



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

JOSEILDO CAVALCANTI FERREIRA

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS
NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

CARUARU

2015

Joseildo Cavalcanti Ferreira

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS
NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles

Co-Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues

Caruaru

2015

Catálogo na fonte:
Bibliotecária - Simone Xavier CRB/4-1242

F383e Ferreira, Joseildo Cavalcanti.
 Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental. / Joseildo Cavalcanti Ferreira. - 2015. 194f. il. ; 30 cm.

 Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles
 Coorientadora: Tatiane Cosentino Rodrigues
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2015.
 Inclui referências bibliográficas

 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Relações étnicas. 4. Ensino fundamental. I. Salles, Conceição Gislâne Nóbrega de Lima (Orientadora). II. Rodrigues, Tatiane Rodrigues (Coorientadora). III. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2015-301)

Joseildo Cavalcanti Ferreira

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS
NA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 09 de Dezembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (UFPE/PPGEDUC/CAA)
(Presidente)

Prof.^a Dr.^a Tatiane Cosentino Rodrigues – (UFSCar/DE)
(Examinadora externa)

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (UFPE/PPGEDUC/CAA)
(Examinador interno)

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles (UFPE/NFD/CAA)
(Examinador interno)

Esta dedicatória é para as mulheres de minha vida: Minha Mãe Maria José, pelo seu exemplo de luta, determinação, fé e coragem; Amanda, minha esposa e companheira, pela compreensão e apoio incondicional; minha irmã Joseane, pela sua vida e por sua força e coragem; minha avó Natalícia Alves (Dona Licinha), por ter lutado e dado à nossa família a oportunidade do estudo, mesmo quando isso não parecia possível; minha avó Joana (*in memoriam*).

A meus filhos queridos, Miguel e Ágatha, pelo seu amor e carinho constantes.

E a todos que lutam por dias melhores e pagam o preço por isso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus nosso Pai Celeste e a seu filho Jesus Cristo, por tudo que eles me dão e por me susterem em todos os momentos.

Agradeço aos meus pais, Maria José e José Hildo, por me criarem, educarem e me incentivarem sempre em toda vida.

À minha esposa, Amanda, pela sua coragem, força e dedicação. Acreditando em mim até mesmo quando eu já não acreditava. Pelo seu sacrifício, pelas minhas ausências no cuidado e trato de nossa família que é nosso bem mais precioso.

Aos meus filhinhos, Miguel e Ágatha, pelos seus carinhos, alegria e sorrisos que sempre me deram ânimo para continuar.

Aos meus queridos irmãos Joseane e Joseilton que tanto amo.

À minha orientadora, Dr^a. Conceição Salles, pela ajuda, orientação durante todo o percurso, sua amizade, profissionalismo, paciência ao compartilhar seu conhecimento. Por ter aceitado orientar uma temática tão desafiadora e importante, por ter me ajudado em tantos momentos importantes e difíceis de minha vida. Meu muito obrigado.

À professora Dr^a. Tatiane Cosentino pela co-orientação e por sua dedicação e gentileza durante a trajetória dessa caminhada.

Ao professor Dr. Janssen Filipe, por sua ajuda na banca de qualificação e nas disciplinas ministradas, pelo seu exemplo e pela sua luta em defesa de uma epistemologia outra.

Às secretárias do programa de pós-graduação, Elenice e Socorro, que tanto nos ajudaram e orientaram durante todo esse processo.

Aos amigos e colegas de mestrado, Simone Salvador e Taiza Ferreira companheiras de viagens, sonhos e lutas. Aos demais mestrandos de nossa turma pelo convívio, apoio e exemplo.

Aos colegas da turma anterior que tanto nos apoiavam e ajudavam com o seu exemplo. Aos novos mestrandos e alunos especiais que cada um a seu jeito marcam a nossa trajetória de vida.

Aos professores: Allene Lage, Alexsandro da Silva, Ana Rita Sartore, Conceição Nóbrega, Iranete Lima, Jamerson Silva, Lucinalva Almeida (Nina), Janssen Filipe, do Programa de Pós-graduação em Educação do CAA, pelas contribuições e pelos ensinamentos para a construção dessa pesquisa.

Ao amigo Fred, funcionário dessa instituição, e sua esposa Marina que muitas vezes cederam sua casa, para que eu me alojasse, por sua amizade e alegria.

Aos grupos sociais e a todos que resistem e valorizam culturas tão belas como as africanas e indígenas, que tanto nos influenciam.

À Prefeitura Municipal de Buíque, pelo apoio para a realização desse trabalho.

Aos sujeitos de nossa pesquisa, pelo trabalho e pela dedicação com tudo que fazem.

Aos colegas e amigos do Colégio Diocesano Cardeal Arcoverde, da Escola Anália Simões de Oliveira Vaz, Escola Municipal Engenheiro Cleyson, Escola Municipal Antonio de Barros Sampaio, pelo seu apoio e incentivo.

Ao amigo, irmão e poeta, Jaelson Gomes pela gentileza em elaborar o poema que usamos em nossa dissertação e pelo exemplo em defesa das culturas negras no interior de Pernambuco e pelo trabalho que desempenha como professor e pai dedicado.

À professora Iraildes, por ser uma pioneira no interior de Pernambuco, na luta dos movimentos negros e por sua luta na GRE Arcoverde há tantos anos na defesa dessa temática tão importante.

Aos muitos alunos, professores e amigos militantes que têm orgulho de seu pertencimento étnico e lutam para que haja um respeito mútuo e equânime entre as muitas culturas que formam a nossa realidade.

A todos os professores que passaram em minha vida e deixaram a sua marca. Em especial as professoras: Maria José e Mocinha que foram as minhas alfabetizadoras, Dona Josefa e a professora Maria do Carmo Amaral que me fez acreditar na educação e me apaixonar pela história. Pessoas que marcaram e investiram seu tempo, seu carinho, sua coragem e sonho, meu muito obrigado.

Por fim, agradeço a todos aqueles que de alguma forma ajudaram na construção de minha formação.

ESCOMBROS

Engolistes meu mundo de beleza
Derramastes teus dogmas sagrados
Tu que abristes meu ser inda fechado
E impusesse tua cruel realza

Diminuir total minha grandeza
Tua ordem deveras escancarado
Não me venha agora ser tal rogado
Desmentindo até minha tristeza

O meu sangue ferve a labuta
Duma sina dura, minha luta
Manifesta ao mundo consciência

Dos escombros dessa história vã
Minha voz perpetua, inda sã
É reflexo total de resistência

Jaelson Gomes

RESUMO

A presente pesquisa se insere na discussão mais ampla acerca dos estudos das relações étnico-raciais, desenvolvidos nas práticas docentes dos professores das áreas de Educação Artística, de Literatura e de História Brasileiras. Tem como objetivo compreender os sentidos que são construídos no trato das relações étnico-raciais, implicados na Lei nº 10.639/03, tomando como referência as percepções, estratégias e atividades mobilizadas nas práticas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino em Buíque – PE. Do ponto de vista teórico, dialogamos com autores como Gomes (2005a, 2005b, 2010a, 2010b, 2010c, 2012), Silva (2008), Pinto (2013), dentre outros, para compreendermos os sentidos que foram historicamente construídos sobre os estudos que versam sobre as relações étnico-raciais na escola. Na definição do sentido de prática docente vista como desenvolvimento da função de ensinar, partimos, sobretudo, das discussões propostas por Pimenta (2006), Franco (2012) e Souza (2006). A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede municipal de Buíque-PE, onde participaram como sujeitos da mesma treze professores que lecionam as disciplinas Educação Artística, Língua Portuguesa e História. Os dados foram tratados através da análise temática de conteúdo (BARDIN, 2011). Os dados evidenciaram que as questões étnico-raciais vêm ocupando um lugar, embora minoritário, nas percepções, no trato, nas atividades e nas estratégias desenvolvidas e utilizadas nas práticas docentes dos professores dos componentes curriculares implicados mais diretamente com as questões destacadas na Lei, mesmo que esse processo não esteja implementado de forma sistemática pela rede municipal. O trato, as atividades e as estratégias utilizadas nas práticas docentes para contemplar a questão étnico-racial vêm sendo pensados e trabalhados por meio de iniciativas mais individualizadas pelos professores, de forma específica, influenciados muitas vezes pela localidade e pelas comunidades locais que estão presentes nesse município. Ressaltamos, ainda, a percepção de práticas docentes reflexivas entre os professores que interpretam sua realidade e a influenciam por meio do exercício do seu trabalho docente.

Palavras-chaves: Educação. Relações Étnico-raciais. Práticas docentes. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research fits into the broader discussion about the studies of ethnic-racial relations, developed on teaching practices of teachers of Arts Education, Literature and Brazilian History areas . It aims to understand the meanings that are built in dealing with ethnic-racial relations, implicated in Law 10.639 / 03, with reference to the perceptions, strategies and mobilized activities on teachers' practices of the last grades at Municipal Elementary Public Schools of the Municipal Teaching System in Buíque - PE. From a theoretical point of view, We dialogue with authors as Gomes (2005a, 2005b, 2010a, 2010b, 2010c, 2012), Silva (2008), Pinto (2013), among others, to understand the meanings that were historically built on the studies that deal with the ethnic-racial relations at school. In defining the direction of teaching practice seen as development of the teaching function, we start, above all, the discussions proposed by Pimenta (2006), Franco (2012) and Souza (2006). The research was conducted in two municipal schools of Buíque-PE, which there were thirteen teachers participating as subjects of it, they teach the school subjects: Arts, Portuguese Language and History. The data were analyzed through thematic content analysis (BARDIN, 2011). The results show that ethnic and racial issues have been occupying a place, though minority, in perceptions, in conversation, in the activities and strategies developed and used in teachers' teaching practices of those involved curriculum components more directly with the outstanding issues Law, even if that process is not implemented systematically by the municipal schools. The deal, activities and strategies used in teaching practices to contemplate the ethnic-racial questions have been thought out and worked through more individualized initiatives by teachers specifically influenced often by locality and by indigenous groups who are in this County. We also emphasize the perception of reflective teaching practices among teachers who interpret their reality and influence through the exercise of their teaching.

Keywords: Education. Ethnic and racial relations. Teaching practices. Elementary School.

LISTA DE SIGLAS

AESA	Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CESA	Centro de Ensino Superior de Arcoverde
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENDIPE	Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino
EPENN	Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste
FABERJ	Fundação de Amparo a Pesquisa do Rio de Janeiro
FABESB	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GT	Grupo de Trabalho
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHL	Instituto de Ciências Humanas de Letras
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
ONG	Organização Não Governamental
OTM	Orientações Teórico-Methodológicas
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Pernambuco
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra a Domicilio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RJ	Rio de Janeiro
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSE	Universidade Federal de Sergipe
UniABC	Universidade do Grande ABC
USP	Universidade de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SP	São Paulo
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comunicações orais da ANPEd entre os anos de 2000 a 2013 nos GT's de Didática, Ensino Fundamental e Educação e Relações Étnico-Raciais.....	20
Quadro 2: Apresentação dos trabalhos selecionados.....	20
Quadro 3: Levantamento do XVI –ENDIPE.....	25
Quadro 4: Produções acadêmicas de temáticas étnico-raciais defendidas nas universidades do Norte e Nordeste entre 2000 a 2013	31
Quadro 5: Pessoas de 10 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto que se autodeclararam parda - comparativo entre os municípios do Estado de Pernambuco com mais de 22.000 habitantes	69
Quadro 6: Buíque - pessoas de 10 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto	70
Quadro 7: Sujeitos da pesquisa.....	75
Quadro 8: Instituições parceiras na realização de eventos de formação continuada.....	121
Quadro 9: Sistemática de trabalho vivenciada anualmente pelos sujeitos da pesquisa.....	134
Quadro 10: Realização de atividades de forma espontânea ou casual	135
Quadro 11: Temáticas trabalhadas pelos professores.....	143
Quadro 12: Fontes de pesquisas que abordam a temática étnico-racial utilizadas pelos professores entrevistados.....	147
Quadro 13: Recursos e estratégias utilizados pelos professores na elaboração de suas aulas	149
Quadro 14: Atividades utilizadas com conteúdos étnico-raciais.....	155
Quadro 15: Recursos didáticos utilizados pelos professores.....	159
Quadro 16: Participação em formações continuadas.....	166
Quadro 17: Dificuldades enfrentadas no trabalho com as questões étnico-raciais.....	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do município de Buíque no Estado de Pernambuco	69
Figura 2: Gerências Regionais de Educação de Pernambuco.....	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	33
1.1 DO RACISMO A UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: contexto histórico, epistêmico e normativo.	33
1.1.1 História das Relações Étnico-Raciais e a educação.....	33
1.1.2 Raça e Racismo	36
1.1.3 O movimento negro e sua luta.....	40
1.1.4 O Mito da democracia racial	41
1.1.5 Lei nº 10.639/03: O ensino de História, Cultura Africana e Afro-brasileira.....	45
1.1.6 O movimento negro e a educação	47
CAPÍTULO 2 - PRÁTICA DOCENTE E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	51
2.1 O estudo da Prática	51
2.2 Prática Docente	54
2.3 Prática Pedagógica.....	55
2.4 Prática docente, reflexiva e dilemas da formação.....	58
2.5 Escola, identidade étnico-racial e prática docente	62
CAPÍTULO 3 - CAMINHO METODOLÓGICO	67
3.1 Abordagem da investigação.....	67
3.2 Campo de Pesquisa e Sujeitos	68
3.2.1 O município.....	68
3.2.2 O sistema municipal de ensino	71
3.2.3 Escolas Campo de pesquisa.....	72
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	73
3.3.1 Professores da EMS1 (Escola Municipal da Sede)	76
3.3.2 EMD1 (Escola Municipal do Distrito)	77
3.4 Procedimento de Análise dos dados	78
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA.....	80
4.1 Das questões étnico-raciais: os diversos sentidos atribuídos pelos professores	80
4.1.1 Do pertencimento étnico-racial dos alunos: o que dizem os professores.....	80
4.1.1.1 <i>Características físicas e culturais</i>	81
4.1.1.2 <i>Regionalização, religiosidade a outras formas de identificação.</i>	86

4.1.1.3 <i>Da compreensão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: percepções dos professores</i>	91
4.1.2 Das Resistências, comprometimento e da improvisação no trato das questões étnico-raciais: dilemas, impactos, desafios e possibilidades na prática docente	95
4.1.3 Formação continuada, motivações e instituições promotoras	118
4. 2 Dos fazeres da Prática Docente relacionados ao trato das questões étnico-raciais: da seleção e organização dos conteúdos dos professores de Língua Portuguesa, Artes e História.....	122
4.2.1 Temáticas elaboradas a partir da interação e questionamentos dos alunos, do currículo e do livro didático	124
4.2.2 <i>Dos professores de língua portuguesa e artes</i>	126
4.2.3 <i>Dos professores de História</i>	129
4.3 Do tempo, da forma e do lugar referentes ao trato da temática étnico-racial	133
4.4 Dos momentos e das vivências no trato da temática étnico-raciais na prática docente.....	136
4.5 Das temáticas e fontes utilizadas no trato da questão étnico-racial na prática docente.....	142
4.6 Do planejamento e das atividades no trato da temática étnico-racial na prática docente dos professores.....	150
4.7 Da recepção e resistência dos alunos diante da temática étnico-racial: o olhar dos professores	160
4.8 Da Formação e perspectivas	165
4.9 Das dificuldades encontradas no trato da temática étnico-racial	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES	186
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO	187
APÊNDICE B: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	188
APÊNDICE C: PERFIL SOCIAL E ACADÊMICO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	191
APÊNDICE D: PERFIL SOCIAL E ACADÊMICO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (Parte 2).....	193

INTRODUÇÃO

É preciso estar incomodado para querer mudar.
(Abidu Ferraz - Angola)

A questão das relações étnico-raciais e o seu lugar no contexto escolar parece ser um desafio na atualidade. O presente estudo se insere nesse campo de interesse, tomando como referência, sobretudo, os elementos implicados na Lei nº 10.639/03. Tomamos como objeto de investigação os sentidos produzidos e o trato dessas questões na prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental. Esta investigação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE).

Nossa pesquisa se insere nessas reflexões que abordam os grupos que foram historicamente subalternizados e silenciados, mas que lutam para adquirir reconhecimento e visibilidade. Tais resistências e lutas ganham contornos mais afirmativos, sobretudo nas últimas décadas, com a emergência de movimentos sociais e a diversificação de debates que têm como principal bandeira a questão do direito às diferenças e a busca por igualdade social.

É nesse contexto que as questões que envolvem as temáticas étnico-racial e intercultural têm sido alvo de inúmeros estudos nas últimas décadas no cenário educacional, principalmente após a criação da Lei nº 10.639/03, que provoca uma maior regularidade de conceitos como: diversidade, diferença, igualdade, justiça social, identidade e acessibilidade, atendendo, portanto, aos anseios daqueles que lutam por uma educação proativa e igualitária entre os diferentes, buscando amenizar as discrepâncias existentes entre os grupos humanos (BRASIL, 2006).

É nessa conjuntura entre as diferenças que os estudos multi/interculturais ganham força, apresentando uma maior incidência em nosso país desde os anos 70 através de discussões a respeito da interculturalidade e multiculturalidade, como destacam Candau e Russo (2010).

Portanto, essas discussões sobre as questões étnico-raciais acompanham debates entre as reivindicações dos movimentos sociais, ao qual podemos destacar o movimento negro, que luta por uma democracia igualitária e equitativa entre os grupos étnico-raciais, reconhecendo na “educação formal para os negros como uma condição necessária a superação da exclusão sócio-racial a que estavam (ou estão) submetidos” (SANTOS, 2005, p. 22).

No entanto a escola deve reconhecer qual é o seu papel em meio a essas transformações, pois a mesma deve proporcionar reflexões sobre os conhecimentos aos quais as pessoas de descendência africana e não africanas possam se sentir reconhecidas e valorizadas, tendo a sua história e seu contexto social levado em conta no cotidiano escolar, deixando assim de ser invisibilizado, como as práticas escolares nos apresentam até o momento (SANTOS, 2006).

Essa complexa diversidade cultural que marca o mundo contemporâneo, e portanto a escola, cria uma variedade de efeitos culturais que estão imbricados com a sociedade onde se encontram localizados. Candau (2010, p. 13) nos apresenta os seguintes argumentos sobre esse aspecto: “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. [...], não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. Assim, torna-se necessário o surgimento de possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação intercultural na escola.

Compreendendo que vivemos em um lugar que se processou do convívio (muitas vezes não pacífico e bastante violento) e da interação de diferentes povos com culturas distintas, que hoje se relacionam cada vez mais e que estão imbricados, convivendo no mesmo espaço escolar, se pressupõe, desse modo, a importância da relação estabelecida entre o professor e a escola, instituição formadora no que concerne não só à inclusão social dos sujeitos com representação minoritária como no que se refere à inserção e à visibilização de discussões e visões a respeito da diversidade.

A interculturalidade nesse campo de reflexões encontra um papel de suma importância por abranger as diferenças, sejam elas de caráter nacional, cultural, religioso, étnico-racial ou social. É nesse cenário, de tantos questionamentos e reivindicações, que é construído um importante marco legal sobre a diferença étnico-racial, que é a Lei nº 10.639/03 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (ou Lei nº 9394/96), estabelecendo em seus artigos os seguintes orientações:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a

cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República (BRASIL, 2003).

Todo esse aparato legal que estabelece a obrigatoriedade de desvelar as contribuições da cultura africana e de seus descendentes na construção de nossa sociedade é imprescindível, principalmente na escola que tem sua cultura escolar pautada na homogeneização-monocultural, invisibilizadora das diferenças, o que é nocivo e contraditório, visto que a mesma prega que somos todos iguais, com os mesmos deveres e direitos, relativizando uma construção maior onde a diferença também é constituída e percebida na ação educativa. Como descreve Candau (2010, p. 25), “Está no ‘chão’, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la”.

A percepção da diferença, neste caso o preconceito racial ou racismo brasileiro, diferencia-se de outras nações por apresentar-se de forma sorrateira, silenciosa e dissimulada, que se formou em “função dos processos de branqueamento e pelo mito da democracia racial assimilada no imaginário social da população brasileira” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 118). Por sermos miscigenados acreditou-se por muito tempo não haver preconceito em nosso país, ou como afirma Fernandes (2007, p. 43), “O Brasil tem preconceito de não ter preconceito”. Daí dificulta-se ainda mais a luta contra o racismo quando na própria escola não se reconhece a existência desse aspecto entre os professores, tal como afirma Cavalleiro (2005, p. 99):

[...] o fato de que, na medida em que os profissionais da educação não percebem a existência do racismo no sistema de ensino, tampouco a discriminação racial no cotidiano escolar, esses não desenvolvem em suas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais com seus alunos, bem

como entre seus alunos, atividades de valorização da população negra e de combate à discriminação racial. Seu diálogo, suas falas não se mostram eficazes para o combate ao racismo, visto que eles próprios em suas análises e falas revelam uma sorte de ideias preconcebidas em relação a brancos e negros.

Em busca dessa compreensão de como os professores no exercício de suas funções estabelecem em suas práticas docentes a questão étnico-racial e da busca de fazer aproximações que construímos nosso problema de pesquisa, que foi tecido tomando como base elementos existentes em nossas experiências vividas no município de Buíque e de outros municípios, seja como cidadão, seja como aluno e como professor. Embora as motivações para realização desse estudo tenham tido influências de diferentes contextos, uma condição central para essa construção foram os sentimentos de incômodo como descreve a epígrafe de abertura dessa introdução, no nosso caso produzidos nestes diferentes caminhos e contextos em relação a como são tratadas as culturas étnico-raciais nesse município.

Nascido e criado no município de Buíque-PE, convivi, fiz amizades e me relacionei com pessoas negras ao longo de toda a minha vida. A percepção de certas práticas estigmatizadoras com as pessoas pelo seu pertencimento étnico-racial sempre foi algo que muito me inquietou, mas devo destacar que não tinha uma inserção e conhecimento aprofundado das discussões que balizavam as questões.

Formado no ano de 2003, ano da promulgação da Lei nº 10.639/03, desconhecia todas as discussões que demarcam tal temática. Contudo, acreditava estar cumprindo o meu papel como professor/cidadão, por sempre questionar o preconceito, o racismo, mas nunca havia me aprofundado em tal discussão.

Uma aproximação mais concreta com a lei se deu pela primeira vez curiosamente em uma formação continuada realizada em período curto de dois dias, promovido pela prefeitura de Buíque, momento que tomei conhecimento pela primeira vez a respeito da Lei nº 10.639/03 e das lutas por trás de tal instrumento legal. Incomodado com o meu desconhecimento e diante das novas descobertas, comecei a buscar um aprofundamento e uma maior sistematização destas questões principalmente no campo da educação o que me conduziu até o programa de pós-graduação inicialmente como aluno especial e posteriormente vinculado como aluno permanente, materializando nossas inquietações através da seguinte temática de pesquisa: **Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental.**

É nesse contexto que nos inserimos nas questões que envolvem as temáticas étnico-raciais, que têm sido alvo de inúmeros estudos nas últimas décadas no cenário educacional,

tendo possibilitado visibilidade ao público em geral por meio da Lei nº 10.639/03, que provoca a sociedade a pensar conceitos como: diversidade, diferença, igualdade, justiça social, identidade e acessibilidade, atendendo, portanto, aos anseios daqueles que lutam por uma educação proativa e igualitária entre os diferentes, buscando amenizar as discrepâncias existentes entre os grupos humanos (BRASIL, 2006).

Partindo do que foi exposto, o presente trabalho está organizado em capítulos. No primeiro capítulo se discute inicialmente como se desenvolveu a construção que perpassa do racismo a uma educação das relações étnico-raciais, representadas através de seus contextos históricos, epistêmicos e normativos; dos conceitos de raça e racismo e da luta do movimento negro na educação.

No segundo capítulo, desenvolve uma discussão sobre prática docente relacionando-a às questões étnico-raciais, onde apresentamos os conceitos de prática docente, prática pedagógica e os dilemas entre as práticas docentes reflexivas diante dos dilemas da formação, além de apresentar uma discussão sobre o papel da escola como promotora de identidades étnico-racial em relação com a prática docente.

O terceiro capítulo apresenta o itinerário metodológico adotado, descrevendo o campo de pesquisa e sujeitos da pesquisa, acompanhado das justificativas e escolhas dos instrumentos de coleta de dados.

O quarto capítulo apresenta os resultados e as discussões levantadas na pesquisa, demonstrando como os professores tratam as questões étnico-raciais e estabelecem seus diversos sentidos, incluindo a discussão sobre suas: percepções, práticas, motivações, fontes e questionamentos sobre a formação.

Por fim, apresentamos as considerações finais sobre os questionamentos que versam como vêm sendo discutidas e estabelecidas as relações étnico-raciais que envolvem a educação, por meio de como se dão as práticas docentes, expressando portanto os resultados alcançados, questionamentos e limitações apresentados na implementação da lei, o que nos possibilita estabelecer novos questionamentos.

A questão das relações étnico-raciais no contexto escolar e a aproximação com o campo de pesquisa acadêmica

Entendemos que realizar a pesquisa na fronteira entre as questões que envolvem a temática étnico-racial e as práticas docentes é de fundamental relevância para compreender os fenômenos que se relacionam com o ensino e a aprendizagem dos sujeitos que se encontram

envolvidos nesse processo. É nesta perspectiva que nos aproximamos desse campo de discussão através dos estudos que balizam as questões étnico-raciais por meio de levantamento das produções científicas que discutem a temática.

Com esse propósito nos aproximamos das discussões que abordam as questões étnico-raciais e a prática docente, identificando nas produções de anais de eventos científicos trabalhos apresentados compreendidos entre os anos de 1982 a 2014, dependendo de qual instrumento de pesquisa está sendo analisado.

