidades. Aquelas comunidades que conseguiram sobreviver de todas as formas, ocupando sua terra, têm um laço de solidariedade, integridade e integração que não compete ao estado dissolver, pois se trata de um território de ocupação coletiva.

Uma das primeiras titulações que o Governo do Estado fez por meio do Programa Raízes, implicou a ampliação, na Comunidade do Abacatal, da demarcação do território. Hoje, a discussão é bem mais justa, tanto do ponto de vista legal, como da realidade econômica: é preciso abrir a memória dessa população, a memória do homem desse território, para poder então fazer a definição da área territorial.

Nossa sociedade racista e preconceituosa ainda reproduz, quanto à questão dos territórios quilombolas, a mesma coisa que se veicula quando se refere às terras indígenas: “É muita terra para pouco preto!” “É muita terra para pouco índio!” Esse racismo da sociedade está presente dentro da instituição dificultando a compreensão e paralisando instrumentos de trabalho. Se 100 anos depois, a Constituição Brasileira coloca um artigo que garante a propriedade da terra para que continuem a sobreviver dela, é porque antes da “famosa” abolição da escravatura, em 1888, havia a garantia de que negros não eram cidadãos.

O Programa Raízes é reconhecido, pela expositora, como programa de governo cuja discussão do conceito de território precisa ser mais ampla. Uma das atividades do programa, no âmbito educacional, enfoca a valorização da cultura em espaço onde as populações trabalham em oficinas de arte com vistas à valorização das tradições culturais da população. Reuniões de capacitação para grupos de professores, por área, objetivam sensibilizar para que os docentes percebam que estas populações têm importância e trabalhem sua autoestima por meio de material específico que aborda a cultura afro-brasileira.

5.3 - Prof. Ms. José Liberato Gomes Nogueira – Universidade do Estado do Pará (UEPA)

O professor enfatizou intenção de conduzir o diálogo na direção de refletir como a escola e o sistema de ensino reproduzem e legitimam as desigualdades raciais e sociais no país, e como a cultura escolar é arbitrária, autoritária e mantém contribuição nefasta para esse quadro de desigualdade, estigmatização e preconceito.

Alguns elementos estruturais na organização da escola contribuem para a permanência do racismo na escola e na sociedade brasileira. O primeiro elemento que contribui para a desigualdade no cotidiano da escola, é a questão

do currículo, mencionado pelo professor como o caminho por onde vão se expressar todas as visões de mundo. A escola está muito distante de ter um diálogo com os diferentes olhares e com a pluralidade, mas impõe uma cultura eurocêntrica e com isso vai estigmatizando todos os outros olhares que compõem a sociedade brasileira. Essa cultura eurocêntrica omite a história da população afro-descendente, as suas memórias, os seus fazeres, seus acúmulos, suas contribuições, de tal maneira que é muito complexo para as crianças afro-descendentes construir uma consciência de pertencimento e uma identidade étnico-cultural dentro deste contexto estigmatizador.

Um segundo componente, é a nossa formação docente que é balizada por um olhar que ainda acredita no mito da democracia racial, cuja verdade de uma harmonia racial perfeita tem como pano de fundo a passividade da mestiçagem, com ausência de conflitos, sendo, infelizmente, o paradigma que ainda permeia a formação de nossos professores. Essa crença que acaba negando as desigualdades raciais e desigualdades sociais “faz de conta” que nada existe e que estamos no país tropical da felicidade e da bonança, enquanto a desigualdade apontada nos dados estatísticos do IBGE e IPEA, por exemplo, nos mostram as inverdades que há no mito da democracia racial.

Outro elemento a considerar, é a questão do livro didático e o material didático-pedagógico. O professor enfatizou que a professora Ana Célia trouxe a reflexão de como é perverso o estigma e a linguagem visual que é colocada contribuindo para a coisificação dos diferentes e omitindo as diferenças, além de dar uma contribuição muito especial na inculcação e reprodução das desigualdades – no olhar para essas pessoas.