Para tanto tomamos como referência para situarmos as produções as publicações da: ANPEd, ENDIPE, PPGE/UFPE, PPGE/UFPE/CAA e EPENN demonstrando a presença e como vem sendo discutido nas pesquisas acadêmicas a temática relativa ao trato da questão étnico-racial na prática docente e seus desdobramentos.

Através do levantamento nos deparamos com apenas 10 produções que abordam situações que estabelecem relação com a prática docente e a temática étnico-racial ou que se aproximavam da temática.

Elegemos em nosso levantamento os trabalhos feitos sobre a temática racial em três Gts. São eles os Gts 21, 13 e 4 que usamos para fazer a seleção dos textos da ANPED. Os mesmos Gts foram selecionados por em suas diretrizes contemplarem questões que estão imbricados com as práticas docentes e a mediação étnico-racial no ensino fundamental, que é o cenário de nossa pesquisa.

Seguindo como critérios de seleção os textos das “exposições orais” dos GT’s acima citados, contidos na ANPED, selecionamos a princípio os textos cujo tema, resumo e palavras chave fizessem relação com a nossa pesquisa. Bandin (2011, p. 99) afirma que “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.”.

Depois de realizado esse momento, partimos para leitura dos resumos para depurar ainda mais esse conteúdo bruto e logo após fazer a leitura na íntegra dos textos selecionados. Foi percebida a ausência da temática práticas docentes relacionadas com as de cunho étnico-racial na produção no decorrer do levantamento. Optamos, então, por ampliar o período temporal, trabalhando, portanto com todos os anos dos congressos da ANPED que se encontram disponibilizados no site da mesma instituição, compreendendo o espaço temporal entre os anos de 2000 a 2013.

Analisamos as comunicações orais presentes em três Grupos de Trabalho (GT), que apresentam relevância com os indicadores atribuídos por nós em nossos objetivos para a referida pesquisa. Inserindo a mesma na produção acadêmica nacional, partimos do princípio

da necessidade de compreender o que vem sendo produzido, identificando as aproximações e os distanciamentos das produções sobre a temática. Portanto selecionamos os GT's abaixo descritos por terem referência direta com a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História da África e das questões étnico-raciais no ensino fundamental (BRASIL 2003).

- GT 04 Didática (onde esperávamos encontrar algo com o fazer docente ou prática docente).
- GT 13 Educação Fundamental (modalidade que foi estabelecida por nós para análise e também é descrita na Lei nº 10.639/03).
- GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais (onde localizamos a maioria dos textos que dão sentido à nossa pesquisa).

O levantamento dos trabalhos apresentados nos três Grupos de Trabalhos acima citados se deu com a definição de duas categorias desta pesquisa, que, de acordo com Bandin (2004), se constituem em *Unidades de Registro*, as quais definimos para a realização como: ***Prática docente e Relações étnico-racial***, onde foram levantadas produções que apresentassem essas duas categorias para análise. Para tanto, foram observadas no levantamento da ANPED produções que apresentassem em seu tema, palavras chave e no resumo, alguma relação entre a prática docente de cunho étnico-racial.

Portanto, observamos entre os anos de 2000 a 2013 um total de 557 produções, distribuídas da seguinte forma, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 1: Comunicações orais da ANPED entre os anos de 2000 a 2013 nos GT's de Didática, Ensino Fundamental e Educação e Relações Étnico-Raciais

GT	Total de trabalhos apresentados	Classificação dos trabalhos selecionados sobre prática docente étnico-racial
04	178	2
13	227	0
21	196	7
TOTAL	601	9

Fonte: www.anped.org.br

Selecionadas as 9 (nove) produções, levando-se em consideração o tema, palavras chave e resumo, partimos daí para a leitura na íntegra das mesmas por nós selecionadas devido à aproximação com nossa pesquisa, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 2: Apresentação dos trabalhos selecionados

ANO	GT	TEMA	AUTOR
2000		-----	-----

2001		-----	-----
2002	21	As Insularidades Dos Discursos E As Trivialidades Das Práticas De Professores(As) De Uma Escola Pública Perante Ao Racismo, Preconceito E Discriminação Racial	Rosangela Souza da Silva – UNEB
2003	---	-----	-----
2004	---	-----	-----
2005	---	-----	-----
2006	---	-----	-----
2007	04	Concepções Docentes Sobre As Relações Étnico-Raciais Em Educação e A Lei 10.639	Luiz Fernandes de Oliveira
2008	21	Micro-Ações Afirmativas No Cotidiano de Escolas Públicas	Regina de Fátima de Jesus
2009	04	As Diferenças Estão 'Bombando' Na Sala de Aula: Concepções Docentes Sobre Diferença no Cotidiano Escolar	Kelly Russo Cinthia Monteiro de Araújo
	21	Griôs Africanos: Inspirações Para Uma Performatividade de Invenção Pedagógica	Marco Antonio Leandro Barzano
	21	Práticas Pedagógicas Evidenciam Micro-Ações Afirmativas Cotidianas	Regina de Fatima de Jesus
2010	---	-----	-----
2011	21	Professoras Negras: Construindo Identidades e Práticas de Enfrentamento do Racismo no Espaço Escolar	Claude Maria da Silva
2012	21	A Educação Para a Diversidade e a Questão Étnico-Racial: Apontamentos Para a Análise de Práticas Em Curso	Wilma de Nazaré Baía Coelho Mauro Cezar Coelho
2013	21	A Didática Da Dupla Consciência e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Thiago dos Santos Molina

Fonte: www.anped.org.br

Partimos agora para uma descrição minuciosa de cada um dos trabalhos apresentados no quadro relacionado acima, seguindo a ordem cronológica ascendente.

Nos anos de 2000 e 2001 não foram encontrados trabalhos que se aproximam de forma direta com o que propomos pesquisar. Portanto, prosseguimos com o próximo ano, 2002. No 25º Encontro da ANPED, no GT 21, dentre os oito trabalhos apresentados, destacamos o de Silva (2002) da UNEB, pois seu estudo buscou demonstrar discursos produzidos por professoras de uma escola pública, no que concerne aos problemas que envolvem o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial em uma sala de aula. A autora apresenta uma preocupação ao descrever as atitudes dos docentes perante práticas racistas ao afirmar: “[...] as professoras aparentam estarem ora indiferentes, ora despertas, ora apáticas, ora conscientes, ora desinformadas em relação às atitudes racistas e discriminatórias operadas em sala de aula” (2002, p. 01). Ela retrata que em seus discursos coexistem elementos que sinalizam para uma compreensão da complexidade dos problemas raciais que envolvem a sociedade brasileira, demonstrando os intercursos socioeconômicos e políticos sob os quais tais discursos foram gerados.

Nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006 não foi detectada produção que se aproxime de nossa pesquisa.

Já no ano 2007, no GT 04 foi apresentado o trabalho intitulado: **Concepções Docentes Sobre as Relações Étnico-Raciais em Educação e a lei 10.639/03**, por Oliveira (2007). Essa pesquisa trata especificamente da Lei nº 10.639/03 e como os professores se relacionam com a mesma. Nesse trabalho foi argumentado o fato de professores terem conhecimento sobre as questões raciais mais não perceberem no cotidiano da sala de aula, presentes em chavões como: escola para todos, não há preconceito, todos são iguais são esforços discursivos/tentativas que não se concretizam na prática.

No encontro da Anped de 2008, no GT 21, foi apresentado o tema: **Micro-Ações Afirmativas no Cotidiano de Escolas Públicas**, por Jesus (2008) da UERJ. Este trabalho traz o diálogo de micro-ações afirmativas cotidianas que fazem parte das práticas pedagógicas de professoras da rede pública de ensino dos municípios de São Gonçalo e Rio de Janeiro – RJ, tornando visível o contexto de racismo que ainda se mantém implícito no cotidiano da sociedade brasileira, demonstrando práticas pedagógicas de professoras negras na construção identitária de crianças e jovens.

No 32º encontro da Anped realizado 2009, selecionamos três produções, duas no GT 21 e uma no GT 04, intituladas:

- **Griôs Africanos: inspirações para uma performatividade e invenção pedagógica**, por Barzano (2009) da UEFS, cuja agência financiadora foi FAPESB (GT 21);
- **Práticas Pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas**, realizadas por Jesus (2009) UERJ (autora apresentou uma produção com o mesmo tema no ano anterior e que também foi computada em nossa pesquisa) (GT 21).

Um terceiro trabalho foi encontrado no GT 04, intitulado: **As diferenças estão 'bombando' na sala de aula: concepções docentes sobre diferença no cotidiano escolar**, produzida por Araújo (2009).

A pesquisa sobre “**Griôs Africanos: inspirações para uma performatividade e invenção pedagógica**” é uma pesquisa de doutorado desenvolvida em uma organização não governamental (ONG), que desenvolve práticas pedagógicas em oficinas cooperativas voltadas para crianças, jovens e adultos. Tem como foco a cultura africana nas práticas pedagógicas da ONG, inspirando-se em personagens da tradição africana, cria uma pedagogia nomeada Griô. São analisados dois artefatos culturais: um documentário e um livro produzidos pela ONG, que abordam a tradição oral africana, ressaltando suas características

nos velhos griôs e desenvolvendo uma pedagogia junto aos professores das escolas da rede municipal de ensino fundamental de Lençóis.

Já a produção intitulada **Práticas Pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas** pretende aprofundar a noção de micro-ações afirmativas cotidianas desenvolvidas no Município de São Gonçalo, ouvindo experiências de atividades de caráter antirracista narradas por professores(as) de escolas públicas, estando comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade que ainda se mantém na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares.

O trabalho apresentado no GT 04 que possui a temática: **As diferenças estão 'bombando' na sala de aula: concepções docentes sobre diferença no cotidiano escolar**, e foi produzido por Araújo (2009), mesmo não deixando de forma clara a questão racial, foi computado por nós já que descreve de forma afirmativa a prática docente. A autora usou como sujeitos de sua pesquisa professores do ensino fundamental, que trabalham com a diferença e com o fazer docente, características essas que se aproximam muito de nossa pesquisa. A autora ainda relatou as dificuldades que os professores têm em identificar as diferenças em sala de aula. Foi utilizado o método de grupo focal de Gatti, onde dos 11 professores estudados 3 se denominam negros! Foi questionado também o conceito de diferença entre os participantes, onde não havia consenso sobre o termo. É tratada na discussão a questão racial onde uma professora apresenta que o problema étnico-racial está atrelado à formação dos professores, cujas instituições não superaram a visão eurocêntrica, de valorização branca. Retratam que com a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 tiveram receptividade, mas ao falar de religião ou apresentar traços culturais como dança o estereótipo de “macumba” aparece. Foi descrita por uma professora a necessidade de o professor compreender como o aluno representa as coisas. Nesse artigo foi levantada a forma de trabalho com as diferenças étnico-raciais.

No 33º encontro realizado no ano de 2010 não localizamos apresentação de temas de nosso interesse.

Já no ano 2011, no 34º encontro, no GT 21 foi apresentado o tema: **Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar**. Silva (2011) afirma que tem como objetivo analisar o processo de construção da identidade étnico-racial de professoras negras e sua influência na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. A autora utilizou o método biográfico ou histórias de vida, afirmando que essa metodologia permitiu reconhecer as professoras negras como profissionais e como pessoas. O trabalho de campo foi realizado em

duas etapas com 23 professoras negras da Rede Municipal de Ensino do Recife, egressas de um Curso de História e Cultura Afro-Brasileira. Como instrumentos de coleta de informações, foram utilizados um questionário de identificação e uma entrevista semiestruturada. A classificação étnico-racial foi realizada de acordo com a autodeclaração das professoras e considerou-se como negras aquelas que se autodeclararam preta e parda. A análise dos relatos de vida das professoras fundamentou-se em Laurence Bardin (2011), e foi realizada por meio da técnica de análise temática. Os achados apontam que a autoafirmação das professoras como pessoa negra constitui o momento crucial do processo de sua construção identitária.

No encontro realizado em 2012, no GT 21, foi apresentado o trabalho intitulado **A Educação Para a Diversidade e a Questão Étnico-Racial: apontamentos para a análise de práticas em curso**, por Coelho (2012) da UFPA.

A pesquisa afirma que a lei criou uma nova dinâmica nas escolas, introduzindo as temáticas da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares do Ensino Fundamental. Na elaboração da pesquisa o autor partiu da análise de seis escolas, de quatro estados da Região Norte, onde é demonstrado que o imprevisto e a “boa intenção” estão mais presentes no espaço escolar que o investimento em pesquisa e a formação continuada para o enfrentamento da questão étnico-racial.

Na 36ª reunião da Anped realizada em 2013, foi apresentada no GT 21 a pesquisa intitulada: **A Didática da Dupla Consciência e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, por Molina (2013). Este artigo estrutura-se em três partes: na primeira foram localizadas as questões nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, sua situação e seu contexto; em seguida, foram levantados os princípios pedagógicos de experiências exitosas no ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na cidade de Salvador. Por fim, foi apresentada a ideia de Didática da Dupla Consciência, para abordar a temática racial.

O levantamento realizado até o momento contribuiu para que possamos identificar o chão no qual estamos adentrando, percebendo que a perspectiva é relativamente nova, visto que só encontramos aproximações com a temática.

Um segundo lócus de produção analisado foi o âmbito das produções do ENDIPE, especificamente o XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, ocorrido na UNICAMP de Campinas no ano de 2012. A escolha desse encontro ocorrido no ano de 2012 se deu de forma aleatória, onde levamos em consideração ainda o tempo cronológico, por ser o encontro mais recente disponibilizado por sua plataforma na internet, visto que o mesmo ocorre de forma bianual. Nos anais desse encontro foram levantados por

nós 1667 trabalhos, que foram estudados levando em consideração os seguintes critérios: tema, palavras chave e resumo. Depois de realizada essa exaustiva seleção detectamos apenas 22 trabalhos que versam sobre a temática étnico-racial, ocupando portanto apenas 13,19% dos trabalhos apresentados nesse evento. Apresentamos abaixo esses trabalhos:

Quadro 3: Levantamento do XVI –ENDIPE

Nº	TEMA	AUTOR	INSTITUIÇÃO
1	Práticas Artísticas E Culturais De Afro-Brasileiros: Narrativas Que Circulam Nas Escolas	Sonia Regina dos Santos Luana Francisca	UERJ/RJ
2	Práticas Pedagógicas e Diversidade Cultural: Reflexões a partir de Congressos Educacionais	Ana Canen Ana Paula Santos Aline Cleide Batista André Mucci Patrícia Menezes Paulo Melgaço	(UFRJ)
3	A Lei 10.639 e as Implicações para As Práticas De Ensino: O Que A Questão Racial Tem Suscitado No Cotidiano Escolar?	Fabiana de Oliveira	Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL Universidade Federal de Alfenas
4	Afro-Brasileira E Processos Identitários nas Narrativas de Professores	Rosângela Lannes Couto Cordeiro	(Proped/UERJ)
5	Formação Inicial Dos Profissionais Da Educação Para As Relações Étnico - Raciais: O Currículo Prescrito E O Vivido.	Rosana Monteiro Batista	UFRRJ
6	Os Estudos Étnico-Raciais E Os Impactos Na Educação Básica	José Licínio Backes	
7	A diversidade cultural brasileira: perspectiva para uma educação de qualidade.	Francisca Eleodora Santos Severino	UNIABC / ANHANGUERA III - Santo André-SP
8	As Dificuldades Da Implementação Da Educação Das Relações Étnico-Raciais No Município De Rio Branco-AC.	Andrio Alves Gatinho	Centro de Educação, Letras e Artes Universidade Federal do Acre
9	Educação multi/intercultural e o diálogo com os professores sobre a diversidade étnicorracial no contexto escolar	Sara Moitinho da Silva	Universidade de São Paulo –USP
10	Ex-alunos negros cotistas da UERJ: o que dizem sobre suas relações com os professores	Daniela Frida Drelich Valentim	PUC-Rio, FAPERJ, CNPQ
11	Registros de Uma Professora Afro-Brasileira Sobre Indícios De Processos Identitários Observados Durante o Exercício Da	Diony Maria Oliveira Moska	

	Docência Em Cursos Da Graduação Da UERJ		
12	Inovações Curriculares: Histórias E Culturas Africanas E Afro-Brasileiras Resignificadas Nas Vivências De Afrodescendentes	Renata Aquino Da Silva	
13	Bonecas Abayomi: Uma Proposta Lúdica Para Trabalhar As Relações Étnicas Raciais Na Escola.	Maria Claudene da Silva Cruz Denise Sena da Silva	UEPA
14	Aprendizagem E Ensino De Africanidades: Ensino De Espanhol Numa Abordagem Multicultural	Ione da Silva Jovino	(UEPG)
15	A Formação Moral E A Diversidade Cultural Na Escola	Luiz Câmara	PUC-Rio
16	Construindo Práticas Pedagógicas Com Referenciais De Identificação Negro Positivos Em Uma Escola Pública Do Município De São Gonçalo: Algumas Reflexões	Luciana Santiago da Silva	(UERJ-FFP/IFRJ)
17	A Linguagem Na Constituição Da Subjetividade Da Criança Negra Da Comunidade De Araçatiba/ES: A Perspectiva Histórico-Cultural	Tânia Mota Chisté	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES)
18	A Lei 10.639/03: Problematizando Alguns Indicativos Acerca Do Cumprimento Legal	Marcele Xavier Torres	Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro
19	Educação Física Escolar e as Relações Raciais e de Gênero: Uma Relação Possível	Luciano Nascimento Corsino	Universidade Federal de São Paulo
20	Política De Educação E Ações Afirmativas Como Resposta Às Desigualdades Sociais No Contexto Escolar: Memória E Identidade Etnicorracial	Maria Saraiva da Silva Auricléa Barros Pereira	Universidade Federal do Ceará Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
21	Multiculturalismo e Planejamento: Contribuições E Conjecturas Em Discussão	William de Goes Ribeiro Adriana do Carmo Correa	
22	Interculturalidade e Educação: Desafios Para a Reinvenção da Escola	Susana Sacavino Novamerica	PUC –Rio

Fonte: www.endipe.pro.br

De forma sucinta descrevemos as principais características dos trabalhos acima expostos.

Santos (2012) apresenta no XVI ENDIPE uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública na periferia do Rio de Janeiro. Tomando como base as narrativas de uma artista plástica afro-brasileira, septuagenária, em diálogo com as crianças e professoras da escola, onde são tratados as práticas culturais e os processos identitários de sujeitos afro-brasileiros que são a grande maioria dessa comunidade de acordo com autora.

Já Canen et al. (2012) afirmam que sua pesquisa verificou sensibilidades multiculturais existentes em congressos realizados na área da Educação nos anos de 2010 e 2011, apontando ênfases, omissões e perspectivas, com relação a seus impactos nas práticas de ensino e de formação docente. Sua metodologia consistiu na análise documental dos *folders* e apresentação destes congressos.

Oliveira (2012) insere sua pesquisa nas implicações provocadas pela lei nº 10.639/03 nas práticas de ensino no cotidiano escolar, apontando para a necessidade de uma apropriação dos docentes sobre os conteúdos específicos que tratam a lei.

Já Cordeiro (2012) discute as narrativas de professores sobre suas experiências com e sobre a cultura afro-brasileira, onde através das práticas é visto como se processam as identidade e a inserção da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial das escolas.

Batista (2012) discute parte dos resultados de sua tese evidenciando em que medida a pesquisa contribui para o combate ao racismo a partir da formação de profissionais da educação, sendo analisado para tanto o currículo prescrito e o vivido no curso de Pedagogia e como se desenvolvem os conteúdos em relação à educação das relações étnico-raciais.

Ainda no mesmo evento Backes (2012) trabalha a temática: Os estudos Étnico-raciais e os impactos na educação básica. Toma como base os estudos culturais. Analisa os artigos produzidos pela ANPEd entre os anos de 2005-2011, no GT 21, identificando as contribuições que essas pesquisas produzem no processo de ressignificação da educação básica, na perspectiva de uma educação inter/multicultural.

Severino (2012) aponta que o seu trabalho discute a necessidade de se adotar espaços escolares e não escolares, práticas e metodologias de ensino abertas à diversidade, tomando como debate a discussão da educação tradicional, homogeneizantes, reconhecendo a necessidade de centralizar nas questões de diferença.

Nesse mesmo sentido, Gatinho (2012) apresenta em sua pesquisa as dificuldades da implementação da educação das relações étnico-raciais no Município de Rio Branco-AC, utilizando sua narrativa de pesquisa documental e de grupos focais com professores de 06 (seis) escolas públicas de Rio Branco-AC, onde apresenta que o debate sobre as questões

étnico-raciais são realizadas através de projetos interdisciplinares, estereotipando o negro, onde é apresentada uma das principais dificuldades, o conhecimento teórico-prático dos professores.

Silva (2012) apresenta ainda que seu artigo analisa as reflexões construídas sobre as relações e interações das crianças negras no cotidiano escolar de uma escola pública, identificando também como as professoras lidam com a diversidade cultural e étnico-racial no cotidiano escolar.

Valentim (2012) em sua pesquisa trata da compreensão da trajetória universitária de ex-alunos autodeclarados negros que acessaram as vagas universitárias na UERJ na condição de alunos beneficiados pelas ações afirmativas, modalidade cotas, e que chegaram à formatura. Descreve sua pesquisa como qualitativa, tendo como sujeitos 16 graduados em dez cursos diferentes.

O texto de Moska (2012) aborda as práticas de mulheres afro-brasileiras nascidas ou radicadas na cidade do Rio de Janeiro, apresentando sua trajetória na universidade como professora e aluna, portanto, tratando de gênero e etnia, na busca de iniciativas emancipatórias e dos processos identitários manifestados na interação docente/discente no cotidiano da universidade.

Silva (2012) expõe os resultados parciais de sua investigação sobre inovações curriculares referentes ao ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e as subjetividades de populações afrodescendentes. Esse estudo focaliza as abordagens curriculares que interferem positivamente nas subjetividades de estudantes afrodescendentes.

Cruz e Silva (2012) expõem que sua pesquisa apresentou os resultados de um projeto que trata da formação de professores do Município de Igarapé-Açu, no estado do Pará, tendo como objetivo contribuir para a formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental por meio da construção de bonecas *Abayomi* numa perspectiva de fortalecer as relações étnicas e raciais na escola a partir do lúdico.

Jovino (2012) em seu artigo trata da Lei nº 10.639/03, tendo como base a abordagem multicultural e o conceito de africanidades, em contraponto com a abordagem intercultural mais comumente utilizada no ensino de língua estrangeira, tendo como objetivo o resgate da função social de se estudar uma língua estrangeira e discussão da temática “do respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística)” problematizando a questão da hegemonia cultural.

Já Câmara (2012) apresenta os resultados de um levantamento bibliográfico entre a educação moral e a diversidade de identidades presentes no cotidiano escolar, e as conclusões

de uma pesquisa sobre a resolução de dilemas morais referentes à injustiça, ao preconceito e à discriminação no cotidiano de uma escola de ensino médio da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa aponta para a necessidade de aprofundar a compreensão das complexas relações entre os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

Silva (2012) trata em sua pesquisa das Práticas Pedagógicas com Referenciais de Identificação Negro Positivos em uma Escola Pública do Município de São Gonçalo. Objetivou trazer os diálogos de identificação positiva das crianças negras no cotidiano escolar, refletindo acerca da construção de identidades étnico-raciais negras positivas em articulação com a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 que institui o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições públicas e privadas de educação no âmbito do Ensino Fundamental e Médio.

Chisté (2012) aponta que sua pesquisa trata do papel da linguagem na constituição da subjetividade das crianças, onde tomou como sujeitos da pesquisa crianças negras da comunidade quilombola de Araçatiba-ES. Sua abordagem é histórico-cultural e apresentou as dificuldades que permeiam a autoafirmação dessas crianças.

Torres (2012) trata em sua pesquisa sobre a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório, na Educação Básica, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos. Esta pesquisa tem por objetivo produzir uma reflexão sobre sua implementação observando a relação conflituosa entre a tradição histórica e a nova em construção.

Já Corsino (2012) faz um estudo etnográfico tratando da observação de aulas em turmas de Ensino Fundamental, tendo como principal objetivo a identificação de como são as relações de gênero durante as aulas de Educação Física.

Silva (2012) aponta em sua pesquisa a ancestralidade africana através da experiência de atividade educativa comunitária informal, escolar formal e extra-escolar como prática de ensino e didática, tendo como objetivo trabalhar o conteúdo História e cultura afro-brasileira e africana como dispositivo prático da Lei nº 10.639/03, e assim facilitar a multidisciplinaridade na escola e na comunidade visando à interlocução curricular com as relações étnico-raciais.

Ribeiro e Correa (2012) abordam as contribuições do multiculturalismo para o campo educacional em diálogo com as diferenças nas escolas, refletindo sobre as diferentes matrizes críticas e pós-críticas sobre a diversidade cultural.

Por fim, Sacavino (2012) em sua pesquisa aborda a educação intercultural, como um processo complexo, plural e original tendo como foco a construção de uma perspectiva

intercultural capaz de mobilizar práticas educativas que visem a uma educação crítica tendo como horizonte a reinvenção da escola.

Essa aproximação com as produções expostas no XVI ENDIPE possibilitou compreender que a temática étnico-racial vem ganhando corpo nos últimos anos, mesmo que de forma tímida. A Lei nº 10.639/03 dá visibilidade à temática e altera o cotidiano do espaço escolar, como nossa pesquisa também aponta, possibilitando a discussão de novas temáticas, a exemplo dos trabalhos apresentados. Da diversidade de pesquisas, três nos chamam a atenção por abordar uma discussão que se aproxima do nosso objeto de pesquisa são elas: *A Lei 10.639/03: Problematizando Alguns Indicativos Acerca do Cumprimento Legal*, apresentado por Torres (2012), *Construindo Práticas Pedagógicas Com Referenciais de Identificação Negro Positivos Em Uma Escola Pública do Município de São Gonçalo: Algumas Reflexões*, de Silva (2012), e *A Lei 10.639 E As Implicações Para As Práticas De Ensino: O Que A Questão Racial Tem Suscitado No Cotidiano Escolar?*, de Oliveira (2012).

Buscando agora compreender como vem se dando a discussão da temática étnico-racial no âmbito local e regional, buscamos nas contribuições do livro de Santiago, Silva e Silva (2010), intitulado: *Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE*, onde as autoras apresentam, baseadas no banco de teses e dissertações da mesma instituição, o levantamento das produções referentes à temática étnico-racial, compreendido entre os anos de 1982 a 2008, pesquisas essas que abordam: gênero e relações étnico-raciais perfazendo um total de 09 produções, o que representa apenas 3,48% do total das produções defendidas nesse período.

Refletindo sobre a produção do UFPE no campus Recife, buscamos nas produções do nosso programa PPGE/CAA/UFPE as produções que abordassem tal temática. Identificamos duas produções, são elas: *Somos Iguais (?): Práticas E Discursos Sobre A Diferença Na Educação Infantil*, defendida por Silva (2014), e *Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores(as) de escolas localizadas no meio rural*, defendida por Ferreira (2013).

A dissertação defendida por Silva (2014) se insere na discussão acerca das diferenças na educação escolarizada, tomando como foco as formas de abordagem das temáticas relacionadas à diferença na prática docente com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos na Educação Infantil, tratando ainda de como são construídos os enunciados acerca da diferença que emergem da prática docente com crianças nessa etapa da educação básica. A autora desenvolveu sua pesquisa em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) da rede municipal de educação de Caruaru-Pe, totalizamos doze CMEI's. Ela analisa ainda os

enunciados e as formas de abordagem da diferença na prática docente de professoras da Educação Infantil.

Na dissertação de mestrado de Ferreira (2013), a autora reflete sobre a educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares a partir do olhar de professor(a)s de escolas localizadas no meio rural do Sistema Municipal de Ensino de Caruaru – PE, tendo como objetivo compreender os sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares através do olhar de professor(a)s de escolas situadas no meio rural por meio do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A autora ainda defende a necessidade de superar o currículo trabalho, que é monocultural, hegemônico, europeu, como defendem Walsh (2007), Tubino (2005a, 2005b), Quijano (2005). Em sua pesquisa está exposta a posição política e epistêmica da autora que utiliza: pesquisadores/autores dos estudos Pós Coloniais Latino Americanos.

Instigados com essas produções ampliamos nosso entendimento ainda mais com o trabalho encomendado pelo XXI EPENN do ano de 2013, através dos autores: Boakari, Machado e Silva (2013), intitulado “Produções científicas em educação e relações (étnico)-raciais nas regiões norte e nordeste: garimpando nos silenciamentos, 2000-2010”. Os autores vêm demonstrando que há um crescimento flutuante de dissertações e teses entre as instituições federais de ensino superior nas regiões Norte e Nordeste, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 4: Produções acadêmicas de temáticas étnico-raciais defendidas nas universidades do Norte e Nordeste entre 2000 a 2013

IES	Dissertação / ano	Tese / ano
UFPA	2008 – 01	
	2009 – 03	-----
	2010 – 01	
UFAM	-----	-----
AFAL	2003 – 01	
	2006 – 01	-----
	2008 – 02	
UFBA		2001 – 01
	2008 – 01	2003 – 01
	2010 – 01	2004 – 01
		2008 – 02
		2009 – 01
UFC	2001 – 01	2004 – 01
	2005 – 01	2007 – 01
	2007 – 04	2008 – 02
	2008 – 01	2009 – 03
	2009 – 02	2010 – 01
	2010 -03	
UFMA	-----	-----

UFPB	2008 – 01	2009 – 01
UFPE	2005 – 02 2008 – 01 2009 – 01	-----
UFPI	2000 – 02 2001 – 02	-----
UFRN	2008 – 01 2009 – 01	2005 – 01
UFSE	2006 – 01 2007 – 01	-----
TOTAL:	37	16

Fonte: Tabela construída baseada no Banco de Teses e Dissertações dos Programas citados e da CAPES, com consolidação pelo autor, pelas autoras e pelos estudantes colaboradores do Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência –RODA GRIÔ GEAfro – UFPI, setembro de 2013.

O quadro acima vem demonstrando que há um movimento que vem se consolidando do ano de 2006 em diante, afirmando assim um crescente interesse pela temática étnico-racial entre as instituições do Norte e Nordeste brasileiro.

Tomando como referência esse conjunto de produções apresentadas, pode-se inferir que a discussão sobre a temática étnico-racial e a prática docente é uma temática que já se faz presente no conjunto nas pesquisas tanto da ANPED quanto do ENDIPE e dos programas de pós-graduação, apontando elementos interessantes para posteriores desdobramentos. Contudo, ainda aparece em número menor se comparado a outras questões que vêm sendo pesquisadas no âmbito da prática docente.

Esses levantamentos dos respectivos eventos acadêmicos e instituições contribuíram na perspectiva da formação do objeto de nossa pesquisa na medida em que nos possibilitou a familiarização com a cultura da área a qual adentramos, além de compreender os caminhos aos quais se insere nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1 - QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

1.1 DO RACISMO A UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: contexto histórico, epistêmico e normativo.

Este capítulo tem como objetivo a apresentação de um panorama histórico da política educacional brasileira, salientando as principais questões, transformações e avanços que culminaram em uma proposta de educação das relações étnico-raciais, prevista hoje nos documentos normativos que orientam as políticas nacionais da educação brasileira.

Não temos, no entanto, a intenção e o espaço para esgotamento de todas as diferentes perspectivas teóricas que circundam esta temática, mas situar os contextos históricos que possibilitaram a ascensão da temática étnico-racial e educação e ao mesmo tempo contribuir com este campo de pesquisa a partir dos resultados desta pesquisa/trabalho.

Do ponto de vista teórico, dialogamos com autores como Gomes (2005, 2010, 2012), Silva (2008), Pinto (2013), Quijano (2005) e Grosfoguel (2006) esse últimos dois na definição de “racialização da sociedade” e de “Racismo Epistêmico” que nos ajuda na discussão da construção da ideia de raça e da hierarquização social. No intuito de compreendermos os sentidos que foram historicamente construídos sobre os estudos que versam sobre as relações étnico-raciais na escola, trabalhamos também com outras referências que vêm desde a década de 1970 contribuindo significativamente através de suas produções ao tratar das questões que envolvem a temática étnico-racial e a educação no Brasil.

Nesse sentido, discutimos inicialmente o aspecto histórico do processo de construção das identidades étnico-raciais e da hegemonia do conhecimento. No segundo momento apresentamos como as organizações de resistência negra contribuíram ao atribuírem centralidade à política educacional na construção de uma proposta de educação antirracista tendo como recorte temporal a década 1980 até o momento contemporâneo.

1.1.1 História das Relações Étnico-Raciais e a educação

A temática étnico-racial está presente em nossas vidas desde as incursões transatlânticas realizadas pelas comunidades luso-espanholas, marcando-se o início de um processo de encontros e desencontros entre sujeitos e culturas, que, de acordo com Quijano (2005), Mignolo (2005), Grosfoguel (2006) entre outros, foram chamados ou designados de:

brancos, indígenas e negros, provocando o processo de classificação e de hierarquização racial, como descrevem os autores acima citados.

A compreensão desse processo histórico de colonização e suas implicações se faz necessário para que possamos entender de que forma foram se construindo as conjunturas racistas que provocam dificuldades para o processo de implantação de uma educação antirracista para que haja uma equidade étnico-racial em nossas escolas e em nossa sociedade.

Esse encontro de culturas provocou grandes transformações em todos esses grupos (colonizadores/colonizados), mudanças econômicas, sociais que permanecem no subjetivo de construção e naturalização dos papéis sociais entre as pessoas que compõem essas sociedades.

Para alguns, esse encontro foi uma oportunidade de aumentar as riquezas e ampliar colônias; para outros se inicia um processo desumano escravagista exploratório.

No contexto brasileiro, por exemplo, estima-se que no século XIX a população brasileira era composta majoritariamente por negros e indígenas, característica que após sucessivas tentativas do Estado Brasileiro permanece, já que de acordo com os dados do Censo de 2010, já é mais de 50% da população brasileira que se autodeclara preta ou parda (IBGE, 2010).

Essa classificação estabelecida pelo IBGE das categorias raciais de “preto (ou negra) e pardo” (2010, p. 2) de forma unida, de acordo com Gomes (2010), entende como conjunto da população negra do Brasil que expressa na compreensão da cultura e na corporeidade a construção das suas identidades, não se tratando a união desses dois termos apenas de uma escolha política, mas uma categorização que considera também fatores socioeconômicos, como afirmam os movimentos negros e pesquisas da área.

Durante o processo de colonização, a escravidão foi o modelo econômico utilizado para a exploração das riquezas deste continente, sobre os braços das nações dos povos negros e indígenas que foram explorados nos diferentes ciclos econômicos da História do Brasil; o progresso de alguns foi construído e realizado pela exploração de muitos outros.

Mesmo com o fim da escravidão através da lei Imperial de nº 3.353 de 1888 “acabando legalmente” com a escravidão (BONAVIDES; VIEIRA 1997), novas formas de desumanização foram surgindo, formas essas que marcaram o processo educacional dos povos explorados e daqueles que os exploraram. Assim, agora livres da condição de escravo, os negros não foram incorporados ao mercado de trabalho pago, nem nos processos educacionais, sendo substituídos, logo depois, pelos imigrantes europeus, instalando-se, portanto, novos processos de estratificação social que marcaram de forma profunda todos os

povos que aqui chegaram e que aqui se encontram, fixando lugares e papéis sociais definidos pelo pertencimento étnico-racial e pela condição econômica.

Dois sociólogos que se destacam com suas pesquisas nas décadas de 50, sobre o negro e seu papel na sociedade, são os sociólogos Florestan Fernandes e Roger Bastide, com a pesquisa encomendada pela UNESCO sobre as relações raciais no Brasil. Bastide destaca-se pelo estudo das religiões africanas e Florestan pela política e luta em enfrentar o preconceito racial mascarado existente no Brasil. Em 1955 publicam a pesquisa intitulada: *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo* (BASTIDE; FERNANDES, 1955). Outros livros que se destacam desses autores são: *As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo* (BASTIDE, 1974) e *O negro no mundo dos brancos* (FERNANDES, 2007).

Soares, Braga e Costa (2002, p. 39), referindo-se a Fernandes e Bastide, afirmam:

[...] a pesquisa coordenada por Bastide e Florestan tem o mérito de ter abordado de modo inovador, em uma investigação sociológica, “modalidades de manifestação do preconceito racial e da discriminação racial que ainda não haviam sido consideradas, sistematicamente, pelos sociólogos”.

Apresentaram que a construção do racismo brasileiro se diferencia dos demais, como se existisse um preconceito em admitir o próprio preconceito, que ocorre de forma direta ou sorrateira, na sociedade, nas instituições e no trabalho.

O clima afetivo entre as raças, criado pela tradição, geralmente disfarça o preconceito racial. No mundo do trabalho, isto fica claro na rejeição de negros para ocupar determinadas funções. As expressões utilizadas nesse momento são polidas como “falta lugar” ou “o lugar acaba de ser preenchido” (SOARES; BRAGA; COSTA, 2002, p. 40).

Portanto, iniciamos nosso diálogo em busca de uma compreensão sobre como se estabeleceram as relações étnico-raciais que influenciaram a inserção do negro na escola o colocando à parte das transformações educacionais, que se estabeleceram nos vários momentos da história do nosso país. Ressalta Pinto (2013, p. 215) ao descrever o movimento negro de São Paulo, sobre a educação:

[...] o desamparo a que o negro foi relegado após a Abolição, o descaso das autoridades e dos antigos senhores para com a sua formação, impediram-no de compreender o valor da educação e, conseqüentemente, de alcançar um melhor nível de escolaridade. É importante lembrar que, segundo os jornais, as autoridades evitavam o contato do negro com pessoas instruídas por temor, pois “o negro letrado constituiria um grande perigo para o Brasil”. A existência de muitos negros sem formação moral e intelectual, “pretos e pretas que só servem para envergonhar a nossa raça”, seria consequência

desse descaso. Nessa perspectiva, portanto, o negro não merece censura, e se há quem deva envergonhar-se são as autoridades.

Levantar esses questionamentos apresentados pelo movimento negro de São Paulo em comparação com o processo histórico vivido por homens e mulheres negras diante da educação se torna importante para se estabelecer uma compreensão de como se deram e se implementaram as políticas afirmativas. Como racismo e preconceito no Brasil são mascarados e como esses processos influenciaram e influenciam a forma como se dá o acesso à educação desses sujeitos, faz-se necessário em primeiro lugar compreender como se construiu o conceito de raça e racismo, para desenvolvermos uma compreensão com nossa pesquisa.

1.1.2 Raça e Racismo

A palavra racismo está vinculada ao conceito de raça que tem sentidos variados dependendo de quem fala, onde fala e quando fala. Portanto, tais conceitos têm sentido difuso.

O conceito de raça foi inicialmente utilizado para hierarquizar os sujeitos diferentes de várias sociedades, por seu pertencimento ancestral, classificando superiores e inferiores utilizando um sentido biológico sobre o termo. Atualmente temos outras classificações para esses termos. Como afirma Gomes (2005a, p. 45),

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo *raça*, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, 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.

De acordo com Gomes (2005a), o termo raça ganha um novo contexto se afastando do conceito original que hierarquizava os indivíduos em superiores e inferiores, partindo agora para outra dimensão, uma dimensão afirmativa que sua construção é de natureza social, cultural e política. Pois ao levantarmos a questão do negro, estamos falando de uma construção que se deu e se estabelece em dimensões: sociais, históricas, políticas e culturais entre as diferenças.

Essas diferenças e como elas são tratadas são de interesse de todos nós e não só daqueles que pertencem aos movimentos negros. Como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03 de 10 de março de 2004), baseado em Frantz Fanon:

[...] os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país (BRASIL, 2004, p. 8).

A luta para superação do racismo em nossa sociedade é uma questão coletiva a ser superada visto que a história da escravidão em nosso país ainda é muito presente na forma como se relacionam e estão inseridos os povos que foram subalternizados em nossa sociedade.

Para tratar desse assunto usaremos a terminologia “étnico-racial”¹ que já é amplamente usada representando uma “tentativa de explicitar que, ao nos referimos ao segmento negro da população brasileira tanto na dimensão cultural (linguagem, tradições, ancestralidade) quanto a racial (características físicas, visivelmente observáveis[...])” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 178), devido à complexidade que circunda a questão negra no Brasil.

Desde a década de 1980 os indicadores sociais têm demonstrado uma clivagem social entre a população branca e negra no Brasil; são exemplos os trabalhos de Carlos Hasenbalg com o livro *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, publicado no ano de 1979, e Nelson do Valle e Silva, com livros como: *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*, publicado em 1988, ambos pioneiros neste campo de estudos.

A desigualdade entre os dois grupos tem sido atenuada por políticas públicas específicas como as políticas de ação afirmativa, mas no que diz respeito ao acesso, à permanência e ao desempenho escolar ainda permanece um quadro de desigualdade que

¹ O termo étnico-racial é defendido por Ferreira (2004) que nos esclarece com o propósito de entender que raça e etnia não são sinônimos, sendo Raça uma categoria referenciada em termos biológicos enquanto que etnia refere-se a uma classificação de indivíduos, em termos grupais, que compartilham uma única herança social e cultural (costumes, idioma, religião e assim por diante) que é repassada de geração a geração, portanto considerada como uma categoria relativa a aspectos culturais. [...]

desafia os princípios de uma educação democrática para todos.

Os dados expostos na publicação feita pelo MEC/MJ/SEPPIR de 2008, intitulada: *Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003* apresenta informações baseadas nos dados do: IBGE, PNAD, UNESCO de 2008 e o Observatório da Equidade, 2006, que exemplificam esta realidade.

Esses problemas educacionais atrelados a uma visão eurocêntrica que predomina no imaginário da sociedade brasileira é responsável por vários processos de desumanização (ESCOBAR, 2003), pois estabelece quais conhecimentos são tidos como válidos e possuem reconhecimento e validade social. Portanto, conhecimentos formados pela matriz eurocêntrica possuem essa validade diante de nossa sociedade, em detrimento dos outros produzidos pelas outras sociedades “periféricas”. Dessa forma, o pensamento eurocêntrico institui-se como única forma de produção do conhecimento validado (GROSFOGUEL, 2006).

Quijano (2005) e Grosfoguel (2006) afirmam que essas discrepâncias entre os conhecimentos, tido como válidos e não válidos, foram criados no processo de relações históricas de poder e de inferioridade onde se estabeleceu uma construção “de imaginário de superioridade” entre os países e os sujeitos, colonizadores sobre os colonizados, criando-se assim um eixo de poder entre o Norte e o Sul (QUIJANO, 2005).

Essa estrutura de poder (Norte e Sul) interfere nas relações intersubjetivas, nas formas de valorização do conhecimento e na divisão do trabalho, baseada em uma classificação hierárquica racial inventada para justificar a hegemonia branca eurocêntrica em detrimento dos outros povos, criando identidades inferiorizadas, destituídas, subalternizadas e naturalizadas por novas formas de dominação que se apresentam como colonialidade e que possui os seguintes eixos: *poder, saber, ser* e da *natureza* (FERREIRA; TORRES, 2012).

Essa relação de poder é apresentada por Quijano como um novo padrão de poder mundial, que se fundamenta através de duas formas classificatórias de dominação: a primeira é a **racialização** da população mundial “entre os superiores e os inferiores”, e a segunda a **racionalização** onde a cultura do colonizador está acima das demais, como modelo, e que, portanto, deve ser imitada, já que o colonizado (negros e indígenas) nunca terá a condição de superioridade que o colonizador acredita ter (QUIJANO, 2005).

Justificando essa suposta superioridade, a *racialização* estabelece diferenças e novas identidades, como essas tão conhecidas nossas: brancos, índios, negros e amarelos (classificação que não existia antes das navegações luso-espanholas), criando assim uma das

primeiras formas de diferenciar os seres humanos. “Raça² e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica” (QUIJANO, 2005, p. 107), dando margem para que seus traços fenotípicos, bem como suas características culturais e mentais, fossem usados como padrão de diferenciação da população mundial por níveis e papéis socialmente estabelecidos.

Dessa forma se estabelece um processo desumano: é a *racionalização*, processo pelo qual a razão científica ‘eurocentrada’ é valorizada acima dos conhecimentos apreendidos com a ancestralidade dos povos dominados, assim criando novas formas de ser e de se comportar de ambos os lados (colonizador/colonizado) que antes da colonização não existiam (QUIJANO, 2005). Esta forma de dominação estabelece qual conhecimento é reconhecido como científico, portanto, deve ser repassado, em detrimento de outros considerados atrasados e que não devem ser representados. “[...] Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 110). O único conhecimento válido, portanto, é o fundamentado em uma epistemologia de base europeia. Os outros são inferiores, atrasados, folclóricos, portanto devem ser retirados ou vistos de forma secundária, desapropriando os sujeitos subalternizados, de sua identidade, retirando o seu sentimento de pertença que os liga com sua ancestralidade, como é o caso dos indígenas e dos negros.

Ancorados nesses conceitos de *racialização* e *racionalização* prescritos por Quijano, estabelecemos um diálogo com Grosfoguel (2006) e o conceito de “Racismo epistêmico” surge tornando o conhecimento de base ocidental valorizado em detrimento dos não ocidentais, que são tidos como inferiores. O autor aponta que “Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos” (2006, p. 32).

Destituído da educação, os grupos étnico-raciais têm também a sua cultura, formas de construir e pensar, sua cosmovisão silenciada. E quando vista, feita de forma mítica na escola

² A terminologia Raça, no decorrer de nossa pesquisa, será utilizada de acordo com a interpretação dos Movimentos Negros e de vários estudiosos do campo das relações raciais no Brasil, como uma construção social e histórica. Ela é compreendida também no seu sentido político como uma resignificação do termo construída na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, refere-se ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra africana. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras (GOMES, 2010b, p. 2).

e na sociedade como o negro maroto através do Saci-Pererê ou no indígena que tem que estar desnudo para ser índio, de acordo com o imaginário social.

1.1.3 O movimento negro e sua luta

Essa hierarquização de raças, privilegiando uma em detrimento de outra, foi historicamente questionada pelo movimento negro³. Em sua pluralidade de formas de organização e ação, estes movimentos sociais vêm historicamente apresentando reivindicações e diretrizes importantes no processo de elaboração de políticas públicas brasileiras, assumindo um posicionamento crítico onde o movimento negro ganha espaço à medida que a partir da década de 1970, com o enfraquecimento do regime militar e o crescente processo de redemocratização, cria os meios de uma abertura política, possibilitando a mobilização de outra política negra, onde a ênfase na identidade negra e a denúncia de democracia racial como uma falsa ideologia se propaga (RODRIGUES, 2005, p. 42).

Em decorrência deste processo de democratização, Gomes afirma que após a década de 1980 o movimento negro assume novas posturas ao compreender que o governo e “[...] a esquerda brasileira com seus discursos e práticas políticas acabava por alimentar a ideia de que a questão racial estava subsumida na classe e desprezava a luta do Movimento Negro” (GOMES, 2010, p. 3).

Dessa forma após a década de 1980 o movimento negro passa a focar de outra forma sua intervenção política em que

[...] a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente à desigualdade racial reivindicando do mesmo a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado mediante a inserção de ativistas e intelectuais do Movimento Negro nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal (GOMES, 2010, p. 3).

Portanto, a questão racial de acordo com o movimento negro deveria ser compreendida como uma exploração estruturante nas relações sociais que se fortalecem com os problemas sociais que se expande com o sistema capitalista. Essas reivindicações provocaram tensões, críticas e rupturas entre os integrantes do movimento negro em relação ao trato com os partidos de esquerda. Dessa maneira as reivindicações do movimento negro questionam a omissão do governo como descreve Gomes (2010, p. 3):

³ Optamos usar o termo movimento negro no singular por compreender que há vários pontos de convergência entre esses movimentos, como é o caso da educação.

As suas reivindicações assumem um carácter muito mais profundo: indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país.

Daí uma das grandes bandeiras na luta do movimento negro desde o século XIX, principalmente no século XX, era a educação, que já era desde o início do século XX apontada como um dos grandes problemas da sociedade negra. Sendo assim, Pinto (2013, p. 213) retrata sobre a educação: “[...], na ausência de instrução, uma das causas, senão a causa principal, da situação precária em que o negro se encontrava e que, por sua vez, colocava a instrução como condição para que essa situação fosse superada”.

No entanto, a educação é assim considerada o principal meio pelo qual os negros poderiam usufruir de uma condição mais digna em relação à sociedade e ao mercado de trabalho, deixando de ser assim, um estrangeiro indesejável, no país que ajudou a formar (PINTO, 2013).

O movimento negro defende que a escola e o seu acesso de forma equânime têm um papel primordial para sua luta e que a mesma não pode ser um

[...] ambiente indiferente aos problemas enfrentados pela criança negra e à particularidade cultural dessas crianças, ao transmitir acriticamente conteúdos que folclorizam a produção cultural da população negra, valorizando uma homogeneidade construída a partir de um mito (RODRIGUES, 2005, p. 45).

Cabe à escola articular saberes que reconheçam os problemas enfrentados pelos grupos étnico-raciais, possibilitando assim a superação de mitos que marcaram os problemas enfrentados por aqueles que são subalternizados.

1.1.4 O Mito da democracia racial

As ideias que fundamentam o “mito da democracia racial” surgem em meados do século XIX a partir das sugestões de Alexander Von Martins que exalta a miscigenação dos grupos que aqui passaram provocando um mecanismo de discriminação racial, visto que cada povo (branco, negro e indígena) contribuiu em perspectivas diferentes. Coelho e Cabral (2010, p. 27), servindo então de duas maneiras, afirmam: **o mito serve tanto à integração quanto para discriminação** (grifo nosso). Dessa forma argumentam:

O mito encaminha duas matrizes de compreensão do passado: uma é inclusiva – todos os elementos contribuíram para a formação da sociedade brasileira outra é excludente – a contribuição foi desigual. Enquanto o branco teria contribuído com os princípios da civilização (características fundamentais, princípios morais, instituições políticas, conhecimento sistematizado, coragem, tenacidade e atributos correlatos), o negro e o índio teriam contribuído com a força de trabalho e com acréscimos que constituiriam a nossa identidade e nosso folclore (gostos alimentares, festas, ritmos, lendas e uma efetividade expansiva) (COELHO; CABRAL, 2010, p. 27).

Essas posturas disseminadas na formação do imaginário social hierarquizam conhecimentos, transformando as contribuições indígenas e negras como de segunda categoria enquanto a branca se apresentaria como superior. Visões como essa provocam uma postura sobre os povos subalternizados como recebedores da ação e não como protagonistas de sua própria história.

A racialização e o preconceito racial se estabelecem como sendo de “forma branda”. Como se não existisse, fato esse que também aparece em outros lugares do mundo onde grupos foram subalternizados. A exemplo disso temos os Estados Unidos e Reino Unido com o “colour-blindness” e Portugal com os discursos “lusotropicalistas” (GOMES, 2010b, p. 11).

Desdobramentos desse mito arraigado e disseminado no imaginário social brasileiro provocam e estimulam outras posturas e compreensões como a “ideologia do branqueamento”, ideário onde na construção de uma sociedade ou país a união entre as culturas provocaria

[...] a fusão das qualidades intelectuais do branco com a força física e a capacidade de adaptação aos trópicos de negros e índios, porém os desdobramentos na escola são profundos e promovem a negação destes, inclusive, no conteúdo produzido pela escola (COELHO; CABRAL, 2010, p. 28).