Um quarto elemento que reproduz as desigualdades no contexto educacional, é a minimização do problema, que faz com que não se perceba a realidade, na nossa ação pedagógica, apesar de as coisas estarem materializadas de forma brutal no nosso cotidiano, tal realidade é negada. Essas representações, que muitos professores têm no cotidiano da escola, acabam também dando uma contribuição terrível para omitir a desigualdade.

O quinto elemento, é o universo semântico corporativo, que é depreciativo, que diminui e se manifesta por meio dos termos pejorativos e, de uma forma mais grave, pela naturalização disso – toda essa lógica que naturalizamos concorre para a banalização dos direitos humanos e da própria corporeidade. O expositor fez menção a um texto da professora Cristina Carvalho, da Universidade do Estado do Pará, onde é abordado como o corpo é segregado e discriminado dentro da lógica curricular; tecendo comentário de que nossa memória de corporeidade afro-brasileira fica escondida pelo currículo, quando aparece, muitas vezes, o é de uma maneira exótica, exatamente no Dia do Folclore, nas Festas Juninas; aparece periodicamente dentro do espaço escolar e é marcadamente estigmatizada pelo “olhar disciplinar” de cada escola.

Outro componente das relações didático-pedagógicas é a distribuição desigual de estímulo e afeto. Essa distribuição de estímulo e afeto às crianças afro-descendentes e não-afro-descendentes é exatamente distinta: aquele corpo que está “fora do padrão social” está estigmatizado. Essa leitura traz ingredientes perversos de opressão e de regulação, impedindo que se exerça, de uma forma plena, a cidadania. Essa positivação do indivíduo, bem como sua autoestima, são completamente comprometidas: a expressão das marcas corporais dos afro-descendentes, dentro do contexto escolar, é foco de estigma e de preconceito de tal maneira que a autoestima fica embotada, restando como alternativa o enquadramento dentro do paradigma que é colocado no âmbito escolar.

Esses componentes convergem para a reprodução de uma lógica perversa de racismo que precisamos enfrentar, com nossa ação pedagógica, de uma maneira sistemática. Ao trabalhar o conceito de corporeidade, o professor enfatizou que a mesma é entendida como condição essencial do ser humano. Com sua presença corporal no mundo, o corpo cria linguagens e se expressa pelos movimentos com diferentes sentidos e significados. O movimento é o caminho por onde expressamos nossa linguagem e vamos criar nossos símbolos, significados, nossa identidade. O corpo passa a ser um fenômeno cultural que vai expressar os diferentes valores da sociedade onde ele está histórica e socialmente situado.

O professor discorreu sucintamente acerca de seu trabalho de pós-graduação que possibilitou a percepção do silêncio e da ausência da corporeidade brasileira, bem como do engessamento da mesma, apesar de constituírem manifestações que têm uma riqueza extraordinária; de possuírem importância educacional na construção de identidade e autoestima e de marcarem, historicamente, a presença do negro na sociedade brasileira.

Ao trabalhar com o conceito de territorialidade, o expositor utilizou-se do conceito do professor Jacinto Leão, que trabalha especificamente o conceito de quilombos, e mencionou que os territórios quilombolas são também conhecidos como espaços naturais, sociais, ambientais e culturais onde diariamente acontecem, intencionalmente, práticas e vivências construídas pelos homens e mulheres negras, as quais são fundadas na disseminação de saberes culturais e das experiências locais. O espaço dos territórios dos quilombos tem que ser compreendido para além das dimensões físicas, mas dentro da dinâmica das relações culturais, econômicas e políticas onde se expressam diariamente a afirmação, manutenção e permanência de uma maneira específica e peculiar de ser no mundo. Dessa maneira, percebe-se que a corporeidade, educação e territorialidade podem ser entendidas como fenômeno integrado, como expressão social que estará, de uma forma dinâmica, colaborando na interação do homem com o mundo e com o seu espaço de uma forma dialética e significativa.

Ao pensar a formação de professores, o currículo e o livro didático, há de se ter claro que todo esse universo é vivenciado com conflito: o corpo é conflito, a corporeidade é conflito, e a educação tem que ser compreendida nessa dinâmica. Ao trabalhar na formação de professores, precisamos ter a

consideração de que o currículo está para dialogar com a diversidade, dialogar com a expressão das peculiaridades e identidades. Precisamos então reconhecer essa teia – a interdependência de diálogos e olhares.

É necessário construir, na educação, uma ação pedagógica que contemple saberes locais, memórias, relações com a natureza e com o ambiente, sabedoria, narrativas, riquezas e vivências corporais dos territórios quilombolas. Teremos então indicativos de uma prática pedagógica com avanços, posto que capaz de construir uma educação pautada na pluralidade e respeito à diversidade, e, dessa forma, teremos um papel significativo no combate ao racismo.

6- Grupos de Trabalho

No último momento houve deslocamento dos participantes do evento para os locais de apresentação dos grupos de trabalho, a saber:

6.1- Grupo de Trabalho “Práticas Educacionais e Povos Indígenas”

O Grupo de Trabalho 01- “Práticas Educacionais e Povos Indígenas” - sob a coordenação do Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho/ UFPA, com apoio do bolsista Raphael de Oliveira, contou com a apresentação dos trabalhos “Entre o Discurso Oficial e Práticas Efetivas: a educação escolar dos Tembé-Tenetehara, e “Matemática para a Educação Indígena: experiência com educadores de Altamira”, por Osvaldo dos Santos Barros.

Apesar de conter duas comunicações, apenas uma foi apresentada, uma vez que a segunda pessoa que apresentaria, acabou por não comparecer. O professor Mauro discorreu sobre a perspectiva histórica do indígena; abordando o seu lugar dentro da constituição do Estado-Nação brasileiro, ou seja, discutindo políticas públicas tanto no contexto colonial quanto no governo militar, quando da delimitação das reservas indígenas etc.

A comunicação “Matemática para a Educação Indígena: experiência com educadores de Altamira”, apresentada por Osvaldo dos Santos Barros, se propôs a relatar a experiência do trabalho educacional desenvolvido junto aos indígenas do alto Xingu, apontando as dificuldades de tal empresa, na medida em que diversas variáveis tendem a contribuir negativamente: dificuldades de acesso à região, o que desencoraja professores no momento do recrutamento; aceitação da presença dos professores no grupo etc.

O expositor relatou a forma como é ministrada a matemática junto a essas comunidades, uma vez que o sistema numérico indo-arábico não surge como base para tal ensino, mas o sistema de medidas é elaborado dentro do universo cotidiano indígena; por meio do princípio matemático fundamental: a abstração, por meio do raciocínio conduzido nos domínios da lógica matemática que não se encerra, nos tais sistemas numéricos; exemplo desta noção é o estabelecimento de “padrões” que dão

subsídios à formação de um sistema numérico-matemático-indígena, estabelecido dentro do universo prático desses povos. A prática da educação matemática busca abranger o cotidiano, enquanto soluções práticas à vida desses indivíduos, por meio da introdução de noções de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Foram feitas, ainda, algumas observações históricas da educação indígena, pontuando o papel dos jesuítas nessa incursão, e diversos outros missionários ao longo do séc. XX e ainda neste século, o que se interpõe negativamente na estrutura dessas sociedades, uma vez que os interstícios do sistema cultural desses povos acabam por ser corroídos em suas bases. Por fim, o expositor pontuou a formação de professores indígenas como necessidade, na medida em que todos os outros problemas anteriormente citados acabam por reduzir-se significativamente, além da possibilidade que se abre para a ascensão de lideranças indígenas instruídas e em melhores condições, no sentido da negociação de políticas públicas pró-indígenas, junto ao Estado brasileiro.