Portanto, a educação tida como conhecimento aproximaria o brasileiro da cultura do homem branco e em contrapartida o afastaria das demais, associadas ao trabalho braçal. A mesma contribui no entendimento que não há racismo, visto que somos um povo miscigenado e que aqui não ocorreu nenhum tipo de discriminação, mas miscigenação, trocas entre culturas, como alguns ainda acreditam.

Contextos discursivos como esse nos remetem a construir um momento de reflexão sobre como as questões raciais aparecem e são tratadas em sala de aula. Ao aprofundar nossa leitura sobre as questões que envolvem tais questionamentos étnico-raciais, nossos olhos vão se abrindo e a compreensão dessa forma cruel de construir esse imaginário sobre o mundo

vem se apresentando onde determinados grupos são tidos como superiores em detrimento de outros, cuja cultura nem é reconhecida na formação do estado nação.

A esse respeito, Gomes (2010) relata que muitas vezes a discriminação do negro nos livros didáticos, a falta de um aprofundamento na história da África nos currículos, os silêncios (ou a própria omissão) como contribuidores e reprodutores do racismo na escola, estão baseados no imaginário social do *mito da democracia racial*, não reconhecendo os problemas que a tocam em seu cotidiano.

Este quadro foi inúmeras vezes apontado pelo movimento negro em suas reivindicações e manifestações. Temos como exemplo disso a Marcha Zumbi dos Palmares empreendida sobre a capital federal em 1995. A conquista através da ampliação de órgãos estaduais e municipais em defesa das causas negras, políticas de ações afirmativas, a conferência de Durban na África do Sul em 2001 e posteriormente reconhecido em espaços centrais da produção científica sobre a educação no Brasil, como por exemplo o GT 21 na ANPED.

O Grupo de Trabalho (GT) 21 da ANPED tem um papel importante no contexto educacional por ser a instituição que representa as pesquisas educacionais das pós-graduações na área de educação no Brasil. Gomes e Silva (2012, p. 10) afirmam:

[...] que o campo da educação vem se abrindo mais para o diálogo com a temática étnico-racial, menos por um movimento intenso e mais pela presença marcante de sujeitos/pesquisadoras(es) que, organizados em grupos de trabalho, grupos de pesquisa, núcleos de estudos afro-brasileiros, têm impeli esse campo a reconhecer que o enfoque nas questões étnico-raciais é capaz de produzir um movimento de mudança, de indagação do uso de categorias analíticas clássicas para se pensarem fenômenos atuais e complexos, de construção de novos conceitos, de articulação acadêmico-político.

A criação desse espaço acadêmico-político citado por Gomes e Silva se deu em um processo longo e de convencimento sobre a centralidade desta temática para a compreensão da política educacional brasileira e que teve como pesquisadores centrais no processo: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Ana Célia da Silva, Henrique Cunha Junior, Fúlvia Rosemberg e Regina Pahim Pinto.

Observamos assim como se desenvolve a construção teórica das discussões étnico-raciais nos mais variados contextos. Portanto, Gomes (2010, p. 5) apresenta a seguinte reflexão **a respeito da década de 90**, ao afirmar:

Podemos dizer, então, que, até a década de 90, a luta do Movimento Negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, participava de um discurso diferencialista, todavia, em prol da inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. Contudo, à medida que esse movimento social foi constatando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar.

Identifica-se, portanto, que a década de 1990 começa a construir um movimento de políticas de intervenção mais concretas. “As demandas do movimento negro a partir de então passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial” (GOMES, 2010, p. 5).

A política ou discurso da pluralidade cultural, na sua intenção, acaba diluindo e fazendo perder o efeito real reivindicado pelo movimento. Portanto “O Movimento Negro traz à cena pública e demanda da política educacional a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos - tratados historicamente como desiguais a concretização da igualdade” (GOMES, 2010, p. 6-7).

Nesse movimento reivindicativo as manifestações são realizadas tais como a Marcha Zumbi dos Palmares, a qual provoca como resposta no então governo FHC a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em 27 de fevereiro de 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre os anos de 1995 e 1996, o tema transversal Pluralidade Cultural (GOMES, 2010).

O ano de 2001 foi relevante no âmbito das discussões das questões étnico-raciais devido à possibilidade de articulação entre vários movimentos negros e estados organizados ultrapassando assim o caráter nacional, possibilitando a ampliação de uma articulação de discussão mais ampla, abrangendo o contexto global através da terceira *Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, mais conhecida como Conferência de Durban.

Ocorrida na cidade de Durban, África do Sul, país do ativista Nelson Mandela, entre os dias 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, foi um evento promovido pela ONU, como nos indica Alves (2002), e possui grande relevância contando com 2.300 delegados, onde estavam envolvidos: 163 países, 16 chefes de estado ou governo, 58 ministros de relações exteriores e mais de 1.100 jornalistas registrados pela ONU (ALVES, 2002), representando um cenário riquíssimo de debates e questionamentos, tendo como efeito posterior o surgimento de ações afirmativas em vários países de caráter proativo sobre as questões étnico-raciais.

Alves nos relembra sobre a Conferência que “mesmo não atingindo todo o seu potencial esse evento se sobressai sobre os dois anteriormente ocorridos nos anos de 1978 e 1983, por apresentar novos conceitos e compromissos, particularmente para o combate às formas de representação do racismo estrutural” (ALVES, 2002, p. 219).

Boakari, Machado e Silva (2013) apontam que na primeira década do século XXI, através do movimento negro e do pós-Durban, ações afirmativas de cunho legal dão visibilidade às temáticas étnico-raciais. Dentre elas, podemos destacar:

- promulgação da Lei nº 10.639/2003, no tocante ao ensino em todo o sistema escolar, a História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
 - promulgação da Lei nº 11.645/2008 sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Cultura Indígena (contempla a essência da Lei nº 10.639/2003) no currículo da Rede de Ensino brasileira;
 - criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), 2003;
 - criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) da Presidência da República, 2003;
 - criação da Secretaria de Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2004;
 - Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos explicitados no Parecer CNE/CP, nº 3/2004;
 - promulgação da Lei nº 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; e - Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
- (Fonte: Dados organizados por Francis Musa Boakari a partir de consulta aos documentos citados neste. Outubro de 2013).

Ações como as descritas acima estabelecem o cenário dos contextos das principais questões que envolvem a temática étnico-racial demonstrando assim o compromisso político acordado na Conferência de Durban pelo governo brasileiro que se substancializa através do aparato legal que se materializa com as reivindicações do Movimento Negro. É nesse contexto pós-Durban que surge a lei nº 10.639/03.

1.1.5 Lei nº 10.639/03: O ensino de História, Cultura Africana e Afro-brasileira

É nesse cenário de tantos questionamentos e reivindicações que é construído um importante marco legal para a temática étnico-racial, que é a Lei nº 10.639/03 a qual modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (ou Lei nº 9394/96), estabelecendo em seus artigos os seguintes requisitos:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República (BRASIL, 2003).

Com esse aparato legal que estabelece a obrigatoriedade de desvelar as contribuições da cultura africana e de seus descendentes na construção de nossa sociedade, é imprescindível, principalmente na escola que tem muitas vezes sua cultura escolar pautada no mito da democracia racial ou na negação do racismo, que processos homogenizadores, monoculturais e invisibilizadores das diferenças se estabelecem, ressaltando que são nocivos e contraditórios, quando se afirma que somos todos iguais, com os mesmos deveres e direitos, relativizando uma construção maior onde a diferença também é constituída e percebida na ação educativa.

A Lei nº 10.639/03 surge no embate e na participação de várias instituições, que se uniram na discussão para implementações de políticas que reparassem os danos causados à população negra na construção do estado atual. A esse respeito, afirma Alves (2013, p. 33):

Esse processo foi resultado das demandas históricas do Movimento Social Negro em articulação com os Movimentos Sociais, as Universidades, o MEC e as demais esferas do estado, bem como a conjuntura internacional, que apontou o imperativo de uma nova ordem mundial de respeito à diversidade humana e cultural e combate ao racismo [...].

De acordo com Batista (2010), a origem da Lei nº 10.639/03 está atrelada a Pernambuco e ao movimento social negro, através do projeto de Lei nº 859/95 à Câmara Federal que dispõe **sobre a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino a disciplina "História da Cultura Afro-Brasileira"** (BRASIL, 1995). Esse projeto é inovador por vários aspectos tanto por dar visibilidade à cultura negra na formação da nação brasileira, quanto por estabelecer datas comemorativas e um percentual mínimo de 10% no currículo escolar de conteúdos referentes à temática da cultura negra (lembrando que esse percentual não foi aprovado nem posteriormente com a lei).

Um dos aspectos que nos chama a atenção nesse projeto de lei refere-se à capacitação dos professores articulada com o Movimento Negro que no Art. 2º afirma: “Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (BRASIL, 1995, p. 6). Interessante destacar que o Artigo 79-A é vetado, o mesmo referindo-se à capacitação docente, que está com a participação das universidades e dos movimentos sociais. Assim aprova-se a lei e retira-se a formação.

1.1.6 O movimento negro e a educação

A participação do movimento negro e de seus intelectuais negros militantes nesse processo de construção de uma educação equitativa entre os diferentes no Brasil é uma luta antiga, principalmente ao perceberem que a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro é uma constância devido ao seu currículo monocultural-eurocêntrico (SANTOS, 2005, p. 23). Na luta contra isso os Movimentos Negros reivindicam junto ao Estado Brasileiro a inclusão de temáticas como: o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira, sendo essas reivindicações expostas pelos movimentos sociais negros no final do *I Congresso do Negro Brasileiro*, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século (SANTOS, 2005, p. 23).

Como podemos observar, a luta por uma educação que contemple a história da África e de seus descendentes já era reivindicação há mais de sessenta anos no Movimento Negro que vem lutando pela anexação de sua história no currículo oficial de nossa educação. Embora

essa primeira tentativa (projeto de lei nº 859/95) tenha sido arquivada, ela é retomada pela deputada Ester Grossi e pelo deputado Bem-Hur que, retomando o projeto, resulta na lei nº 10.639/03, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003.

De acordo com Alves (2013, p. 34), a Lei nº 10.639/2003 estabelece:

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, História da África e Cultura Negra Brasileira e o Negro na formação da sociedade nacional.

Estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade (SILVA, 2010b, p. 45). Sendo a cultura escolar construída pela homogeneização onde invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las em chavões tipo: todos os alunos são iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la [...] (CANDAUI, 2010).

Dessa forma, Gomes (2010, p. 8) nos aponta que

A Lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.

A pesquisadora Gomes (2010) ainda nos orienta a fazer os seguintes questionamentos em relação à lei: em que medida a Lei nº 10.639/03 e seus desdobramentos legais contribuem para a compreensão da diversidade étnico-racial no âmbito educacional e no campo político? E como essa lei se articula com o conjunto de políticas de Estado voltadas para a diversidade étnico-racial?

Perguntas como essas nos fazem pensar sobre como mesmo após 10 anos da lei vem ocorrendo a sua implementação no plano geral, mas também no local através dos projetos escolares, nos planejamentos, nos professores, estudantes, enfim, toda a comunidade escolar. Ou ainda, como as diferenças existentes nas salas de aula estão sendo tratadas?

A respeito da diferença, argumenta Candau (2010, p. 25): “Está no ‘chão’, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la”.

Portanto, quando o movimento negro questiona a produção do conhecimento, de acordo com Santos (2005, p. 23) está afirmando que

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros a produção, ou melhor, a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira.

Compreendendo o papel fundamental no processo de uma educação afirmativa para as populações brasileiras, sejam elas afrodescendente, branca, indígena ou asiática, o movimento negro reivindica ainda atitudes a serem tomadas, por exemplo:

- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (SANTOS, 2005, p. 25).

Diante de tantas reivindicações e perspectivas sobre práticas presentes na escola, faz-se necessário reconhecer qual é o seu papel em meio a essas transformações, pois a mesma deve proporcionar reflexões sobre os conhecimentos aos quais as pessoas de descendência africana e não africana possam se sentir reconhecidas e valorizadas, tendo a sua história e seu contexto social levado em conta no cotidiano escolar, deixando assim de ser invisibilizados, como a prática escolar nos apresenta até o momento (SANTOS, 2006).

Essa complexa diversidade cultural que marca o mundo contemporâneo, e, portanto a escola, cria uma variedade de efeitos culturais que estão imbricados com a sociedade onde se encontram localizados. Candau (2010, p. 13) nos apresenta as seguintes considerações argumentativas sobre esse aspecto: “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. [...], não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”. Assim, torna-se necessário o surgimento de possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação intercultural na escola. Onde se haja uma reflexão sobre os papéis dos sujeitos que compõem a escola: professor e sua prática, instituição/gestão e alunado.

Nesse contexto a busca de construções de formações identitárias que reconheçam as raízes étnicas e culturais que formam a escola é necessária e não busca arremedar outras, com as quais, é muito provável, o aluno não se identifique positivamente, visto que não é a sua cultura. Pensar como se estabelecem essas identidades é necessário para a superação de visão ingênua e preconceituosa sobre os outros.

Vivemos e convivemos em um lugar que se processou do convívio (muitas vezes não pacífico e bastante violento) e da interação de diferentes povos com culturas distintas, que hoje se relacionam cada vez mais e que se autorreconhecem em relação ao seu pertencimento étnico-racial, culturas que convivem no mesmo espaço escolar, o qual pressupõe a importância da relação estabelecida entre o professor /aluno e escola, instituição formadora no que concerne não só à inclusão social dos sujeitos com representação minoritária como no que se refere à inserção e à visibilização de discussões e visões a respeito da diversidade.

A percepção da diferença, neste caso o preconceito racial ou racismo brasileiro, diferencia-se de outras nações por apresentar-se de forma sorrateira, silenciosa e dissimulada, que se formou em “função dos processos de branqueamento e pelo mito da democracia racial assimilada no imaginário social da população brasileira” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 118). Por sermos miscigenados acreditou-se por muito tempo não haver preconceito em nosso país, ou como afirma Fernandes (2007, p. 43), “O Brasil tem preconceito de não ter preconceito”. Daí dificulta-se ainda mais a luta contra o racismo quando na própria escola não se reconhece a existência desse aspecto entre os professores, como já foi dito anteriormente por Cavalleiro (2005).

Nessa perspectiva nossa pesquisa está inserida no contexto das demais que buscam entender os enunciados dos professores (sujeitos de nossa pesquisa) que com suas práticas e mediações pedagógicas enfrentam as questões étnico-raciais.

Nossa pesquisa, no entanto, destaca-se em relação a outras por estar situada em uma área que não conta com estudos nessa produção ao qual nos inserimos, além do campo empírico estar situado em uma região com forte influência negra e indígena, que altera, constrói e transforma de forma própria os pontos defendidos pela Lei nº 10.639, como podemos observar nas falas dos nossos sujeitos participantes da pesquisa no capítulo em que trazemos as percepções, os sentidos e o fazer dos professores nas suas práticas docentes.

No capítulo seguinte apresentamos a discussão sobre as práticas docentes e a epistemologia da prática, e como a mesma pode através de práticas reflexivas contribuir para as relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 2 - PRÁTICA DOCENTE E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo estabelecemos uma compreensão entre os elementos que envolvem as discussões sobre as práticas elaboradas pelos professores no desenvolvimento de sua ação profissional, sejam elas práticas docentes ou pedagógicas, possibilitando a formação de uma práxis pedagógica, além de estabelecer uma compreensão das discussões sobre a epistemologia da prática como afirma Pimenta (2006).

Para isso dividimos este capítulo em cinco seções buscando estabelecer uma compreensão sobre as discussões que perpassam os estudos das práticas docentes e das dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação das questões étnico-raciais em suas práticas.

2.1 O estudo da Prática

O estudo das práticas vem se desenvolvendo muito nas últimas décadas, pois amplia a compreensão das dimensões do papel da escola e seu processo educativo e curricular. Ao descrever sobre essa importância do estudo da prática, Felício e Possani (2013, p. 131) afirmam:

As práticas curriculares, vividas em última instância pelos educandos e professores, sujeitos do processo educativo, em todos os níveis de ensino, mostram a ponta do *iceberg* de um processo que tem sua maior parte implícita em um sistema que traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos condizentes com o momento histórico, com o lugar social que ocupam e a utopia dos seus gestores. É com essa intenção que o contexto em que a prática é desenvolvida assume um papel primordial na compreensão da construção do currículo.

Entender como se dão essas construções de mundo, as concepções curriculares e os momentos históricos em que se constroem e se desenvolvem as práticas é primordial como afirmam Felício e Possani (2013). Dessa forma, estabelecer compreensões sobre de que maneira as práticas são construídas e como elas se processam contribui de forma significativa no entendimento de como a Lei nº 10.639/03 está sendo implementada.

Compreendemos, porém, a valorização do estudo das práticas, do fazer docente, dos professores, como afirma Melo (2014, p. 51):

[...]um paradigma que enfrenta críticas epistêmicas. Há a compreensão de que ao valorizar a prática acaba-se por perder a referência teórica,

substituindo os conteúdos produzidos pela humanidade pelo conhecimento produzido a partir das experiências individuais dos sujeitos.

Atentos a essas críticas em nossa pesquisa e sabendo que as práticas por si só não se justificam, entendemos que as mesmas desvelam um entendimento sobre a cosmovisão do local que pode ser ampliado, demonstrando uma compreensão maior de um todo.

Para que essa compreensão ocorra é necessário entendermos em primeiro lugar de que prática estamos falando, pois como afirmam Felício e Possani (2013, p. 130),

[...]esta prática não é neutra. E por estar historicamente situada, a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido.

Sendo essas práticas historicamente situadas e intencionais, cabe à pesquisa desvelar seus sentidos; dessa forma, estruturamos primeiro uma compreensão sobre os termos aos quais nos filiamos para em seguida junto aos dados levantados estabelecer os sentidos que são construídos nessas intencionalidades vividas na sala de aula pelos professores.

Estabelecemos essa filiação ao termo “prática docente”, ao qual compreendemos, especificamente, como o fazer do professor, sua construção estabelecida através do exercício do seu trabalho em sala de aula.

Essa prática, no entanto, é propositiva e se insere em uma discussão mais ampla, de âmbito educativo, pedagógico ou até em uma práxis docente, como defende Souza (2006), que considera outros elementos, que exporemos no decorrer dessa seção do nosso trabalho.

Souza (2006, p. 8) expõe que “[...] a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica”. Já Franco (2012) defende que a prática docente está inserida em uma prática educativa, que se torna educativa à medida que estabelece uma tomada de consciência na educação.

As argumentações expostas pelos autores demonstram que o estudo sobre a prática docente é diverso, possuindo informações difusas e antagônicas, onde prática docente, prática pedagógica e práxis pedagógicas são utilizadas de forma equivalente. Ao referir-se à equivalência e à confusão dada aos termos ao definir o conceito de práxis docente, Souza (2006, p. 12) afirma:

práxis pedagógica que não é a prática do docente, como a maioria da literatura pedagógica vem afirmando ao longo dos últimos anos. Se cunhou a expressão prática pedagógica ou práxis pedagógica, ela não pode ser relativa

apenas, repito, à ação do professor, pois para esta já contamos com o conceito de prática docente que parece ser suficiente a fim de compreender, analisar e reinventar o fazer das professoras e dos professores.

Souza em suas afirmações critica a literatura pedagógica em relação às definições dos termos, onde a prática pedagógica ou práxis pedagógica não pode ser relativizada apenas ao professor. A mesma considera outros elementos, ainda que, de acordo com o seu argumento referindo-se ao professor, temos o conceito de prática docente que cumpre esse propósito. Ressalta ainda que é suficiente para explicar o fazer do professor no exercício do seu trabalho.

Outro elemento importante é o movimento de autores baseados em Dewey e Schön que propõem uma valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos através da reflexão, como afirmam Pimenta (2006), Melo (2014), Monteiro (2006), Ghedin (2006) entre outros, que compreendem uma epistemologia da prática, tratando-a como um elemento reflexivo e epistêmico.

Devolvendo ao professor “o sentido de um trabalho intelectual na docência” (MELO 2014, p. 36) através da valorização e do estudo da prática como um elemento epistemológico, logo se compreende que o conhecimento do dia a dia não é suficiente, portanto se faz necessário um processo de reflexão da ação.

Não queremos, no entanto, com nossa pesquisa esgotar os conceitos, nem as discussões que envolvem essas práticas sejam elas reflexivas ou não, mas fazer uma aproximação dessa discussão com nosso objeto que são as práticas docentes desenvolvidas em torno das questões étnico-raciais.

Portanto, ao nos localizarmos epistemicamente nessa discussão das práticas exercidas através da educação, nos filiamos ao termo prática docente (que é a forma como o professor constrói o seu fazer em sala de aula) e tendo ele como base, expomos também a compreensão de prática pedagógica, que envolve outros elementos que influenciam a prática docente, por isso a apresentamos também nesse estudo.

Construindo essa compreensão trazemos a discussão introdutória dos conceitos de: prática docente, prática pedagógica ou práxis pedagógica. Lembramos ainda que não há um consenso entre os autores que tratam essas práticas, onde muitas vezes os conceitos se aproximam e são tratados como sinônimos e se distanciam dependendo de quem fala.

2.2 Prática Docente

A prática docente compreende o fazer do professor, os meios que ele mobiliza para construir sua vivência em sala de aula, onde ele se apropria de elementos formativos, construções pessoais, através de suas experiências na escola e fora dela. Portanto, está centralizada no professor como afirma Souza (2006).

Alguns desses conhecimentos mobilizados que formam e intervêm na vivência do professor são chamados por Tardif (2008) de ‘saberes pessoais’ e ‘saberes provenientes da formação profissional para o magistério’. Trata-se de saberes, os quais os professores se apropriam para construir sua prática e entendimento de mundo que ajudam a formar.

Ao descrever sobre este fazer do professor em sala de aula, Souza (2006, p. 8) afirma: “A professora e o professor não tem prática pedagógica. Tem prática docente”. Em outro momento, Franco (2012) relata que foi questionada a respeito das práticas docentes e pedagógicas: “[...] toda prática docente é prática pedagógica? Minha resposta é a seguinte: nem sempre!” (FRANCO, 2012, p. 159-160).

A dimensão da prática docente e a da prática pedagógica se diferenciam de acordo com os autores citados, onde fica compreendido que a questão pedagógica é mais rebuscada e ampliada, exigindo outros elementos, propósitos e intencionalidades.

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2012, p. 160).

A prática docente de acordo com o entendimento firmado por Franco cumpre um papel educativo, enquanto a prática pedagógica abrange em um fazer social, que se expande na preocupação da formação do indivíduo, o aluno como um todo, dialogando com a realidade na qual está inserido.

Nessa mesma perspectiva da discussão sobre a diferenciação dos termos, Melo (2014) atribui um destaque sobre essas diferenças que se estabelecem através da intencionalidade que são atribuídas às mesmas. Dessa forma,

As práticas pedagógicas são, então, aquelas com objetivos definidos, já as práticas educativas podem não vir acompanhadas de uma finalidade clara.

Dessa forma, quando um professor em sua aula diz que a criança precisa se sentar para aprender, ele está educando o corpo da criança para que seja capaz de permanecer longos períodos numa mesma posição, pois é assim que nossas escolas concebem que os sujeitos aprendem. Este não se apresenta, no entanto, como um objetivo definido da instituição escolar, é, portanto, uma prática educativa (MELO, 2014, p. 44).

Nessa dimensão a prática pedagógica possui objetivos definidos enquanto a função educativa é uma prática docente que não necessariamente está esclarecida.

Em nossa pesquisa percebemos a existência dessas duas dimensões nas falas dos sujeitos de nossa pesquisa, tanto a prática docente que possibilita práticas educativas, como a prática pedagógica, que demonstraremos na discussão da próxima seção. Lembramos ainda que as mesmas práticas se misturam e se sobrepõem nas experiências e nos entendimentos formados na interpretação dos dados da pesquisa.

2.3 Prática Pedagógica

Estabelecer um entendimento diferenciador dos termos (prática docente e prática pedagógica) não é um movimento fácil de ser realizado. A respeito desse ponto, Franco (2012) descreve que esses termos são considerados sinônimos constituindo práticas unívocas. Franco (2012, p. 152) destaca:

[...], ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar, processos pedagógicos.

Ao que nos parece, a distinção entre as mesmas é que as práticas educativas advêm das práticas docentes, já as práticas pedagógicas estabelecem uma relação maior ampliando para os discentes, a comunidade, com a formação do humano, ultrapassando o ambiente escolar, sendo a prática docente interpretada “Como prática social que oferece uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, a Pedagogia tem um caráter eminentemente político. Ela impõe/propõe/indica uma direção de sentido” (FRANCO, 2012, p. 153).

Tendo esta prática pedagógica um sentido político, estabelece uma intenção de mudanças na escola e na sociedade organizando-a “[...] intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154).

Esta prática pedagógica em sala de aula “[...] ultrapassa os aspectos acadêmicos e burocráticos [...]” (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 135) valorizando o conhecimento local dessa comunidade onde se estabelecem outras oportunidades.

Possibilita dessa forma que “[...] as práticas pedagógicas e as práticas docentes se estruturam em relações dialéticas pautadas pelas mediações entre totalidade e particularidade” (FRANCO, 2012, p. 162).

Um grande dilema hoje é em relação à influência e à representatividade que a escola e o fazer do professor têm em relação à sociedade. Franco (2012) nos alerta sobre o desafio de educar, formar mediações diante de tantas influências educacionais, que circulam nossas práticas pedagógicas. Portanto, levanta o seguinte questionamento: *“como fazer à escola diante dessa multiplicidade de influências e trabalhar pedagogicamente com base nelas?”* (FRANCO, 2012, p. 154, grifo nosso).

Entender que vivemos diante de uma multiplicidade de influências, possibilidades e desafios é necessário. Desafio esses que não devem ser somente atribuídos ao professor, como corrobora Franco (2012, p. 162) ao afirmar: “[...]o professor sozinho não transforma a sala de aula; as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo: ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula”.

Esse momento de diálogo é necessário de ser discutido, onde outros grupos devem se fazer presentes em suas práticas, como o discente e o gestor, mesmo reconhecendo o papel do professor como apontam Felício e Possani (2013) quando afirmam que os professores contribuem com suas práticas pedagógicas em sala de aula, nas “[...]bases de uma ação mais autônoma no processo de construção de aprendizagens” (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 132).

Franco (2012) estabelece como se dá esse processo de construção/desconstrução e diálogo na prática docente e nos alerta sobre a necessidade de estarmos em constante vigilância refletindo sobre as nossas práticas ao afirmar:

[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (FRANCO, 2012, p. 170).

Esse entendimento dinâmico de reconstrução da prática de forma reflexiva possibilita avanços no processo consciente do ensino/aprendizagem, pois possibilita entender os fatores externos que modificam e invadem o fazer pedagógico, nos alertando dessa interação entre o

fazer local que se insere no global. Portanto, “a necessidade de que as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com os coletivos sobre os quais atua” (FRANCO, 2012, p. 156), estabelecendo assim uma práxis pedagógica.

Em diálogo com as ideias de Souza (2006), buscamos uma melhor compreensão sobre essa terminologia da prática pedagógica no sentido de práxis pedagógica, que é exposta como:

A práxis pedagógica, portanto, é inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. Não esquecer que esses requerimentos são contraditórios, conflitivos, ambíguos, mas também cheios de possibilidades e probabilidades (SOUZA, 2006, p. 11).

Dessa forma, a práxis pedagógica se estabelece na intenção de gerar um conhecimento proativo social, seja ele relacionado às questões étnico-raciais ou de forma ampliada pensando no sujeito humano. Assim, é importante compreender como afirma Souza (2006) que essas relações são contraditórias, conflitivas, ambíguas, mas que carregam em sua essência possibilidades de mudanças.

No que se refere ainda ao conceito de práxis pedagógica, Souza nos acena que o mesmo é mais ampliado, envolvendo outros sujeitos além dos professores que se relacionam e trocam conhecimentos nos seus processos interativos:

A concepção de práxis pedagógica que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos, Essa é nossa aposta, nossa hipótese e nossa tese (SOUZA, 2006, p. 13).

Compreendendo essa relação que se estabelece entre os sujeitos participantes do coletivo escolar é possível se estabelecer a concepção de práxis pedagógica no intuito de criar condições para desenvolver o humano e proporcionar um entendimento sobre como se estabelecem as implementações das leis que tratam das questões étnico-raciais.

Essa visão, no entanto, não pode nem deve ser estabelecida de forma ingênua, nem apática entre aqueles que formam a escola, devendo a mesma ser exercida através de uma visão questionadora, reflexiva sobre a prática e os sujeitos que estão envolvidas pelas mesmas.

2.4 Prática docente, reflexiva e dilemas da formação

O estudo das práticas ou epistemologia da prática tem suas bases nas ideias apreendidas por Dewey e Schön, que, de acordo com Pimenta (2006), propõem uma valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos através da prática reflexiva.

Esses estudos sobre os saberes da docência têm ocupado parte expressiva da agenda da produção de conhecimento na educação a qual atribuiu-se chamar de epistemologia da prática. (BORGES, 2006), tendo, além de Dewey e Schön, como disseminadores Nóvoa, Perrenoud, Tardif e Zeichner, de acordo com Melo (2014), tornando as discussões sobre as práticas de ensinar um fenômeno concreto.

Uma das críticas que é feita por esse grupo de autores é em relação à formação. Pimenta (2006) baseada em Schön questiona a formação, descrevendo que a mesma foi concebida em uma perspectiva técnica necessitando ser superada. Ghedin (2006, p. 133) afirma: “O modelo de formação que se orienta no positivismo pragmático não responde as necessidades concretas de um profissional que responda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos”.

Nessa perspectiva, Pimenta (2006, p. 21) questiona sobre a necessidade de “[...] profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregada de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”. Neste caso, as questões étnico-raciais sem dúvida se inserem no conjunto de necessidades e desafios postos na atualidade no processo de exercício da prática docente. Pensar como estas formações são concebidas é importante, e podemos indagar “[...] sobre o papel dos professores nas reformas curriculares. Seriam estes meros executores das decisões tomadas em outras instâncias?” (PIMENTA, 2006, p. 21).

De acordo com Melo (2014, p. 49),

O foco então é na tentativa de superação do tecnicismo o qual coloca o professor numa posição de mero aplicador de técnicas advindas de outros, retirando sua autonomia intelectual. Na perspectiva da epistemologia da prática há, portanto, a possibilidade do docente construir conhecimento a partir da reflexão sobre seu fazer pedagógico, um conhecimento que não seria alheio às condições concretas do cotidiano no qual está inserido.

Questionamentos sobre essa forma técnica se estabelecem na medida em que a epistemologia da prática reflete sobre o papel do professor como sujeito participante nas formulações de mudanças.

O reconhecimento destes como sujeitos participantes das propostas se constituía em requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças. E o conceito de professor reflexivo apontava possibilidades nessa direção (PIMENTA, 2006, p. 21).

Atribuir ao professor poder como um ser produtor de conhecimento, seja esse advindo das demandas de sua prática, é necessário. Pimenta (2006) reconhece que através dessa reflexão da prática surgem novas possibilidades de mudanças.

É na tentativa de responder as demandas da prática e de superar as lacunas da formação inicial que ganha força o advento da formação continuada onde se acredita que estas atenderão “[...]as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas da atividade de ensinar” (PIMENTA, 2006, p. 21).

No entanto, é necessário questionar como se dá essa formação, para que não seja um mero treinamento de técnicas, tal como aponta Pimenta (2006, p. 22):

[...] a formação continuada não se reduz a treinamento e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente, a partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e continuada articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escola).

É necessário estabelecer a compreensão que a prática deve estar ligada à teoria e à pesquisa, pois ambas se relacionam e estão imbricadas. Ghedin (2006, p. 133) ressalta que

Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética.

É dessa forma que teoria e prática se complementam e se relacionam. Portanto a valorização reflexiva do papel do professor é necessária. De acordo com Pimenta (2006, p. 23), “[...] só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas”.

Esse saber docente não é só com a prática, mas também é teorizado, necessitando que a formação dos docentes seja dotada de teoria, para que haja uma ação contextualizada onde os professores possam estabelecer e compreender os processos históricos, sociais, culturais e organizacionais de si próprios como profissionais em contexto com os fatores que interferem em suas práticas.

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nelas intervir, transformando-os (PIMENTA, 2006, p. 26).

Essa reflexão coletiva da teoria concatenada à prática é importante na medida em que as situações se apresentam como, por exemplo, as questões étnico-raciais, que necessitam de professores que compreendam os processos aos quais estão inseridos, sejam eles processos ou contextos: históricos, sociais, culturais, ou até como profissionais.

Tal como coloca Pimenta (2006), os professores e as escolas estabelecem suas dinâmicas, vistos que não são homogêneos e que não há passividade nessa relação.

Há que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos. Por isso se faz necessário analisar como estes podem manejar processos de interação entre seus interesses e os valores e conflitos que a escola representa, para melhor entender que possibilidades a reflexão crítica pode ter no contexto escolar (PIMENTA, 2006, p. 27).

A epistemologia da prática, segundo Pimenta (2006) e Melo (2014), busca estabelecer o lugar do professor na relação de ensino-aprendizagem destacando a vivência do cotidiano profissional escolar, sendo o mesmo refletido, na busca da superação do racionalismo técnico, que tira a capacidade criadora e criativa do docente. Portanto, o estudo do cotidiano atrelado com o conhecimento teórico configura-se como um elemento central na busca de novas possibilidades que a atualidade apresenta.

É na centralidade de uma consciência na forma de práxis, onde a teoria e a prática dialoguem, que as demandas educacionais têm possibilidade de ser enfrentadas. A esse respeito, Ghedin (2006, p. 134) afirma:

A consciência-práxis é aquela que age orientado por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão a separação de teoria e prática se constitui na

negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática.

Ghedin questiona essa complexa relação existente entre teoria e prática afirmando que separá-la é negar a própria identidade humana. Sendo as mesmas indissociáveis, portanto ao colocá-la em lados opostos cria-se a figura do pesquisador e do professor, onde a prática e a teoria têm dimensões hierarquizadas, sendo a teoria e o conhecimento reconhecidos e validados e a prática subalternizada dependendo da teoria para ser validada, como descreve Ghedin (2006, p. 134):

A pesquisa passa a ser tarefa do pesquisador especializado e ao professor será dada a tarefa de transmissor do conhecimento. Nesta mesma “ilogicidade” a escola, por ser resultado da sociedade na qual está culturalmente inserida, oferece os saberes deste sistema social, que não possui a preocupação com a formação do cidadão, mas apenas em “formar” o empregado que irá ser selecionado (pela escola) para o mercado de trabalho.

Enquanto a educação for pautada nesses princípios que se estabelecem nessa ilogicidade, onde pesquisa e prática sejam elementos separados da formação cidadã para uma formação que atenda apenas ao mercado de trabalho, continuaremos tendo as dificuldades que estão postas em nossa sociedade. Essa relação conflitiva da produção legitimada entre academia e escola é destacada por Ghedin (2006, p. 134):

Pelo fato de o conhecimento produzido (pelo especialista) não passar pelo crivo da prática, o que chega ao educador é um conhecimento produzido e legitimado por outro. É o professor que procura articular o saber pesquisado com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana. Deste modo, a prática se torna o núcleo vital da produção de um novo conhecimento dentro da práxis.

Esse entendimento onde a prática valida o conhecimento produzido pela pesquisa se confirma visto que a pesquisa atende à necessidade de um público, nesse caso o docente, que a ressignifica e possibilita novos contextos, diante de sua materialização no cotidiano escolar.

Ghedin (2006, p. 135) afirma que

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os

conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar a produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

Assim, a prática docente é um ato reflexivo, uma atividade política e social, onde o ato educativo do professor se torna produtor de conhecimento. O docente, nesse sentido,

[...]está lá, testando e refletindo. Pois bem, essa é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social (FRANCO, 2012, p. 160).

Mediante esse exercício reflexivo de sua prática pedagógica, que se estabelece no campo político e social, buscamos compreender como a escola estabelece através das práticas docentes a identidade étnico-racial de seus alunos, como descrito no subitem que se segue.

2.5 Escola, identidade étnico-racial e prática docente

As transformações existentes na atualidade e na escola se dão de forma muito rápida e ao mesmo tempo ressignificam os valores das comunidades étnicas, mudando e criando identidades, estas inseridas em sociedades politicamente organizadas, que sofrem influência e vêm se reconstruindo (ATHIAS, 2007, p. 42).

Compreendendo que as identidades são fluídas sofrendo influência dos meios e de como o indivíduo se vê inserido nas sociedades, Silva (2010a) argumenta que as identidades têm características diversas na sua formação, podendo

Ser negro é assumir-se negro, e assim é também conhecer o prazer de encontrar referências positivas sobre sua própria história; a alegria de descobrir-se pertencente a um grupo e sentir-se por ele acolhido; a dignidade de perceber-se como um ser humano único e plural, igual a qualquer outro na sua diferença, de forma que, se é verdade que a população negra está exposta á violência racista cotidianamente, o que torna se um obstáculo para sua constituição identitária, também é verdade que uma parcela dessa população tem encontrado estratégias para se defender da violência por caminhos que tendem a afirmar sua identidade étnico-racial e a sua condição de ser humano (p. 38).

Portanto, desvelar e perceber como se estrutura o papel da escola nesse processo de construção identitária no contexto das práticas docentes e de estudantes é fundamental, pois é no espaço escolar que se processam as construções de “identidade e diferença que se traduzem em operações de inclusão e de exclusão, em relações de pertencimento ou não pertencimento” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 34).

Gomes (2005) argumenta sobre a dificuldade que a escola tem de reconhecer o seu papel na sociedade. Neste contexto questionamentos são realizados: “Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro?” (GOMES, 2005, p. 146), identificando dessa maneira que

É como se lá não fosse o lugar de tratar ou discutir assuntos relacionados à questão racial, demonstrando assim uma fragilidade, onde seu papel é reduzido à transmissão de conteúdos historicamente acumulado, desvinculando-os da realidade social ao qual estamos inseridos (GOMES, 2005, p. 146).

Ficam muitas vezes na escola as práticas denominadas multi/interculturais associadas de forma restrita apenas à folclorização, eventualista da adoção de datas comemorativas que não modificam nem questionam o currículo escolar.

Outro problema a ser enfrentado nesse contexto relaciona-se à questão docente, quando Gomes (2005, p. 146) afirma: “Ainda encontramos muitos (as) educadores (as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos”. Reconhecer, portanto, que a escola é um lugar onde os sujeitos e suas identidades lutam por reconhecimento e espaço é uma necessidade, pois o outro tem “[...] a identidade negada e invisível no espaço escolar, [...], submetido aos critérios de classificação, torna-se diferente, indisciplinado e, portanto, discriminado pela cultura escolar” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 40).

A verdade é que os conflitos entre os diferentes, “[...] afloram a todo o momento, ora escancarado, e estão presentes na vida diária” (LOPES, 2005, p. 186). Portanto, há um paradoxo e uma interdependência onde os atores sociais lutam pelo direito à diferença. “Então discussões entre igualdade e diferença estão fortemente entrelaçados aos processos de discriminação por sexo, raça, cor, religião [...]” (SANTIAGO, 2013, p. 35).

Segundo Silva (2014), esta identidade e diferença são marcadas através de sistemas classificatórios de poder, tanto na escola como no cotidiano docente.

As identidades são construídas mediante o estabelecimento da diferença, que se formam tanto por meio de sistemas simbólicos e representativos, quanto

por meio de formas de exclusão social, ao qual somos levados a admitir que “a identidade não é o oposto da diferença; ela depende da diferença” (SANTIAGO, 2013, p. 38).

A relação entre identidade e a diferença estão presentes na escola e a prática docente é um dos espaços onde ocorre o diálogo e a negociação entre os diferentes, fomentando discussões e visões a respeito da diversidade (SANTIAGO, 2013).

É nessa interação entre o diferente que possibilita a compreensão que o espaço escolar é diverso e intercultural, convivendo entre diferentes dimensões de diferença; são elas: dimensões culturais, religiosas, étnico-racial, social e econômica.

A LDB com a Lei nº 10.639/03 amplia e aprofunda essa discussão étnico-racial, instigando o professor a se questionar através de sua prática como se relacionam e são tratadas essas realidades em sala de aula.

Compreender o papel da escola no sentido intercultural é necessário, onde as práticas docentes e o caráter reflexivo possibilitam o questionamento do papel da escola, como reprodutora de um modelo de ser, onde o diferente, se reconhecido, é visto de forma essencialista e homogeneizador, sendo apresentado um modelo de pessoa e de sociedade, a qual os diferentes devem alcançar e se inserir tornando-se produtivos para a sociedade. O professor reflexivo ao entender e questionar essa construção existente na escola visibilizando o diferente está, portanto, trabalhando contra o processo de negação que se estabelece. A esse respeito, Candau (2010, p. 17) afirma: “Os processos de negação do [outro] também se dão no plano das representações e no imaginário social”.

O reconhecimento do outro, do diferente deve ser onde o caráter homogeneizador e monocultural da escola é desenvolvido, indicando a necessidade de romper com esta construção onde as práticas educativas em relação à questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (CANDAU, 2010, p. 15).

Corroborando essa perspectiva os movimentos sociais reconhecem o papel da escola, da educação, como uma das principais formas de representatividade social como é defendida pelos intelectuais e grupos ligados ao movimento negro:

[...] partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce um papel fundamental na construção de uma educação antirracista (GOMES, 2010, p. 69).

É “*Concebendo a escola como espaço de crítica e produção cultural*” (CANDAU, 2010, p. 34 - grifo nosso) que se estabelece sua capacidade criadora, através das várias práticas que estão presentes, sejam elas docentes, discentes ou gestoras que se relacionam na práxis docente, como defende Souza (2006), refletindo o cotidiano escolar.

É nessa perspectiva que construímos nossa pesquisa, na busca do entendimento de como os professores se aproximam e se distanciam em suas práticas docentes da temática étnico-racial, visto que a escola possui uma dimensão cultural, como já exposto por Candau anteriormente: “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais [...], não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”. (CANDAU, 2010, p. 34).

Reconhecer o papel da escola, sua dimensão cultural e como o professor estabelece a sua prática docente nos possibilita estabelecer entendimentos sobre as dificuldades enfrentadas pela escola.

Uma das críticas que se estabelecem em linhas gerais por Santos (2006) e Candau (2010) se dá devido à ausência do reconhecimento das outras culturas que formam a escola. Tende-se a silenciá-las e neutralizá-las.

O mais usual tem sido manter a confortável homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que estamos chamados a enfrentar:

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificado, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la [...] (CANDAU, 2010, p. 25).

O silenciamento e o não reconhecimento das diferenças ocorrem pelas práticas racistas presentes na nossa sociedade (GONÇALVES; SILVA, 2000). Afinal são todos alunos e vêm à escola com os mesmos objetivos, estudar, desconsiderando assim o que os separa, como sexo, cor, situação econômica etc.

Uma educação que afirme ou reafirme as identidades negras e de demais grupos na escola precisa ser compreendida pelos sujeitos que compõem o espaço escolar, onde a mesma é construída entre as relações desses sujeitos e do exercício da prática docente no estabelecimento de relações valorativas entre as culturas que formam a realidade de seus alunos, para que os mesmos possam identificar-se e desenvolverem um sentimento de pertencimento.

Entendemos também que essa relação não é fácil, como os dados da pesquisa apresentam, mas os mesmos também demonstram que os professores a enfrentam criando interpretações e formas de exercer suas práticas no contexto do que a legislação que trata as relações étnico-raciais aborda.

A seguir apresentamos o percurso teórico metodológico desenhado com o propósito de compreender as práticas docentes de caráter étnico-raciais dos professores do município de Buíque-PE.

CAPÍTULO 3 - CAMINHO METODOLÓGICO

O despertar é um caminho sem volta. (autor desconhecido)

Partindo do entendimento que a pesquisa na área educacional exerce um caráter social e que não é neutra por que o pesquisador “traz consigo, inevitavelmente uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 03), não se estabelecendo de forma neutra, traçamos o caminho metodológico para desenvolver uma aproximação com o objeto a ser investigado e quais procedimentos foram utilizados para estabelecer a análise dos dados apreendidos.

Portanto, do ponto de vista teórico das relações étnico-raciais, dialogamos com: Gomes (2005, 2010a, 2010b, 2012), Silva (2008), Pinto (2013), dentre outros, para compreendermos os processos que foram historicamente construídos sobre os estudos que versam as relações étnico-raciais na escola.

E na definição dos sentidos das práticas docentes, vistas como processo da função de ensinar, partimos sobretudo das discussões propostas por Pimenta (2006), Franco (2012) e Souza (2006), que abordam o estudo do cotidiano e das práticas docentes.

Lembramos ainda que optamos tratar os estudos étnico-raciais através da Lei nº 10.639/03 que é considerada um marco na luta dos povos negros em nosso país e não pela Lei nº 11.645/08 que amplia a discussão para as questões indígenas.

Os motivos para tal escolha se devem pelo fato dos povos negros não terem um reconhecimento governamental nesse município lutando, ainda, pelo reconhecimento de suas terras, como é o caso do Quilombo da Queimada, na região denominada de ‘Mundo novo’ que está localizada no distrito de São Domingos, que fica a 19 km da sede.

3.1 Abordagem da investigação

Esse estudo está baseado em uma abordagem de cunho qualitativo, buscando compreender os sentidos que são construídos no trato das relações étnico-raciais, tomando como referência as percepções, estratégias e atividades mobilizadas nas práticas docentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino em Buíque – PE.

Goldenberg (2007, p. 14) nos apresenta sobre a abordagem de cunho qualitativo que “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo

pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”.

Nessa mesma linha, Minayo (2010) contribui afirmando que a pesquisa qualitativa possui um nível de realidade que não é quantificado, pois retrata significados, crenças, valores, atingindo assim uma forma mais profunda de análise, apresentando os dados brutos, subjetivos, nos aproximando do real.

3.2 Campo de Pesquisa e Sujeitos

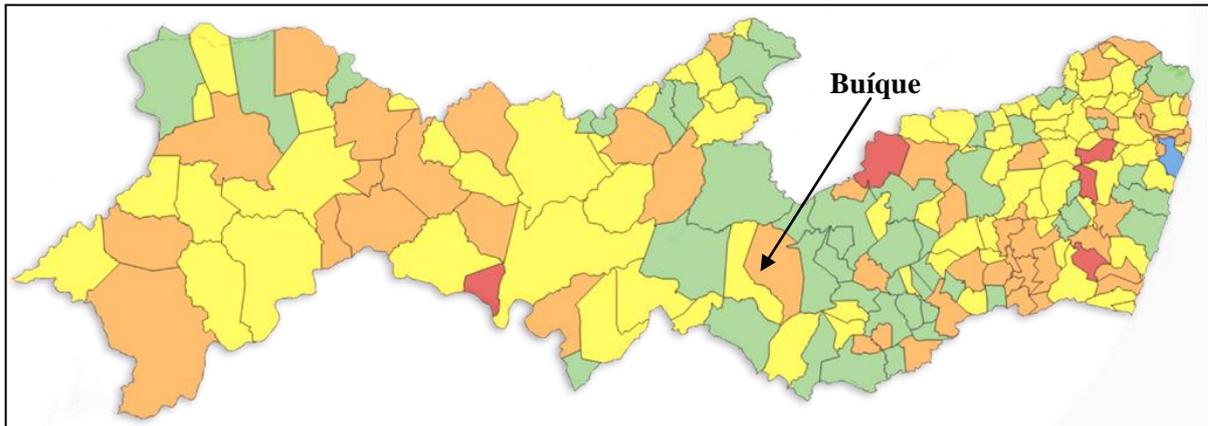
A pesquisa foi realizada no Agreste pernambucano, mais precisamente no município de Buíque, que se encontra localizado na transição entre as mesorregiões agreste e sertão pernambucano, região que conta com apenas uma pesquisa que aborda a temática étnico-raciais⁴ sobre os negros, onde o nosso objeto de estudo é diferente dessa pesquisa por representar os sentidos que são construídos no trato das relações étnico-raciais.

Pesquisar em áreas que estão afastadas dos grandes centros é necessário, visto que o interior necessita que suas realidades sejam pesquisadas e analisadas. A esse respeito, Santiago e Batista Neto (2010) questionam que as pesquisas educacionais no Estado de Pernambuco concentram-se nas regiões metropolitanas, tornando desproporcionais os entendimentos sobre a educação nas diferentes áreas que formam esse estado.

3.2.1 O município

O município de Buíque compõe um dos cento e oitenta e cinco municípios que formam o estado de Pernambuco. Estando localizado na mesorregião Agreste e na Microrregião Vale do Ipanema do Estado de Pernambuco, que se limita ao norte com os municípios de Arcoverde e Sertânia, a sul com Águas Belas, a leste com Pedra, e a oeste com Tupanatinga e Itaíba (CPRM, 2005) como representado no mapa a seguir.

⁴ SILVA, Irailda L. Lembranças dos Caminhos e Descaminhos da Escola na Vida de Mulheres Negras de Buíque – PE (1980-1990). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2008.

Figura 1: Localização do município de Buíque no Estado de Pernambuco

FONTE: <http://www.tce.pe.gov.br/indicadedtransparencia/images/mapa.png>

A escolha deste município se deu pelo mesmo apresentar, de acordo com o Censo do IBGE de 2010, entre as pessoas que se autodeclaram parda, a maior incidência sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto do estado de Pernambuco (item esse que analisa as pessoas com 10 anos ou mais de idade) perfazendo um total de 24.036 indivíduos.

Foi usado como critério o item cor ou raça do censo do IBGE de 2010 denominado de **parda**, por ser esse que tem maior ocorrência no município de Buíque.

Consideramos ainda para elaboração do quadro abaixo o total dos cento e oitenta e cinco municípios de Pernambuco com número maior de 22.000 pessoas pardas que se enquadravam nesse critério (pessoas de 10 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto), o qual indicou vinte e um municípios nessa situação.

Quadro 5: Pessoas de 10 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto que se autodeclaram parda - comparativo entre os municípios do Estado de Pernambuco com mais de 22.000 habitantes

Nº em ordem crescente por total de pessoas pardas sem instrução e fundamental incompleto	Município	Pessoas pardas sem instrução e fundamental incompleto por município	Porcentagem de pessoas pardas sem instrução e fundamental incompleto em comparação com o total de habitantes de cada município	Total de habitantes
1	Gravatá	22.330	29,20%	76.458
2	Goiana	23.691	31,31%	75.644
3	Buíque	24.036	46,12%	52.105
4	Serra Talhada	24.203	30,54%	79.232
5	Ouricuri	24.209	37,61%	64.358
6	Abreu e Lima	24.393	25,83%	94.429
7	Santa Cruz do Capibaribe	26.334	30,06%	87.582

8	Ipojuca	28.239	35,01%	80.637
9	Araripina	29.063	37,59%	77.302
10	São Lourenço da Mata	29.793	28,95%	102.895
11	Igarassu	31.644	31,01%	102.021
12	Garanhuns	36.159	35,44%	129.408
13	Camaragibe	36.888	25,53%	144.466
14	Vitória de Santo Antão	41.025	31,56%	129.974
15	Cabo de Santo Agostinho	50.506	27,29%	185.025
16	Paulista	54.473	18,12%	300.466
17	Caruaru	74.361	23,61%	314.912
18	Petrolina	78.777	26,79%	293.962
19	Olinda	79.655	21,08%	377.779
20	Jaboatão dos Guararapes	152.634	23,67%	644.620
21	Recife	305.816	19,88%	1.537.704

Fonte: IBGE Censo Demográfico 2010 Elaborada com base nos dados do Resultado de Amostra – Educação)

Embora sendo superado em quantitativo de pessoas por dezenove municípios indicados no quadro representados pelos nº 4 a 21, consideramos o total de habitantes dos municípios indicados. Esse critério indica que proporcionalmente entre os grupos étnico-racial que não têm ou não terminaram o ensino fundamental, o grupo de indivíduos que se autodenominam pardos, possui a maior incidência do município de Buíque.