6.2- Grupo de Trabalho “Práticas educativas, corporeidade em comunidades quilombolas”

No Grupo de Trabalho 02 - Práticas educativas, corporeidade em comunidades quilombolas - sob coordenação do professor Luís Cardoso, com apoio do bolsista Felipe Moraes, foram apresentados os trabalhos “Território Quilombo: o processo da territorialização da ARQUINEC - Associação Remanescente Quilombo Nova Esperança de Concórdia, no Estado do Pará” de Maria Albineze Farias Malcher. A expositora apresentou seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), onde o termo territorialidade não se restringe a mensuração de espaço, mas avança para a ideia de indicadores simbólicos das populações quilombolas que se assentam em determinado local, inserindo toda uma significação que lhe é peculiar, sendo que a expositora percebe o conflito que permeia a afirmação desta territorialidade, pois este processo culmina com a titulação das terras em que estas populações se assentam, dando legitimidade legal de sua posse, entrando em dissonância com os interesses do agro-negócio, no que se refere à exploração econômica dessas terras. O Prof. Luis apresentou resultados preliminares da pesquisa onde é percebida a relação que as populações tradicionais têm com os detentores do capital econômico, que é permeada por momentos de conflito e de cordialidade. O Prof. Msc. Liberato apresentou sua dissertação de mestrado onde defende a ideia de corporeidade na cultura afro-brasileira associada à capoeira e outros referenciais culturais relacionados à africanidade.

6.3- Grupos de Trabalho “Governança e Movimentos Sociais” e “A produção do livro didático e a relação racial”

Os grupos de trabalho “Governança e Movimentos Sociais” e “A Produção do Livro Didático e a Relação Racial”, sob coordenação do professor Raimundo Jorge do Nascimento de Jesus, da Universidade Federal do Pará; mediação de Wiam Freitas, da Secretaria Estadual de Educação e Prof^ª. Msc. Conceição Cabral, da

Universidade Federal do Pará, e com apoio das bolsistas Rebeca Pereira e Priscila Lima respectivamente, que teve a apresentação do trabalho “A produção do Livro Didático e a relação racial” de Domingos Conceição, do grupo MOCAMBO.

O expositor Domingos Conceição apresentou sua produção de paradidáticos, bem como livros de outros autores que fazem uma referência positiva do negro, enfatizando aos participantes a necessidade da adoção dos mesmos em sala, bem como a necessidade de mecanismos criativos para trato da temática, dado a ausência de material abordando a questão étnicorracial na escola, podendo ser utilizados recortes de matérias jornalísticas que façam abordagem da temática.

6.4- Grupo de Trabalho “Gênero, formação docente e questão étnicorracial”

Os Grupos de Trabalho 04 e 05 enfocaram o tema “Gênero, formação docente e questão étnicorracial”, sob coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Wilma Baía Coelho (UFPA), com apoio da bolsista Rafaela Paiva e da professora Nicelma Soares, composto pela apresentação dos trabalhos:

- ❖ “Raça e etnicidade afro-indígena: o desafio de uma experiência no ambiente escolar”, de Magda Nazaré Pereira da Costa, que desenvolveu um projeto pedagógico com alunos do Ensino Fundamental, de 5^a à 8^a séries, da Escola Bom Pastor, no município de Ananindeua-Pará, intitulado “Raça e etnicidade afro-indígena: resistências e desafios”, quando foi favorecida a discussão temática étnicorracial junto a toda a comunidade escolar, divulgando o conhecimento e o reconhecimento da contribuição do negro no processo de construção da sociedade brasileira, atingindo suas contribuições na sociedade contemporânea;
- ❖ “Ensino-aprendizagem: aspectos interdisciplinares e de inclusão étnicorracial: práticas do Marabaixo na sala de aula”, de José Flávio da Paz, relatando experiências de um projeto de intervenção realizado com alunos de escolas públicas de Ensino Fundamental, no município de Macapá, estado do Amapá, utilizando-se da manifestação cultural local do Marabaixo, como recurso para discussão e valorização desta manifestação típica do povo amapaense, com raízes africanas;
- ❖ “Notas introdutórias sobre relações raciais no Brasil”, de Rafaela Paiva, aluna do curso de História da Universidade Federal do Pará e bolsista de pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnicorraciais, que expôs um texto bibliográfico que trouxe uma abordagem da discriminação, de uma maneira geral, buscando as origens históricas deste problema; tecendo considerações das especificidades do caso brasileiro e enfocando as relações raciais na educação.