Este município, possui 52.105 habitantes (IBGE, 2010) sendo que desses, 32.445 estão entre as pessoas de 10 ou mais anos de idade, sem instrução e fundamental incompleto.

O quadro a seguir faz um comparativo entre os grupos que compõem o município em correspondência ao critério de: pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução e fundamental incompleto, levando em consideração o item cor ou raça estabelecido pelo censo de 2010 (IBGE, 2010).

Quadro 6: Buíque - pessoas de 10 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto

Cor ou Raça	Total de pessoas de 10 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto	Porcentagem do total de pessoas de 10 anos ou mais de idade, sem instrução e fundamental incompleto	Porcentagem em relação ao nº total de habitantes do Município
Amarela	534	1,64%	1,02%
Branca	6.157	18,97%	11,81%
Indígena	455	1,4%	0,87%
Parda	24.036	74,08%	46,12%
Preta	1.264	3,89%	2,42%

Total	32.445	100%	62,24%
-------	--------	------	--------

Fonte: IBGE Censo Demográfico 2010 (Elaborada com base nos dados do Resultado de Amostra – Educação).

O quantitativo de pessoas pardas e pretas sem instrução ou que não completaram o ensino fundamental em comparação com os outros grupos étnico-racial é elevado. Somando os itens cor ou raça: parda e preta, temos um total de 25.300 pessoas o que corresponde a 77,97% do total das pessoas que se enquadram nesse item. Entender por que as populações pretas nesse município evadem a escola, ou como são tratados e reconhecidos no espaço escolar é muito importante. Por esse motivo estabelecemos nossa pesquisa na compreensão de como são vivenciadas as práticas docentes que envolvem a temática étnico-racial.

Tais dados acima reitera a necessidade de uma maior investigação, através desses dados que permitam estabelecer relações existente com esse numero expressivo de pessoas que se autodeclararam pardas e pretas que se encontram nessa situação de não conclusão do ensino fundamental, ou seu comprimento de forma parcial em relação aos quantitativos dos demais grupos étnico-raciais e em relação com os mesmos grupos de outros municípios. E se há relação entre a desistência desses grupos, com o trabalho das questões étnico-raciais em sala de aula. Informamos, no entanto que essas hipóteses não fazem parte dos objetivos dessa pesquisa de dissertação.

A relação entre a pesquisa e o interior ainda é feita de forma insipiente, os estudos de Santiago e Batista Neto (2010) indicam que as pesquisas se encontram na zona metropolitana, dificultando a compreensão de como se dão os fenômenos educacionais no interior. Embora Buíque já tenha sido campo de pesquisa acerca dos motivos que provocam a desistência escolar entre as mulheres negras, como pode ser verificado no trabalho de dissertação de Silva (2008), intitulada: “Lembranças dos caminhos e descaminhos da escola na vida de mulheres negras de Buíque, PE (1980-1990)”, entendemos a necessidade da ampliação de pesquisas e reflexões que contextualizem a questão étnico-racial no referido município. Dessa forma inserimos nossa pesquisa diante das questões étnico-raciais através das falas dos docentes a respeito de sua prática docente exercida em sala de aula.

3.2.2 O sistema municipal de ensino

A rede de ensino de Buíque é composta por 60 escolas, sendo estas 49 escolas municipais, 2 escolas particulares, 1 escola mantida por uma ONG e 3 escolas estaduais e 5 escolas indígenas.

Dentre essas escolas que trabalham com as séries finais do ensino fundamental temos: 5 escolas municipais, 2 escolas particulares, 1 escola estadual e 1 escola indígena (informações prestadas por funcionários da secretária de educação de Buíque-PE).

3.2.3 Escolas Campo de pesquisa

O nosso campo empírico de pesquisa é formado por duas escolas, uma na sede e outra em um dos quatro distritos que compõem o município, ambas atendendo alunos de várias localidades tanto urbanas como rurais. Lembramos que como se encontra descrito no termo de consentimento e esclarecimento de nossa pesquisa, optamos por manter o anonimato das escolas e sujeitos com o propósito de resguardar as identidades dos sujeitos e das instituições participantes da pesquisa.

Iniciamos nossa aproximação com essas duas escolas no momento em que estávamos fazendo o mapeamento geral das escolas municipais que compõem os anos finais do ensino fundamental. Neste processo exploratório foram identificadas apenas cinco escolas, sendo duas na sede e três nos distritos circunvizinhos.

O critério utilizado para selecionar as escolas foram: o maior quantitativo de turmas no ensino fundamental anos finais e aquela que abrangesse um maior número de comunidades atendidas.

Na sede são encontradas duas escolas municipais que atendem a esse nível de ensino (fundamental II). Destas foi selecionada uma escola a qual convencionamos chamar de **EMS1** (Escola Municipal da Sede) que de acordo com as informações prestadas pelos funcionários da secretaria da escola no ano de 2014 possuía 1.724 alunos matriculados, distribuídos em 46 turmas em três turnos, sendo: duas turmas de educação infantil, vinte turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, vinte e uma turmas do ensino fundamental dos anos finais e três turmas do EJA fase 3, possuindo um total 49 docentes atuando em seu ensino, onde 5 estão fazendo parte da equipe gestora. Trata-se, portanto, da escola que atende o maior quantitativo de alunos na rede municipal. A mesma atende alunos que estão distribuídos em mais de 70 comunidades rurais e urbanas do município, como sítios, bairros, aglomerados rurais e distritos.

A segunda escola selecionada EMD1 foi fundada no ano de 1968, naquela época como grupo escolar, com apenas 30 alunos de duas turmas multisseriadas, onde a maioria dos seus professores não tinha a formação para o exercício do magistério tendo que se submeter à formação de magistério para poder continuar exercendo a profissão.

No ano de 2000 passa a trabalhar com as séries finais do ensino fundamental, mesmo só recebendo autorização do estado de Pernambuco para trabalhar com essa modalidade através da Portaria - SE nº 1056, publicada no Diário Oficial no dia 27 de fevereiro do ano de 2003.

A escola foi escolhida para nossa pesquisa por estar em uma área que de acordo com informações prestadas por professores e equipe gestora e secretária do município possui um quantitativo elevado de alunos pretos e pardos, informação essas que não aparecem de forma regionalizada dentro do município pelo IBGE, o que dificulta essa análise. Esse critério de representatividade foi incorporado como critério para a seleção desta escola em detrimento das demais escolas localizadas nos distritos, que são duas.

A referida escola atende mais de 27 comunidades rurais que se encontram em seu entorno. No ano de 2014 possuía 721 alunos matriculados, distribuídos em 24 turmas, sendo duas turmas da educação infantil, onze turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, nove turmas dos anos finais do ensino fundamental e duas turmas do EJA, funcionando apenas nos turnos matutino e vespertino. A escola possui PPP que reconhece que a comunidade escolar é formada por brancos, pretos e indígenas e que sua cultura é muito marcante e influente na comunidade escolar.

No entanto, apesar de informar que tem como preocupação formar cidadãos críticos que respeitem a diversidade, não aponta em nenhum momento no PPP como isso ocorre, nem possui nenhum objetivo que contemple as questões étnico-raciais.

As demais escolas de rede de ensino municipal dos demais distritos, que são duas, não foram contabilizadas em nossa pesquisa devido a não atenderem aos critérios por nós já mencionados.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos de nossa pesquisa são professores das séries finais do ensino fundamental (aqueles que trabalham do 6º ao 9º ano) cujas áreas estão relacionadas de forma explícita com a Lei nº 10.639/03 da LDB (Lei nº 9394/96), a qual estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", expondo no § 2, a seguinte informação: "Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras".

Mesmo a lei estabelecendo que essas temáticas devam perpassar todo o currículo escolar, delimitamos como sujeitos da pesquisa, os professores que trabalham nas áreas de:

artes, literatura (língua portuguesa) e história, visto que os mesmos são destacados a priori na referida lei.

Após procedimento inicial de escolha das escolas para a coleta e produção de dados, utilizamos inicialmente um questionário e posteriormente entrevistas semiestruturadas com os professores para podermos ter um diálogo mais direto com os discursos presentes nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

O uso das entrevistas semiestruturadas como estratégia de coleta e produção de dados nos possibilita fazer a “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Esse procedimento nos estabelece a dinâmica de adaptação e ampliação da elaboração de outros questionamentos diante de nossos sujeitos pelo fato de permitir que o entrevistador esclareça dados, o deixando livre e confortável para discorrer com a entrevista.

O registro das entrevistas aconteceu por meio de gravações em áudio feitas simultaneamente por meio de dois aparelhos eletrônicos que posteriormente foram transcritas e cuja autorização foi solicitada previamente aos professores entrevistados, bem como garantimos aos mesmos o anonimato.

Nossa intenção foi construir uma relação de confiança e parceria entre o entrevistador e os entrevistados, criando um ambiente de abertura. Essas entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos professores, o que fez com que tivéssemos que nos deslocar entre os três turnos do dia em três municípios distintos, fazendo as mesmas em diferentes ambientes, como em outros espaços educacionais nos quais nossos sujeitos trabalham, em suas residências e em uma biblioteca.

Utilizamos inicialmente com os sujeitos de nossa pesquisa um questionário sócio-profissional de caráter exploratório, com o objetivo de conhecer o contexto no qual nossos sujeitos estão inseridos, seus saberes, suas formações inicial e continuada, tempo de serviço entre outros elementos que são demonstrados ao longo da pesquisa.

O número total de sujeitos de nossa pesquisa é treze. Esse número se justifica por ser o total de professores das disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História que concordaram em participar de nossa pesquisa em ambas as escolas, ressaltando que na escola EMD1 havia duas contratadas na disciplina de História e como as mesmas lecionavam há menos de três meses na disciplina, optaram por não participar da pesquisa.

Já na escola EMS1 ao adentrarmos no campo de pesquisa fomos surpreendidos por uma demissão em massa dos contratados entre o mês de outubro a novembro de 2014, o que

ocasionou algumas dificuldades para definir os professores visto que a maioria dos professores de artes e de algumas disciplinas eram contratados.

As entrevistas foram divididas em dois momentos; um com o propósito de caracterizar o perfil social acadêmico e compreender como os professores percebem e reconhecem as relações étnico-raciais no desenvolver da sala de aula. Este primeiro momento compreendeu o bloco 1 e 2 da entrevista semiestruturada. Após transcrito esse primeiro momento das entrevistas, fizemos uma leitura flutuante dos dados obtidos.

A leitura flutuante de acordo com Bardin (2011, p. 126) é “a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”, portanto tomando como base os objetivos e referencial teórico escolhido que versam sobre as questões étnico-racial e a prática docente.

Esse primeiro momento foi importante para nos dar uma visão mais geral dos nossos sujeitos no que se refere às aproximações e ao distanciamento com a questão pesquisada e nos possibilitou ainda a adaptação e modificação do segundo momento das entrevistas, que correspondeu aos blocos 3 a 6 como pode ser visualizado no anexo II.

As entrevistas foram realizadas em vários lugares e momentos de acordo com a conveniência dos sujeitos participantes de nossa pesquisa, o que provocou o deslocamento do entrevistado a três municípios diferentes, a saber: Arcoverde, Buíque e Tupanatinga, tendo sido realizadas entrevistas entre os três turnos, visto que os professores que fazem parte dessa pesquisa residem e trabalham nesses municípios circunvizinhos.

Sobre os sujeitos que compõem a pesquisa foi elaborado um quadro representando como os mesmos são distribuídos em relação às entrevistas:

Quadro 7: Sujeitos da pesquisa

Escola da Sede - EMS1			Escola do Distrito - EMD1		
Prof. História	Prof. Português	Prof. Artes	Prof. História	Prof. Português	Prof. Artes
PHS1	PPS1	PAS1	PHD1	PPAD1	
PHS2	PPAS1			PPAD2	
PHS3	PPS2	PAS2		PPAD3	
					PAD1
Legenda					
EMS: Escola Municipal da Sede PHS: Professor (ou professora) de História da sede. PPS: Professor (ou professora) de Português sede. PPAS: Professor (ou professora) de Português e Artes da sede. PAS: Professor (ou professora) de Artes da sede			EMD: Escola Municipal do Distrito PHD: Professor (ou professora) de História do distrito. PPAD: Professor (ou professora) de Português e Artes do distrito. PAS: Professor (ou professora) de Artes do distrito.		

Fonte: Acervo da dissertação.

O quadro representa os sujeitos da pesquisa distribuídos por escola e disciplina que lecionam. Os sujeitos PPAS1, PPAD1, PPAD2 e PPAD3 lecionam nas referidas escolas as disciplinas de língua portuguesa e artes, por isso são destacados nas duas colunas. A partir de agora demonstraremos as características sócio-profissionais de cada um dos sujeitos que compõem a pesquisa.

3.3.1 Professores da EMS1 (Escola Municipal da Sede)

Os Sujeitos da EMS1 estão distribuídos de acordo com o questionário sócio-profissional da seguinte forma:

A professora PHS1 é do sexo feminino nascida no ano de 1978, se autoidentifica como parda. Sua situação funcional é como efetiva na rede de ensino municipal, trabalhando nessa instituição no turno vespertino, lecionando nas turmas dos 6º e 8º anos. A mesma ensina em outra instituição, é formada pela AESA-CESA, no curso de História no ano de 2002 e possui especialização na mesma área de formação, possuindo mais de 15 anos de experiência como docente e 13 anos nessa instituição campo da pesquisa.

O professor PHS2 é do sexo masculino nascido no ano de 1970, se autoidentifica como pardo (situação essa a qual o mesmo se questionou em posterior entrevista, ao dizer que era neto de escrava e que poderia se autodeclarar negro, mas que havia afirmado ser pardo nesse momento da entrevista). Sua situação funcional é como efetivo na rede de ensino municipal, trabalhando nessa instituição nos turnos, matutino, vespertino e noturno. Leciona em todas as turmas do ensino fundamental que corresponde às turmas dos 6ª ano ao 9ª ano. O mesmo não ensina em outras instituições, é formado pela AESA-CESA, em História no ano de 1994. Possui atualmente especialização na mesma área, tendo mais de 15 anos de experiência como docente, trabalhando há seis na instituição pesquisada.

O professor PHS3 é do sexo masculino nascido no ano de 1973, se autoidentifica como branco, sendo sua situação funcional efetivo na rede municipal de ensino, trabalhando nessa instituição nos turnos matutino e vespertino. Leciona em todas as turmas do ensino fundamental do 6ª ao 9ª ano. O mesmo leciona em outra instituição, sendo formado na AESA-CESA no curso de História no ano de 2000. Possui especialização na mesma área. Tem mais de 10 anos de experiência como professor, sendo 8 na instituição que está sendo investigada.

A professora PPS1 é do sexo feminino, nascida no ano de 1977, se autoidentifica como branca, tendo como situação funcional efetiva, trabalhando no turno vespertino, nas

séries 6º ao 9º ano do ensino fundamental e trabalha em outra instituição. A mesma é formada na AESA-CESA no ano de 2002 em Letras e possui especialização na mesma área, trabalha há 17 anos como docente, sendo 17 nessa instituição.

A professora PPS2 é do sexo feminino, nascida no ano de 1976, se autoidentifica como parda, tendo como situação funcional efetiva. Trabalha nos turnos matutino e vespertino, nos 6º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Ensino Religioso. A mesma trabalha em outra instituição e é formada pela AESA-CESA em Letras no ano de 1997, possuindo mais de 15 anos como professora, sendo 7 anos nessa instituição.

O professor PAS1 é do sexo masculino, nascido no ano de 1984, se autoidentifica como pardo, tendo como situação funcional contratado, lecionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, ensinando nos 6º anos e no EJA, a disciplina de Artes. O mesmo leciona em outra instituição, sendo formado na AESA-CESA no ano de 2010, no curso de Matemática, possuindo 9 anos de experiência de ensino, sendo 1 nessa instituição.

A Professora PAS2 é do sexo feminino, nascida no ano de 1974, se autoidentifica como parda, sendo sua situação funcional contratada, lecionando nos turnos matutino e vespertino nas turmas de 6º, 7º e 8º anos, as disciplinas de Artes e Geografia. Não trabalha em outra instituição. No momento das entrevistas se encontrava cursando História na AESA-CESA, que foi concluído em 2014. A mesma possui 9 anos de experiência como professora, sendo 2 anos nessa instituição.

A professora PPAS1 é do sexo feminino, nascida em 1972, se autoidentifica como parda, sendo sua situação funcional efetiva, trabalhando nos turnos matutino e vespertino, nos 6º, 8º e 9º anos as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. A mesma leciona em outra instituição. Formada na AESA-CESA, no curso de Letras em 1998, possuindo 8 anos de experiência docente, sendo 6 anos nessa instituição.

3.3.2 EMD1 (Escola Municipal do Distrito)

A professora PHD1 é do sexo feminino, nascida no ano de 1972, se autoidentifica como parda, tendo situação funcional como efetiva, trabalhando nos turnos matutino e vespertino, lecionando nos 6º e 9º anos as disciplinas de Geografia e História. A mesma trabalha em outra instituição, formada na AESA-CESA no ano de 1995 em Geografia. Possui mais de 15 anos de experiência como docente, destes atua 7 anos nessa instituição.

A professora PPAD1 é do sexo feminino, nascida em 1984, se autoidentifica como indígena (Fulni-ô), possuindo situação funcional como efetiva, trabalhando nos turnos matutinos e vespertinos, nas turmas do 6º ao 9º ano, as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Artes. Trabalha em outra instituição, sendo formada na AESA-CESA em 2006 no curso de Letras, possuindo especialização na mesma área. A mesma leciona há 14 anos como docente, sendo 8 anos nessa instituição.

A professora PPAD2 é do sexo feminino, nascida em 1973, a mesma se autodenomina parda, sua situação funcional é como efetiva, trabalhando nos turnos matutino e vespertino, trabalhando do 6º ao 9º ano as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes. A mesma leciona em outra instituição, sendo formada na AESA-CESA no curso de Letras em 1997 e no curso de Pedagogia na UPE em 2003. Possui especialização na área. Tem como experiência docente mais de 15 anos, sendo 13 anos nessa instituição.

A professora PPAD3 é do sexo feminino, nascida em 1983, se autoidentifica como parda, possuindo a situação funcional de efetiva, trabalhando nos turnos matutino e vespertino, nas turmas de 6º ao 9º do ensino fundamental, as disciplinas de Língua portuguesa, Língua Inglesa e Artes. Trabalha em outra instituição, sendo formada na AESA-CESA no ano de 2005 no curso de Letras. Possui especialização na área e atua há 10 anos na área, sendo 7 anos nessa escola.

O professor PAD1 é do sexo masculino, nascido em 1971, se autoidentifica como pardo, possuindo a situação funcional de efetivo, lecionando nessa instituição apenas no turno vespertino no ensino fundamental nas turmas de 6º a 9º ano as disciplinas de Matemática e Artes. O mesmo leciona em outra instituição, sendo formado na AESA-CESA, em Ciências com Habilitação em Matemática, no ano de 1992. Leciona há mais de 15 anos, sendo 7 anos nessa instituição.

3.4 Procedimento de Análise dos dados

Essa pesquisa busca compreender os sentidos construídos pelos professores no exercício de sua prática docente em relação às questões étnico-raciais. Para tratar os dados coletados utilizamos a técnica de investigação de análise de conteúdo de Bardin (2011).

A análise de conteúdo possibilita a interpretação qualitativa e sistemática de diversos textos. Bardin (2011, p. 37) ainda descreve que a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos. Ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Sendo essa técnica ou conjunto de técnicas um instrumento eficaz, dinâmico e adaptável a várias formas de investigação visto que sua fonte de estudo é a comunicação, buscamos desenvolver um diálogo entre as falas dos sujeitos da pesquisa, na busca de desvelar os sentidos que constroem no trato das questões étnico-raciais.

Para isso tratamos os textos elaborados através das entrevistas pela análise de conteúdo, técnica essa que de acordo com Vala (1990) o pesquisador ultrapassa a mera descrição estabelecendo interpretações de sentidos sobre o objeto estudado, através do exercício criterioso e levantamento organizado das informações pesquisadas.

Bardin (2011) estabelece três fases para a análise de conteúdo, que são: 1 – Pré-análise; 2 – Exploração do material; 3 – Tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Seguindo o processo exposto, realizamos o trabalho com os documentos elaborados através das entrevistas, obedecendo a essas três fases estabelecidas pela análise de conteúdo. Na primeira fase fizemos uma pré-análise, que foi estabelecida basicamente com a organização do material através de leitura flutuante dos blocos de nossas entrevistas.

Após essa fase, iniciamos a descrição analítica, realizando um estudo dos dados, os quais foram categorizados.

Por fim, elaboramos nossas inferências a partir da interpretação das respostas das entrevistas que foram categorizadas. Estas reflexões e interpretações dos dados foram constituídas por meio dos materiais empíricos coletados, nos balizando assim pelo diálogo teórico estabelecido nesta pesquisa. No próximo capítulo apresentamos os sentidos construídos pelos professores ao elaborarem e vivenciarem suas práticas docentes voltadas às questões étnico-raciais.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Essa capítulo apresenta a análise dos resultados da pesquisa sobre os sentidos apresentados pelos professores, como elaboram e vivenciam as suas práticas docentes que envolvem a temática étnico-racial, a relação entre docente e discente e de que maneira vem se dando as dificuldades e resistências que aborda essas temáticas. Para tanto desenvolvemos este capítulo em nove subseções que descrevem: como o professor constroem seus sentidos em relação a temática étnico-racial e seus alunos, como desenvolve e selecionam os conteúdos, o tempo, forma e lugar, a vivencia, fontes utilizadas, recepção e resistência do aluno, formas, perspectivas e dificuldades enfrentadas.

4.1 Das questões étnico-raciais: os diversos sentidos atribuídos pelos professores

Considerando que objetivamos compreender, neste momento do texto, a percepção docente a respeito das questões étnico-raciais, nos centramos nos dizeres dos sujeitos participantes da pesquisa nesse primeiro momento, a fim de inferir os significados que atribuem a respeito das questões étnico-raciais, bem como as aproximações e os distanciamentos dessas questões em suas práticas docentes. Para tanto, nesse primeiro momento nos debruçamos sobre os significados apresentados pelos professores acerca das suas percepções sobre o pertencimento étnico dos seus alunos, percepção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e suas motivações acerca do ensino dessas questões.

4.1.1 Do pertencimento étnico-racial dos alunos: o que dizem os professores

Ao nos debruçarmos sobre a análise das entrevistas dos nossos sujeitos identificamos no que se refere à percepção docente sobre o pertencimento étnico dos alunos que foi recorrente em suas falas a referência dos seguintes aspectos, a saber: *Das características físicas e culturais, Da regionalização e religiosidade, Das outras formas de identificação da abordagem da temática, Da compreensão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, como sendo delineadores desta percepção.

A análise da percepção docente sobre o pertencimento étnico dos alunos atribuídos pelos professores é importante, pois muitas vezes tende-se a invisibilizar as diferenças existentes em sala de aula sobre os grupos étnico-raciais.

Faz-se necessário reconhecer as diferenças que compõem o mosaico étnico em sala de aula, no intuito de possibilitar aos alunos das várias etnias formarem uma identidade que reconheça suas características e valorize suas culturas. Para tanto, buscamos reconhecer em nossa pesquisa como os professores constroem sua percepção em relação a seus alunos, ao qual identificamos que em suas falas estão pautadas as características físicas e culturais de seus alunos.

4.1.1.1 Características físicas e culturais

Ao diferenciar os alunos em sala de aula os professores tendem a fazê-lo, pautados no que é visto ou percebido, como observamos nessas falas: “*A cor. Que é fundamental e também os traços que trazem de sua etnia*” (PAS1), “*Mais assim, os traços físicos, a cor da pele [...] (PAD1)*”, “*Hoje a gente identifica mais observando a cor da pele! Os traços físicos, cabelos [...] (PHD1)*”, “*A cultura, a cultura deles*” (PAS2). Os sujeitos PAS1, PAD1 e PHD1 estabelecem a cor e os traços físicos como elementos fundamentais de diferenciação, já o PAS2 acrescenta o elemento cultural, incorporando assim outros elementos além do que é visível ou percebido ao olhar.

Estabelecer e tratar das diferenças em sala de aula não é um trabalho simples de se desenvolver. Pesquisas como a de Silva e Leão (2012) e a de Petrucelli (2000) relatam essa complexidade. No livro: *Cor Denominada*, Petrucelli (2000) afirma que em décadas anteriores o que determinava a classificação étnico-racial no Brasil era o aspecto físico prioritariamente. Nossa pesquisa corrobora a discussão que outros elementos além da cor são levados em conta como as questões que estão pautadas nas heranças culturais, o que nos leva a pensar que há uma mudança em curso no processo de classificação de cor e/ou raça na sociedade brasileira.

É uma discussão recente, alguns pesquisadores têm apontado a necessidade de aprofundarmos, especialmente com o desenvolvimento de vários instrumentos para a definição de raça/cor como os desenvolvidos pelas pesquisadoras Silva e Leão (2012) que têm tentado observar esta mudança. O que é curioso é que o racismo brasileiro definido por Nogueira (2006) como um “racismo de marca” e não de origem parece estar se modificando ainda que sem dúvida o aspecto físico seja preponderante na definição.

Destacando a fala da professora neste extrato abaixo, observamos que a mesma afirma usar os elementos físicos por desconhecer outro modo de fazê-lo:

(PPAD1) Infelizmente a gente usa os elementos que nós fomos, que nós aprendemos a usar pra distinguir um do outro, infelizmente de acordo com nossa criação com nosso conteúdo, social e cultural né, os elementos assim físicos de aparência né, as características físicas, é que, eu identifico essas questões étnico-raciais, porque de outra forma, não haveria como identificar, só a partir das características físicas, e acredito que uns, em cada sala que eu ensino, tem uma base, 30% são de alunos descendentes da tribo kapinawa, também pelas características regional, por onde eles, é, sabendo a localização que eles vivem, moram e sabendo, e conversando com eles, que um tio, uma tia, morava na aldeia, saiu, enfim, mais através de elementos, bem, subjetivos”

Neste sentido, esta fala demonstra em um primeiro momento as inquietações da professora por desconhecer a forma para interpretar as diferenças em sala de aula, ao mesmo tempo em que aponta quais elementos são utilizados por ela para estabelecer essas diferenças entre os alunos que são: as tradições, os costumes sociais e familiares, tidos como responsáveis por essa forma de olhar e estabelecer as diferenças. É perceptível ainda uma curiosidade sobre a maneira adequada para reconhecer a diversidade existente no ambiente escolar. A professora PPAD1 afirma que não há outra forma de apresentar ou demonstrar as diferenças a não ser esta que já é utilizada pela mesma.

Ainda em relação à característica física, a professora PPAS1 destaca que vai além dos traços físicos: cor, boca e cabelo para construir a identificação étnica, buscando dados mais concretos de pertencimentos entre os alunos. Uma estratégia apontada por ela foi a genealógica como estratégia didática de aproximação.

Eu vejo as características físicas mesmo, não é, o olho, boca, nariz, cabelo, cor de pele, planta da mão, então assim olhar, o histórico familiar, eu costume pelo menos nos 6º anos, com artes, a gente começa logo com essa questão da árvore genealógica. Pra ele começar a dizer, eita quem é meu pai? Quem era meu avô? Eu sei quem era meu avô. Porque daí dessa árvore genealógica, mesmo de fazer esse estudo. Eu nem sei quem era meu avô, meu bisavô mesmo. E estou negando a minha negritude. Porque eu vou negar a minha negritude, devido a ninguém ter falado em casa sobre meu avô o que ele fazia. O que o meu bisavô fazia, os pais tendem a esquecer essa história, e a gente faz esse trabalho nos 6º anos, a gente não, digo eu! Eu tento né, partir desse pré-suposto, dele conhecer a sua própria história. Aquela entrevistazinha básica. Para que o pai possa se abrir. Para que o pai possa até contar uma história, interessante que tenha acontecido e surge tanta coisa interessante. A professora eu descobrir que meu bisavô morou num engenho e que ele foi escravo. A partir dessa descoberta. Ele se abre, ele vai quebrando, esses preconceitos dentro dele mesmo, isso não é automático e é lento e

muito lento, não pode ser uma imposição, eu não posso dizer olha tu é escravo tu é negro porque teu pai era negro. E porque Buíque tem isso, e porque Pernambuco tem isso, porque a história de Pernambuco é, não posso, se não bloqueia, e aí fere.

Ao mesmo tempo que aponta as características físicas como indicadora dessas diferenciações, a professora cria estratégias como busca da genealogia do aluno, entrevistas com os pais, para não correr o risco de uma interpretação aligeirada.

Aponta também em sua fala que a família muitas vezes não relata a história dos seus antepassados em casa e que, através deste trato docente, ela consegue adquirir informações que fazem o aluno se reconhecer e descobrir elementos sobre a sua história familiar e se autoidentificar. Percebemos também um cuidado especial com o aluno para que ele não perca a confiança com a docente, que de acordo com a mesma não pode tratar o assunto de forma direta, mas ajudando o aluno a se autoidentificar.

A fala da professora demonstra um cuidado sobre a forma de abordar o conteúdo, apresentando indícios de maneiras positivas para o desenvolvimento de uma educação antirracista, além de desenvolver sentimentos de pertencimentos entre os alunos. Apontamos, por exemplo, para o que discutimos sobre as mudanças nas formas de classificar as pessoas além da aparência física.

Ainda acerca das características físicas, a professora PPS1, contrariando a fala anterior acerca da família, atribui à mesma um papel positivo na formação étnico-racial, apesar de reconhecer a existência de preconceitos entre pessoas do mesmo grupo étnico, conferindo ao sistema a responsabilidade como criadora de preconceitos, “criando grupos prioritários”.

PPS1: O que é mais, como eu posso dizer, nítido, já é a cor, a cor é uma das características aonde você visualmente, já identifica, temos alunos pertencentes a esse grupo que eles tem, na tradição cultural deles ainda arraigado, a questão cultural do negro né, e principalmente quando eles vem de uma família em que a maioria são negros, é mais assim, independente da maioria ser negro ou não dentro da família de cada um, a gente percebe, boa parte deles uma discriminação, ainda eles trazem, consigo, não são todos que, se libertam, não é porque a gente sabe que o próprio sistema ele força essa discriminação quando ele, cria cotas, quando ele sai é, criando grupos, prioritários e dentro da sociedade, a gente sabe, que o negro ele é um, mais a gente dentro da sala de aula, consegue perceber essas diferenças até nas relações, ainda existe isso apesar disso, eu enquanto professora busco saber que daí, a única coisa que a gente tem que se apropriar, do negro é com muita riqueza é da cultura, é

da questão do engrandecimento da sociedade, mais infelizmente esse olhar, não é de todos, nem feito assim, na prática mesmo, de fato.

No tocante à professora PPS1, conseguimos perceber referências ao pertencimento étnico dos alunos aos traços físicos, destacando o papel da família como positivo na construção da afirmação e do pertencimento étnico-racial. Além desses elementos, outro que podemos identificar é a atribuição que é dada ao sistema de cotas, como um dos responsáveis pelo preconceito e pela diferenciação entre os grupos étnico-raciais, demonstrando assim um desconhecimento da luta e das conquistas dos povos negros, já que atribui ao governo e não aos movimentos negros essa conquista.

Desconsidera o fator sócio-histórico da formação do Brasil como um dos verdadeiros elementos diferenciadores entre as etnias e classes sociais em nosso país. É equivalente a culpabilizar aqueles que sofreram o processo de colonização como responsáveis por sua situação sociocultural, invertendo a ordem dos fatos da construção/formação do nosso país.

A fala abaixo como as demais até o momento apresentadas considera a cor como uma forma de diferenciação. Portanto, destacamos que os argumentos apresentados pela entrevistada estão centrados na negação das diferenças, mesmo a professora reconhecendo a cor como um elemento diferenciador. Isso se justifica devido à atribuição das diferenças a características sociais, econômicas e não raciais.

Relembramos ainda que esta entrevista foi realizada na casa da professora, onde a mesma demonstrou desprendimento, e como os demais sujeitos de nossa pesquisa autorizou na íntegra a sua fala, desde que o anonimato esteja garantido como consta no termo de consentimento (ANEXO 1) de nossa pesquisa. Portanto, ao ser questionado sobre elementos diferenciadores entre seus alunos além da cor temos:

PHS1: Não, geralmente é a cor porque quando a gente entra na sala estão todos ali dispostos, não de uma forma homogênea né, de uma forma heterogênea, são todos misturados na sala, mais quando a gente chega, já nota, a miscigenação ali, então a gente tem ali, meninos brancos, meninos negros, meninos pardos. De início quando a gente vai falar sobre raça, que a gente fala dos negros e dos brancos, eles já olham e eles mesmos se intitulam da cor da pele que eles têm, então, principalmente quando eu vou trabalhar a questão da África, ai alguns dizem, “olha professora, aquele ali parece um escravo porque ele é da cor do escravo”, “olha aquela ali parece filho de rico porque é branco”, então assim, eles mesmos fazem essa diferenciação. Então pela cor que eles têm, então pra gente diferenciar a questão étnica até pela primeira impressão que a gente

tem é a cor. Ai depois a gente vai trabalhar que não existe essa diferenciação, porque nós vivemos num país miscigenado, a gente não tem como separar negros e brancos. Todos são miscigenados e misturados como eles falam (o marido entra no meio da gravação da entrevista com uma folha com o termo afrodescendentes e mostra a ela que deve usar esse! Ela sorri[...]..) bem a princípio é a questão da cor então a gente vai trabalhar, essa questão da mistura da miscigenação e que nós todos pertencemos a uma mesma origem, viemos de uma mesma origem, nós, somos miscigenados, dos negros, dos brancos, dos índios dos europeus, então nós viemos dessa mistura de raças, e hoje em dia não temos como se intitular eu sou branco você é negro, porque a gente tem uma mistura na raça, então depois que a gente faz esse primeiro levantamento, da cor que o aluno tem na sala porque eles mesmos se intitulam, como negro como branco, ai depois é que a gente vai fazer essa orientação. Pra dizer que ninguém é branco, ninguém é preto, nós somos miscigenados. Viemos todos da mesma origem.

A professora, como os demais sujeitos de nossa pesquisa, usa os traços físicos como elementos diferenciadores; afirma, ainda, que os alunos de forma espontânea autoidentificam seu pertencimento, no entanto, observamos elementos pejorativos de determinação de classes e condições sociais, quando em seu relato a cor é descrita pelos seus alunos como elemento de condição socioeconômica: **“olha professora, aquele ali parece um escravo pois ele é da cor do escravo”, “olha aquele ali parece filho de rico por que é branco”**.

Observamos, assim, uma forma de diferenciação que associa a cor à classe social, que é muito presente no Brasil, em que se estabelece pelo pertencimento étnico-racial a posição social, afirmando uma forma e um lugar de ser negro e de ser branco.

Após ser interrompida pelo cartaz do esposo (que orientava a substituição do termo negro por afrodescendente) enquanto a entrevista gravada se processava, observamos uma alteração no discurso da professora sujeita de nossa pesquisa, cuja fala posterior pautou-se sobre a política da democracia racial. Como observamos nas falas:

PHS1: por que nós vivemos num país miscigenado, a gente não tem como separar negros e brancos”, “hoje em dia não temos como se intitular eu sou branco você é negro” e “Pra dizer que ninguém é branco, ninguém é preto, nós somos miscigenados”.

Portanto, temos um exemplo de como a questão racial ainda é presente no imaginário das pessoas, desvelando o típico discurso brasileiro sobre a questão racial, informado pelo ideal de democracia racial e inexistência de diferenças, em que o professor sente receio em

estar cometendo algum tipo de discriminação racial. Se entre professores habilitados e experientes temos esses receios fica fácil compreender porque ainda tantos preconceitos e medos em abordar a temática estão presentes em nosso cotidiano.

Nessa perspectiva, tais falas evidenciam que existem vários elementos delineadores dessa diferenciação, dentre eles os aspectos culturais que são apresentados por alguns sujeitos de nossa pesquisa como costumes, tradições familiares entre outras. Contudo, o aspecto físico aparece como sendo o dado mais forte e privilegiado entre esses sujeitos de nossa pesquisa ao observar o pertencimento étnico de seus alunos. Outros meios são observados também como a localização ou territorialidade como demonstra o próximo item.

4.1.1.2 Regionalização, religiosidade e outras formas de identificação.

No reconhecimento do pertencimento étnico-racial de seus alunos em sala de aula, são apresentados entre os professores os seguintes mecanismos de classificação e identificação são eles: a regionalização, religiosidade e o que chamamos de outras formas de identificação.

Utilizando do mecanismo da identificação, de qual comunidade pertence seu aluno ou a qual região está inserido, para assim iniciar o trabalho sobre a temática étnico-racial temos os seguintes depoimentos:

PPAD2: Bem como a região lá no Carneiro⁵ demonstra ter ummm [...] Bem eu creio, que mais negros. Mais negros do que indígenas, por que a região lá não tem”.

*PPAS1: É eu tenho várias salas, assim, eu ensino do 6º ano ao 9º ano, e eu pelo menos tenho um olhar em que eu identifico meu aluno em vários grupos, nós temos alunos indígenas, alunos negros, alunos pardos, nós temos assim uma riqueza, uma riqueza nesse diferencial, não é? E isso é, eu corro risco de dizer, fulano de tal, mais é meu olhar, dentro das características, certo, **como o município que eu trabalho já tem um histórico de indígena, então fica assim, mais fácil pra mim pela origem. Qual o sítio esse aluno é, de qual sítio ai a gente passa a conhecer esse aluno. A gente já passa a conhecer o histórico deles, nesse caminho ai eu não tenho como errar, quando eu digo o meu aluno é indígena, as característica tipo cabelo, características físicas mesmo, e eu já tenho um olhar da questão é negra, mais, eu vejo um percentual, não muito grande de indígenas, que poderia ser bem mais, mas existe uma escola indígena em nosso município, talvez por isso a gente não atenda tanto, e não veja tão presente a indígena, **mas eu vejo mais a negra, a parda, é a questão mista do negro e do índio, o negro eu sinto assim”.*****

⁵ Carneiro: nome de um dos distritos pertencentes ao município de Buíque.

Nas falas das professoras PPAD2 e PPAS1 destaca-se o elemento da localização como instrumento identificador do pertencimento étnico dos alunos. Esse fato ocorre apenas com esses dois sujeitos de nossa pesquisa, demonstrando assim que esses professores possuem um maior conhecimento da territorialidade do município e da formação de suas comunidades, daí o fato de expressarem uma ideia de pertencimento étnico-racial que inclui estes fatores constituintes de sua identidade.

O município de Buíque campo de nossa pesquisa possui um vasto território rural, que pode ser dividido em: distritos, comunidades, grupos, sítios e uma comunidade indígena, a Kapinawa, fazendo com que os professores utilizem o elemento localização para construir o perfil do aluno ao qual está ensinando. Conforme menciona a professora PPAS1: *“ao conhecer onde se origina meu alunado não temo errar seu pertencimento étnico”*. Dessa maneira, sua percepção está baseada nas características físicas de seus alunos e em elementos históricos e territoriais da vida das pessoas pertencentes a determinadas comunidades.

Outro aspecto descrito nas maneiras de identificar o pertencimento étnico-racial de seus alunos, relatados pelos professores, aponta o elemento religiosidade como meio de identificação.

No que se refere a religiosidade nas falas dos sujeitos da pesquisa, apenas dois indicaram esse elemento como indicador de pertencimento étnico-racial dos alunos no espaço escolar. Os professores descreveram que o conhecimento do pertencimento religioso de seus alunos dava-se pelo fato dos mesmos (professores) já gozarem de certa intimidade com seus alunos, visto que ainda a religiosidade de matriz africana e afro-brasileira serem estigmatizadas e que a maioria dos professores e a escola desconhecem essa informação.

O fato da maioria da comunidade escolar não reconhecer a religiosidade de seus alunos a estereotipando o que é ser negro no imaginário docente representa o quanto essas questões estão longe de serem tratadas de uma forma mais adequada. Silva (2006) descreve que isso não acontece de forma deliberada, mas demonstra como os professores se veem despreparados com a temática, tratando de forma preconceituosa, por não haver um conhecimento prévio sobre como lidar com a mesma.

Contudo, a professora da sede PPS2 demonstra uma relação diferenciada com seus alunos que desenvolve de acordo com ela *“um desprendimento e confiança”* revelando seu pertencimento religioso de matriz africana:

PPS2: [...], com relação à questão, de religião afro, eu tive uma turma, tipo assim, como eu tinha muitas aulas com eles por semana e como eles eram pequenininhos e bem descontraídos comigo, aí, um revelou que o menino tocava tambor num centro acho que de Umbanda, e outro também foi dizendo eu também, participo praticamente a sala inteira fazia parte do mesmo culto afro, e eu fiquei surpresa assim, e com relação a se identificarem como eles mesmos se identificaram, como negros ou então se defendem assim como negro[...].

A professora refere-se à importância da religiosidade, relatando que a mesma está presente na escola da sede, no entanto, é algo ainda desconhecido e enfrentado com preconceito por professores e muitos dos alunos de acordo com o que foi levantado durante a pesquisa. A surpresa da professora se dá exatamente por esse desconhecimento, e pelo fato dos alunos se autoidentificarem como pertencentes dessa religião.

Ainda apresentando o elemento religioso, a PAS2⁶ considera um elemento preponderante para caracterizar seus alunos ao afirmar:

PAS2: A religiosidade deles também, muito marcante muito forte, alguns tem a religião como um indicador do que eles são, da sua etnia do que eles são, do que eles tem que fazer, outros, ficam meio perdidos se confundem, mais eles tem ainda isso muito forte principalmente o afro. Os que são daqui da região, eles tem ainda essa questão muito forte, de a mãe, a mais velha ser a líder, ela dominar, e eles tinham também alguns que não se conheciam achavam que, por exemplo a religião, o candomblé, era uma coisa do mal. Eles não sabiam diferenciar cristianismo, candomblé, até a dança de coco, pra eles esse ano que eu comecei a falar pra eles foi um monte de novidade em sala de aula”.

A fala da professora PAS2 retrata a religiosidade como algo marcante na defesa da identidade étnico-racial de matriz africana, relatando que em algumas famílias isso é mais forte, principalmente as que conservam suas bases na ancestralidade, representado pelos mais velhos da família como o patriarca ou a matriarca. No entanto, ela aponta que muitos alunos negros não têm essa identidade étnico-racial forte na família, desconhecendo a cultura e a religiosidade africana.

⁶ Ao longo da pesquisa descobrimos que a professora vem do quilombo Mundo Novo, quando na entrevista fala sobre sua família. Identificamos esse um dos motivos pelo qual a mesma apresenta falas e argumento diferenciados dos demais professores na defesa desta temática.

Outras formas além da regionalização e religiosidade foram utilizadas pelos professores para elaborarem a identificação do pertencimento étnico-racial de seus alunos, portanto ao serem questionados sobre o pertencimento de seus alunos ou pela forma como abordam a temática étnico-racial, os sujeitos PPS2, PPAS1 e PHS2 demonstraram em suas falas argumentos que se diferenciaram dos demais sujeitos, como apresenta o professor PPS2:

*PPS2: A maioria é até difícil de especificar, pois a **maioria não se enquadra no chamado grupo de brancos**, a maioria é de **descendência negra e descendência indígena, caboclos**, pessoas com traços bem caboclos, a maioria ou é **traços caboclos ou é de origem negra**.*

A professora referiu-se à maioria de seus alunos como negros e indígenas, no entanto, para afirmar essa classificação demonstra certa dificuldade. Situação essa que não é incomum em nossa sociedade, nem na literatura, visto que há variadas formas de representação e definição do outro.

A exemplo disso, temos o artigo produzido por Silva e Leão (2012) intitulado: *O paradoxo da mistura: Identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos*. De acordo com o que é exposto neste artigo, há uma variação grande de interpretações sobre os dados que podem ser levantados sobre a definição de população negra, como podemos ver:

Utilizando os dados do Perla, um *survey* nacional realizado em 2010 em parceria com a Universidade de Princeton, percebemos que, dependendo da nossa definição, os negros podem representar apenas 5,6% da população se considerarmos o critério de autoclassificação racial, e podem chegar até 62,7% dos brasileiros se o critério adotado for ter pelo menos um dos pais preto ou pardo (SILVA; LEÃO, 2012, p. 118).

Na pesquisa de Silva e Leão (2012), essa variação ocorre devido à forma como é estabelecido o critério a ser utilizado para identificar a população negra; já em sala de aula de acordo com a professora PPAS1 abaixo, ela ocorre devido ao não conhecimento de uma forma adequada para estabelecer essa classificação.

PPAS1: [...], existe pincelamentos, mais sempre é, a gente tende a olhar com aquele olhar de fuga, eita[...] não é negro porque tem o cabelo liso, não é negro porque tem a pele[...] a é caboclo, geralmente em nossa região a gente tende é a[...] aquele é caboclo, porque tem o cabelo liso mais a pele bem morena, aquele lá é sarara,

porque tem o cabelo bem ruim, mais é sapecadinho, então a gente por não ter o conhecimento de classificação, a gente tende a pensar assim[...].

A professora interpreta uma forma de ser negro e que como ela não se estabelece sempre diante de seus alunos, possui um olhar de fuga devido à dificuldade de identificar o pertencimento étnico de seus alunos, estereotipando uma forma de ser negro.

Outro ponto que destacamos no final de sua fala é a preocupação por não conhecer uma maneira correta para fazer essa classificação. Preocupação essa que encontramos nas falas de outros sujeitos, ao criar estratégias para não falar ou abordar de forma direta essa temática, como percebemos na fala do professor PHS3, que afirma vivenciá-la sempre.

PHS3: Elementos indiretos, certo, quando eu to trabalhando qualquer assunto na área de história, certo, qualquer assunto que envolve não só a questão da América, europeia, asiática etc. Eu sempre busco introduzir algum tema, alguma reflexão, que possa abranger essa questão racial no Brasil.

Para não citar características negras o professor prefere o termo “elementos indiretos”, buscando o conteúdo como forma de responder à nossa pergunta sobre como identifica o pertencimento de seus alunos, além de afirmar que aborda a temática “*através de qualquer assunto[...]*” demonstrando assim que o assunto não é pensado de forma prioritária e que, esporadicamente, de forma improvisada algo é realizado, seja um fato jornalístico, ou a pergunta de um aluno. Novamente é percebido o elemento da espontaneidade, onde provavelmente, uma música, um poema ou algo simbólico seja tratado, mas não integrado com o currículo, mas de forma externa.

Na próxima fala o professor demonstra como a temática étnico-racial é introduzida em suas aulas; no entanto, há uma preocupação sobre a forma de iniciar o conteúdo, como é demonstrado abaixo:

PHS: Olha, minha visão. Diretamente com palavras a gente não pode, porque você sabe que se a gente for diretamente conversar que o aluno é negro ou isso assim, ele vai levar pro lado pessoal e racial né, e isso é discriminação né. A gente identifica apenas no olhar, na valorização de[...] de[...] dizer que somos todos iguais, sem diferença[...]. faço sempre a comparação, isso aí eu faço de verdade, que nos somos um dos países mais miscigenados do mundo, por que nós temos além da etnia negra nós temos todas as étnicas mundiais dentro do nosso país, que a gente observa dentro de nossa sala de

aula, que temos pessoas tanto brancas, pretas, pardas até mesmo amarelas na nossas turmas.

Para o professor a temática deve ser introduzida de forma indireta, evitando assim um confronto de opiniões entre os alunos que em sua visão poderiam se sentir constrangidos. Após esse momento introdutório de sua fala seu discurso é pautado na argumentação da mestiçagem e na conformidade, visto que somos todos iguais, que não há problemas.

A argumentação do professor representa uma ausência sobre as histórias e lutas dos povos negros, principalmente através dos movimentos negros, onde, por desconhecimento, muitos professores atribuem as conquistas, como é o caso das ações afirmativas a concessões governamentais, inverdades essas que são muitas vezes difundidas pelos docentes. Observamos, portanto, práticas que se remetem ao ideal da democracia racial, negando os conflitos que ainda se fazem presentes no imaginário dos professores, visto que afirmativas de homogeneidade entre os diferentes se repetem nas falas dos sujeitos de nossa pesquisa.

4.1.1.3 Da compreensão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: percepções dos professores

Nessa subcategoria temática sobre a percepção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana as falas dos professores indicam que a percepção acerca do ensino e do trato da questão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em suas disciplinas é percebida diferentemente entre eles e está permeada por diversas questões que extrapolam o âmbito da obrigatoriedade, tais como: (1) *ausência, superficialidade, delegação de responsabilidade e falta de articulação docente* (2) *formação inicial, continuada e Inseguranças no trato da temática* (3) *comprometimento, improvisação e novas perspectivas*. Estes elementos têm incidido de modo enfático sobre a abordagem e aprendizagem da temática em questão, como se pode observar a seguir.

De maneira muito recorrente os professores apontam que o trato das questões étnico-raciais, ao abordar o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apresenta fragilidades em suas disciplinas, de ordem: didática, formativa e colaborativa.

A professora PPS2 a exemplo aponta que um dos problemas do tratamento das questões étnico-raciais está relacionado com a ausência de materiais didáticos que tratem da temática ou quando abordam o fazer de forma superficial.

PPS2: Nos livros didáticos, pouco se vê a abordagem assim, da questão cultural, e no livro didático atual, tem algumas lendas que falam de garimpos, dessas coisas assim, mas a questão é na minha disciplina, eu vejo a questão da etnia, de outras etnias, a abordagem de outras etnias, muito relegado, ou quase não abordado, na disciplina, e por conta assim no material, nem tem, desenvolvimento de projetos, dentro da escola voltados pra isso, nem quando chega aquele período de trabalhar a consciência negra, não vejo, abordagem assim, feita por conta, eu não sei, se tem mais de um professor, de história, além do mais eu acredito que o que é o principal de história lá e de geografia não trabalha essa questão não.

Pelo exposto acima, percebe-se que o tratamento da temática vem ocorrendo de forma funcional dentro do currículo, sendo abordada eventualmente nas disciplinas de Português e Artes, aparecendo com um pouco mais de ocorrência na de História em alguns assuntos específicos e datas comemorativas, sem, no entanto, haver articulação entre os docentes.

Ao apontar as dificuldades no livro didático, a professora relata que o problema esteja relacionado com a forma com que a temática étnico-racial é abordada na disciplina de Língua Portuguesa, acreditando a mesma que entre os professores de História seja diferente, já que em sua percepção cabe a este um trato mais aprofundado com a temática. Ela ainda ressalta a ausência de articulação entre os professores da mesma escola. E a responsabilidade que é delegada a outras disciplinas como História e Geografia. Mesmo a lei afirmando que seus conteúdos devem passar por todo o currículo, ela prioriza como especial para essa abordagem as áreas de Educação Artística, Literatura (Língua Portuguesa) e História como podemos averiguar no parágrafo segundo da legislação a seguir:

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira **serão ministrados no âmbito de todo o currículo** escolar, **em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras** (BRASIL, 2003).

A disciplina da professora PPS2 está inserida na Lei nº 10.639/2003 como uma das que deve abordar em especial a temática. Um dos achados de nossa pesquisa sobre a formação aponta que os professores de Língua Portuguesa e Artes não têm, nem de forma esporádica, formação sobre as questões étnico-raciais, pois as mesmas são direcionadas, quando ofertadas apenas aos professores de História.

As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam também que as secretarias de educação têm a função de acompanhar o processo de implementação com compra de materiais e

também acompanhar os professores em suas dúvidas e dificuldades neste processo. O mesmo é indicado para as Universidades Públicas.

No Plano Nacional de implementação das Diretrizes, as metas são ainda mais detalhadas, a respeito desse cuidado que as secretarias devem ter, e mostram também o quanto estamos distantes do processo de implementação da mesma onde o acompanhamento é indicado e previsto nos documentos que orientam essa discussão.

Ainda no contexto anteriormente abordado sobre o tratamento da temática, o sujeito PHS3 destaca que as questões étnico-raciais ficam restritas às comemorações da Semana da Consciência Negra, culminando no dia 20 de novembro. O mesmo apresenta, tal como o sujeito anterior, a falta de articulação entre as disciplinas, isolando determinadas áreas como História e Geografia (disciplina essa que não está descrita como especial no trato dessa questão), descrevendo apenas o racismo e o preconceito nesse trato, não abrangendo o mesmo a vasta história da África e a produção cultural da população negra mundial, como a Lei nº 10.639/2003 e os pareceres defendem, como observamos a seguir:

PHS3: Eu percebo assim, que o ensino da cultura afro, ele fica muito resumido ao dia da consciência negra 20 de novembro é quando busca-se, de certa forma abranger esse tema na escola, apesar de não ter uma multidisciplinaridade, nesse aspecto, muitas vezes fica só o professores de história e geografia envolvido nisso, mas até por ser uma temática que abrange algo constante no Brasil, o racismo, a discriminação, etc. Eu creio que deveria abranger-se mais apesar que na escola já teve alguns projetos envolvendo algumas questões de bullying, projetos sobre drogas, etc. Mas que deveria ter uma ação mais constante nesse aspecto, não somente a questão da história da consciência negra, o 20 de novembro, não é somente isso, mas dentro das outras disciplinas também poderia ver a própria questão da biologia poderia trabalhar esse aspecto também, até havendo também um consenso maior sobre os professores para haver uma maior abrangência acerca do dia da consciência negra, mais projetos, os filmes, etc.

Mediante a análise da fala acima, percebe-se que o trato da questão ainda é minoritário e pontual, fato este, por exemplo, da mesma não ter sido tratada no mesmo patamar de outras temáticas por meio dos projetos didáticos, como, por exemplo, bullying, drogas, que já foram vivenciados nas escolas campo da pesquisa. Observamos, no entanto, que estamos falando de uma temática que provoca inquietações entre alguns professores ao ponto de alguns defenderem uma maior abrangência da questão étnico-racial aos componentes curriculares que perpassam o ano letivo, ultrapassando o trato esporádico das datas comemorativas como a do dia 20 de novembro ao qual observamos até o momento.

Para o sujeito PHS2 a ausência da temática nos livros didáticos faz com que se trabalhe em escala bem inferior em relação aos demais conteúdos, ficando limitada ao interesse do professor em pesquisas e introduzir o tema:

[...], mas ela não é tão explorada porque a gente não tem tanto subsídio, o maior subsídio a gente tem quando a gente pesquisa, alguma coisa quando tem a ver com a disciplina, a questão da escravidão no Brasil, questão do quilombo dos Palmares, enfim é mais voltado a disciplina de história [...].

O sujeito PAS2 reconhece que o currículo oficial é excludente na seleção de conteúdos e aponta que a escola tem que ter uma atenção mais direta no enfrentamento da questão como aconteceu, por exemplo, com a questão da educação ambiental que foi incorporada na estrutura curricular do município, com carga horária específica e livro próprio e não somente de forma transversal. Em sua fala observamos:

PAS2: O Brasil ele ainda insiste em excluir esse povo, a sua cultura e eu entendo que as escolas têm que inserir, como inseriam educação ambiental, sobre o meio ambiente, tem que inserir mais, falar mais do negro e sobre a sua cultura, porque há uma confusão, o preconceito vem a partir do que não é conhecido, eles sabem que o negro foi escravizado, ponto final. Mas a cultura mesmo, a dança a religiosidade, a política eles não sabem de nada.

De acordo com o PAS2 falta conhecimento para combater o preconceito e a visão que foi construída sobre a negritude, limitada apenas à visão subalterna da escravidão negra. A esse respeito no aparato legal que rege a temática, temos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana um instrumento que visa suprir os anseios apontados pelo professor, ao afirmar que a legislação

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

democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Partindo das falas acima e do que propõem as diretrizes, pode-se inferir que as falas dos professores estão pautadas nas fragilidades percebidas no enfrentamento do trabalho das questões étnico-raciais na rede de ensino municipal, o que de acordo com os professores não está sedimentado, visto que o mesmo é tratado de forma pontual e que não há articulação entre os docentes, muitas vezes ocorrendo devido ao protagonismo de um professor que se sensibiliza pela temática e deseja enfrentá-la, mesmo desconhecendo a legislação que rege a mesma.

4.1.2 Das Resistências, comprometimento e da improvisação no trato das questões étnico-raciais: dilemas, impactos, desafios e possibilidades na prática docente

No exercício das práticas docentes que envolvem as questões de cunho étnico-racial elementos de resistência, comprometimento, improvisação se evidenciam nas falas dos professores, contribuindo para a afirmação da temática, como para a resistência da mesma, evidenciando aspectos que se relacionam com à formação inicial e continuada dos professores.

Apesar de não aparecer de forma explícita nas falas dos sujeitos, as fragilidades e dificuldades relatadas pelos professores como o da professora PPSA1 atribui a resistência à questão étnico-racial a um caráter pessoal, quando afirma que o professor não tem essa questão bem resolvida dentro de si, ao afirmar que a escola é mais tradicional, que os alunos se constroem quando é explicitada sua descendência.

Essas interpretações feitas pelos professores pode ser atribuída à ausência de uma aproximação com a temática mais consistente na formação inicial, legando esta a cargo da formação continuada, dificultando o trabalho, gerando incertezas, como podemos observar na fala abaixo:

PPSA1: Eu compreendo, que essa questão da obrigatoriedade é uma forma de reparar toda essa defasagem. É assim, a escola era muito fechada a esse assunto, a essas questões, o professor tem medo de falar, quando ele tem medo de abordar determinados temas é porque isso não está bem resolvido dentro dele mesmo, eu penso assim, se você falar de uma forma clara, com sinceridade, o teu aluno vai compreender mesmo, que não está querendo feri-lo porque ele é negro, e por a história ser tão terrível, então assim eu compreendo,

não pode jamais o educador seja ele de qual disciplina for, ele jamais pode se calar diante dessas circunstâncias, trazer sempre a tona, quando você diz assim, e por história e cultura afro brasileira quem não conhece a cultura, a sua cultura, quem não pesquisa, não compreende é porque nunca ouviu falar, de repente o meu aluno nunca ouviu falar, ninguém chegou pra ele e disse, olha se tu usa essa pulseira escandalosa, linda, maravilhosa, é porque isso aí é, resquícios de alguém que trouxe isso pra gente, interessante, esse lenço, esse brinco, essa roupa colorida, essa saia rodada, essas tranças suas, esse brincão de argola, alguém tem que falar pra ele, o nosso aluno não encontra tudo pronto, os livros não trazem isso de uma forma, clara, é assim, vez ou outra, o professor seja de história, seja de geografia, ele tem que bater nessa tecla, entende.

O sujeito PPAS1 em sua fala não faz referência em nenhum momento à formação seja ela continuada ou inicial, afirmando que o possível motivo dos docentes terem resistência para abordar a temática ser pelo fator pessoal, pois não teriam isso resolvido dentro deles. Indica inicialmente a importância da lei, destacando que a mesma vem reparar injustiças realizadas com os povos negros. Questiona a escola a qual chama de “mais tradicional” para as questões étnico-raciais e que embora haja uma maior abertura para o trato com a questão nas escolas hoje, os professores enfrentam um grande desafio no que se refere à forma de abordar esses conteúdos, mesmo não reconhecendo a questão da formação como possível responsável por essas dificuldades. Afirmando que, uma das possíveis soluções para o enfrentamento da temática em questão ocorreria se o tema for abordado de forma simples e clara para que os alunos não se ofendam.

Nessa perspectiva, a fala acima está pautada na percepção de que o tema não possui uma dimensão didática, como se referisse ao âmbito das relações pessoais, daí o receio de que abordar esta temática resultaria na ofensa aos alunos, como resistência para vivenciar a temática, resistência da escola, do aluno que fica constrangido com a temática. Essa inversão de valores atribui à vítima e à temática a responsabilidade pela ausência desses conteúdos.

Um elemento que corrobora com o fato da formação é a interpretação do sujeito PPAS1 que reitera que o trato dessas questões na escola é recente, contrariando o aparato legal que já existe há mais de uma década, como é o caso da Lei nº 10.639/03.

Outro aspecto destacado na fala do sujeito PPAD1 a seguir é o da resistência entre os docentes ao tratar dessa questão, fazendo, de forma superficial e eventual, apenas em datas comemorativas. A fala ainda remete a responsabilização do trato da temática à disciplina de História, afirmando que a mesma tem em seu currículo temas afins.

PPAD1: Na escola eu acredito que ainda tá muito longe do esperado, a questão da cultura afro, ela tá uma discussão bem recente, e eu percebo um pouco de resistência, ainda em trabalhar essa questão, nós estamos prestes né a semana da consciência negra, daqui a alguns dias e não vi nenhuma mobilização dos professores da área pra nenhum projeto voltado a essa questão, é, eu é que já levantei algumas, já levantei algumas discussões sobre isso, sobre essa questão, mas eu acredito que o ensino de história está muito restrito, ao currículo mesmo, ao que traz o livro didático, a questão da história em si, dos fatos, mais essa questão étnico-racial, africana, principalmente ainda tá muito distante.

A resistência docente é apontada pela professora como um dos responsáveis pelo retardamento nas discussões sobre a temática étnico-racial; devido a isso a abordagem da temática é considerada recente na escola. Algo que nos chama a atenção também se refere ao fato das práticas pedagógicas ocorrerem de forma individual e desarticulada na escola, ocorrendo de forma pontual em eventos anuais como a comemoração do dia 20 de novembro, como é demonstrado no *corpus* da pesquisa. Observando também que determinados professores, como a referida PPAD1 acima, possui dificuldade de adaptar o currículo escolar para vivenciar a temática de forma contínua ao longo do ano.

O sujeito PAD1 demonstra através de sua fala algumas dificuldades enfrentadas em abordar essa temática que é trabalhada de forma indireta e superficial, como demonstra a fala abaixo:

PAD1: A gente tenta passar, não diretamente voltado assim, a um assunto específico como cultura afro-brasileira, mas a gente tenta pincelar alguns dados, algumas informações, não ir bem a fundo, mas, vez ou outra entrando em discussão sobre cor, essa raça né, a gente tenta difundir mais assim, sem aprofundar tanto na cultura afro.

Ao ser inquirido sobre os motivos de tal prática ser indireta e superficial o professor afirma: **“Falta um aprofundamento no tema, até no estudo desses conceitos”** (PAD1) Portanto, parte das dificuldades enfrentadas por esse professor e alguns dos que falaram até agora está relacionado à formação, visto que na sua trajetória formativa essa prática e conceitos não foram estabelecidos e que a formação continuada como é conduzida na rede é insuficiente para atender às necessidades vividas em sala de aula, relatando que falta pesquisa, falta conhecimento prévio sobre o assunto. Outra lacuna dessa formação é observada abaixo na inconsistência representada pela negação das diferenças como podemos visualizar a seguir na fala do professor:

PHS1: É justamente isso, quebrar esse tabu de preconceito que é negro porque é africano é negro porque é escravo, e mostrar que todos nós vivemos em um contexto social unitário. Ninguém é branco porque é diferente do negro, principalmente vivendo aqui no Brasil, onde a gente não tem como fazer essa diferenciação de raças. Tem como fazer a diferenciação de cor, mas que na origem todos são iguais. Então não pode haver esse preconceito racial, tem que haver a orientação, e não o preconceito, e é isso que trabalhamos muito nas escolas, mostrando que ninguém pode dizer eu sou branca, eu sou negra, eu tenho parentes que são negros, mais eu sou mais clara, então não tem uma diferenciação oficial, tem que haver uma conscientização de que todos nós viemos da mesma origem e que não podemos dizer que somos separados etnicamente, porque o contexto social é um só. Somos todos do mesmo berço, vai muito da orientação que cada um recebe, para formular os conceitos para depois ter uma opinião formada, e é papel da escola fazer isso né, orientar.

Na perspectiva acima o preconceito não deve existir, mas o faz negando as diferenças, afirmando que ninguém pode se autoidentificar em termos étnico-raciais, já que somos todos miscigenados. Mediante a análise da fala acima, percebemos que essa negação da diferença é trabalhada em sala de aula, atribuindo a um unitarismo étnico em nossa sociedade, se opondo ao que é defendido pelos movimentos negros e pelo arcabouço legal existente em nosso país e pela própria categorização utilizada pelo IBGE. Tais afirmações encontram ressonância no ideal de democracia racial e são recorrentes nas falas de alguns sujeitos de nossa pesquisa.

Já no aspecto ao que se refere ao comprometimento docente em tratar das questões étnico-raciais é observado que as falas estão pautados em exemplos positivos na rede municipal, onde elementos como: improviso, sensibilidade ou disposição foram recorrentes, visto que não há um conhecimento alicerçado nas legislações que regem esta temática na rede de ensino municipal e que como já foi observado nas análises os elementos utilizados pelos professores na sua prática estão fundamentados na sensibilização e no interesse pessoal em tratar a temática ou na incorporação da prática de outras formações promovidas por instituições externas à rede.

Na fala a seguir estão representadas formas utilizadas pela professora para construir elementos que vivenciem a temática étnico-racial na sua prática docente:

PHS1: [...] nós fazemos assim, sempre que a gente aborda algum tema, dentro da disciplina de história, geografia, educação ambiental, aquelas que sempre andam juntas, se tiver alguma coisa que fale, retrate o processo étnico, a gente, procura resgatar e introduzir

durante as aulas. Então, não tem uma data específica, a gente trabalha anualmente, não temos assim uma culminância, como nas escolas da rede estadual, lá a gente escolhe uma data pra fazer a culminância, a gente trabalha o ano todinho, é a questão da cultura étnica, ai sempre no dia da consciência negra, que é 20 de novembro, a gente faz a culminância do projeto que é vivenciado durante o ano, já na rede municipal a gente não faz a culminância em um dia específico, a gente trabalha anualmente, diariamente, quando temos a oportunidade de explorar algum, conteúdo ligado com a aula que tá sendo ministrada, então a gente de história procura explorar, as diversas culturas étnicas, e enfoca principalmente a questão indígena, uma cultura uma raça que faz parte de nossa cidade. Tribos indígenas remanescentes. E que são reconhecidas nacionalmente e internacionalmente. Então assim é vivenciada diariamente.

Uma primeira perspectiva que aparece na fala acima é a do trato da questão associado diretamente a algo mais espontâneo e de escolha pessoal e de preocupação principalmente dos professores de História. A mesma professora que faz parte das duas redes, a municipal e estadual, faz referência à forma como as redes trabalham diferente apontando que há uma culminância na rede estadual, o que não ocorre na rede municipal. Ou seja, a professora diz que em uma rede a questão é de certa forma inserida nos projetos o que faz com que se tenha um planejamento mais elaborado sobre a temática, já na outra rede a presença da temática fica a critério do professor. Ao tratar das questões étnicas ela deixa claro que trabalha a questão indígena também.

Nas falas há uma incidência expressiva de que não ocorre no município uma sistemática incorporada à rede para tratar essas questões, como ocorre na rede estadual, sendo realizada normalmente por professores que trabalham nas duas redes, que se sensibilizam e trazem na sua vivência essa prática.

Outra professora entrevistada também menciona que na sua disciplina de Língua Portuguesa trata a temática de forma transversal, normalmente ao discutirem gêneros textuais e obras literárias. A exemplo temos:

PPS1: [...] temos textos da literatura riquíssimo, a literatura ela é rica, a gente tanto tem nas partes dos poemas, na parte de canto, crônicas, eu acho que treinar o olhar pra isso, tudo isso depende de como você olha o texto, que você tá trabalhando, claro que não é qualquer texto, que você vai chegar e se apropriar de uma situação dessa, mas dependendo do olhar, que você tem diante do texto, que você tem em mãos, a gente consegue sim, trabalhar, dentro do texto isso ai, contemplando.

A minha disciplina é língua portuguesa [...]eu abordo um texto, que tem esse direcionamento, que dá pra aproveitar, dá pra fazer, um bom uso, por parte disso, eu não me nego a, permear por todas as disciplinas não.

Ao afirmar que possuímos uma literatura riquíssima, a professora PPS1 aponta que é necessário treinar esse olhar sensível em prol da temática, para assim extrair do texto sua potencialidade de articulação, entre os conteúdos vivenciados, afirmando que sua prática está voltada aos textos trabalhados, atribuindo ao texto o trabalho étnico-racial, ao afirmar que não se nega, se o texto tiver esse direcionamento.

Atribuir aos recursos didáticos, como é o caso do texto, a responsabilidade de abordar a temática representa que a professora tem dificuldades em problematizar os conteúdos expostos no currículo padrão/oficial do município. Para que não se torne uma educação pela educação, como se os fatores sociais, sejam eles escolares ou externos, não interferissem no currículo vivido em sala de aula.

Em oposição à professora apresentada acima o professor PPAD3 ao falar sobre sua prática com a temática aponta o contexto histórico como pano de fundo para contextualizar e vivenciar a temática.

PPAD3: Eu pretendo, eu procuro na verdade, é trabalhar com a interligação, interdisciplinaridade, trazer um pouco da história, porque a minha disciplina ela permite isso, e a partir de então, visualizar um pouco das culturas, pra que elas possam estar integradas, na sala de aula, no contexto da sala de aula, entendeu porque, trabalhar puramente a língua portuguesa, ou a arte não é interessante, pra mim, então trazer a história, dessa relevância no sentido de, visualizar e mostrar as diferentes culturas e que, cada uma delas tem seu valor, perante a sociedade, e também nós, não trabalhamos classes homogêneas, temos que perceber as diferenças, nada melhor do que o ensino da história, focada nisso.

A professora PPAD3 demonstra a importância da valorização da cultura, vivenciando em sua fala o conteúdo de Língua Portuguesa, levando-se em conta os contextos históricos, valorizando as contribuições sociais atribuídas às culturas que constituíram e nos constituem como sociedade brasileira.

Já a professora PPAD1 faz referência a relatos sobre a importância do contexto como alternativa para o combate das discriminações e do desenvolvimento do interesse dos alunos pela temática. A professora se autodenomina indígena, descrevendo a surpresa dos seus

alunos por ver sua professora diferente do estereótipo de indígena, embutido em suas mentes, como mostra a fala abaixo:

PPAD1: A gente tem que trabalhar de forma interdisciplinar né, eu posso falar da minha experiência, usei recentemente aquele texto menina bonita do laço de fita. Que traz aquela questão implícita da africanidade, da negritude, e a questão indigenista eu trabalho, sempre até por ser descendente! E pra eles se espantam por verem uma professora da pele branca do cabelo escuro, ali entre eles, que eles acreditam que o índio ainda não foi formado como cidadão e tal, então eles tem uma imagem muito distante, mas eu acredito ainda que, é trabalhado não o suficiente não como deve ser, trabalho só nas datas comemorativas mesmo.

Ao descrever suas experiências docentes relata seu pertencimento étnico como estratégia de ensino e motivação. Aponta também a utilização de textos. Destacamos que a professora, mesmo pertencendo a um grupo étnico minoritário, afirma que o trabalho não é realizado como deveria, destacando que a mesma só trabalha em datas comemorativas. Ao se referir que trabalha de forma interdisciplinar, ela está afirmando que busca textos em outras áreas e não que articula o ensino com outras disciplinas envolvendo outros professores.

A PPAD3 afirma que o ensino da cultura afro-brasileira está interligado às diferenças; ao relatar sua vivência, diz que os alunos dos sextos e sétimos anos muitas vezes não percebem que o conteúdo está sendo vivenciado, fato que não ocorre com as turmas de mais idade como o ensino médio. Descreve em suas estratégias a utilização da música para desenvolver o trabalho, citando como exemplo a música: “Respeite meus cabelos branco” de Chico César, que retrata os estereótipos dos cabelos como afirmação identitária.

O uso, no entanto, está pautado na discussão de gêneros textuais, como música.

PPAD3: A cultura afro-brasileira eu compreendo que ela tá interligada às diferenças, não somente ao branco, ao negro, mas nós vivemos em um país de miscigenação racial, então é importante ter um olhar pra, pra isso, pra essa cultura, em si tratando de história, não sei se porque, principalmente num trabalho de artes, em se tratando de história eu percebo que dá para puxar um pouco pra, pra esse lado então, como eu posso dizer, cultura afro trabalhar com o 5 ano 6 ano não é fácil, nos trabalhamos e isso tá nos nossos comandos, na sala de aula muitas vezes, um aluno não percebe que nós estamos trabalhando com aquele, com aquele olhar, você é branco, você é negro, pardo, então, mas já nas turmas de 9 ano, por exemplo, tava até trabalhando uma questão, gramatical mesmo, “respeite os meus cabelos brancos” (baseado na musica de Chico César) o que significa isso, nos podemos trabalhar aqui o racismo, a visualização das culturas, das diferenças, das questões étnico raciais,

então o branco tem que respeitar o preto e nos podemos visualizar esse respeito, nós podemos preconizar isso. Muitos deles já tem isso, muitos deles já fazem isso sem ser necessário o comando do professor, então a minha compreensão da cultura afro brasileira, ela abrange todas essas dimensões, de relevância social, de ser necessária, de se trabalhar realmente , pelo menos eu percebo dessa forma, se estou correta ou não.

A professora, ao mesmo tempo em que mostra uma maior sensibilidade em procurar músicas que abordem a temática, no decorrer de sua fala descreve que necessariamente os alunos não precisam ou não percebem que a temática racial está sendo tratada novamente mostrando que o ensino é pautado apenas no conteúdo e que a temática serve como pano de fundo dessa estratégia.

Outro aspecto abordado em nossas inferências está pautado na percepção e no entendimento dos professores sobre como vêm se dando as mudanças educacionais no trato das leis étnico-raciais e na perspectiva de novas mudanças percebidas entre os mesmos. A exemplo disso os sujeitos PHD1 e PPAD2 reconhecem mudanças na forma como os novos livros didáticos vêm sendo construídos, aprofundando o entendimento sobre a temática, como podemos ver a seguir:

PHD1: Um [...], hoje a gente encontra, mais nos livros, mais anteriormente os livros não abordavam, com tanta ênfase como nós estamos encontrando nos livros atuais [...].

PPAD2: Bem a história dos livros, porque hoje está sendo. Eu acho que os livros eles vem mais, como eu diria, com explicações mais profundas, antes eram mais superficiais e hoje pelo menos na minha experiência de professora de língua portuguesa eu observo na prática de história no trabalho de cultura afro-brasileira que hoje há um trabalho com um fundamento maior, antes era mais superficial, deixava muito a desejar, e hoje esta se valorizando mais a cultura, puxa um pouco, pra culinária portuguesa, a gente puxa pra culinária africana, e alguma coisas pra indígena, porque essa mistura tá bem presente até no nosso dia a dia, é a feijoada que a gente gosta, é o xerém que a gente come, é a tapioca, é aquela coisa toda, tudo tá dentro dessa nossa origem assim, e é da história da cultura africana brasileira, agora assim, tem até bem pouco tempo, muitas pessoas não aceitavam mesmo sendo negras, serem chamadas de negros e eu conheço pessoas que são negras, mas que não se aceitam como negra principalmente dependendo do nível e status social a que pertence [...].

Ambas as professoras reconhecem que mudanças estão acontecendo, como uma maior incidência de textos que explicitam e abordam a temática étnica até então inexistente. O

sujeito PPAD2 afirma que agora esses conteúdos vêm de forma mais acentuada, fazendo referência aos traços culturais, como culinária entre outros, desenvolvendo mudanças positivas visto que, de acordo com sua fala, ela produz um sentimento de pertencimento entre as pessoas negras e pardas, que em seu relato antes não se identificavam com o seu pertencimento étnico-racial.

Nessa fala, a professora PHS1 além de concordar com as professoras acima citadas, atribui um novo item em sua percepção, a questão legal ao afirmar que a lei provocou na educação uma sistematização dos conteúdos e do fazer docente devido à sua obrigatoriedade.

PHS1: Hoje em dia é mais valorizada, antes a gente trabalhava especificamente o que tinha no livro. Ai depois que foi[...]. é passou a ser obrigatório o trabalho, da[...] do trabalho voltado