- ❖ “Experiências educacionais e identidade cultural afro-brasileira em Belém (PA): mapeamento e análise, a partir da Lei Federal nº 10.639/2003, de Ana D’arc Martins de Azevedo, mestrande em educação da Universidade do Estado do Pará, que apresentou projeto para sua dissertação de mestrado com proposta de analisar a implementação da Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-brasileiras nas escolas pertencentes à rede pública estadual de ensino.
- ❖ “Docência no Ensino Superior”, de José Gonçalves Silva, que apresentou sua monografia do curso de especialização onde fez mapeamento racial dos docentes da Universidade Federal do Pará – maior universidade do norte, contando com mais de 2.000 professores, 30 cursos de graduação, 33 de pós-graduação – e que, a exemplo das demais universidades brasileiras apresentadas na comunicação, conta com baixa representatividade de docentes negros em seus quadros.

6.5- Grupo de Trabalho “Censo Escolar e representações de cor”

O Grupo de Trabalho 06, com o tema “Censo Escolar e representações de cor”, sob coordenação da Prof^a. Msc. Helena Rocha (CEFET), com apoio da bolsista Brena Fernandes, contou com a apresentação dos trabalhos “Ação afirmativa de inclusão no ensino superior: um estudo de caso no CEFET-PA” e “Resgate e mapeamento de exclusão de afro-descendentes no Ensino Superior nos CEFET das Regiões Norte e Nordeste: implicações nas políticas sociais”, ambos de Sônia Regina Silva Duarte e Ângela Cecília da Rocha Ferreira. As expositoras abordaram o mapeamento da situação do negro que vem sendo feito no CEFET, conferindo um novo quadro para esta situação, dentro do Ensino Superior.

Foram apresentados dados dos CEFET’s de alguns estados brasileiros, mostrando os avanços dos mesmos e fazendo análises comparativas que possibilitam a avaliação da situação do CEFET local, bem como constatações dos possíveis avanços a serem alcançados.

6.6- Grupo de Trabalho “Matemática Quilombola”

O Grupo de Trabalho 07, que trabalhou com a “Matemática Quilombola”, com apoio da bolsista Sílvia Portela, teve a apresentação do trabalho “Matemática quilombola: as relações da matemática dialógica com as práticas sócio-culturais do quilombo Mola-Itapocu/PA” de Jacinto Pedro Pinto Leão.

SOBRE A AUTORA



Wilma de Nazaré Baía Coelho concluiu o doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2005. Atualmente é professora-adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA) e professora-titular da Universidade da Amazônia (UNAMA). Publicou artigos em periódicos especializados e trabalhos em anais de eventos. Possui capítulos de livros e livros publicados relacionados à temática da Educação e relações raciais. Participa de projetos de pesquisa, atuando ora como coordenadora e ora como pesquisadora associada. Atua na área da Educação Básica e Superior, com ênfase em formação de professores, diversidade étnicorracial, marcos legais e educação, história da educação, relações raciais e representação social. Coordena a Linha de Pesquisa Formação de Professores e Currículo, desde 2007, no programa de Pós-graduação em Educação da UFPA. É coordenadora do Núcleo de Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GEPRE/UNAMA e GERA/UFPA).

ISBN 978-85-7691-093-0



9 788576 910930

 **Unama**
UNIVERSIDADE
DA AMAZÔNIA



 **FIDESA**
INSTITUTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA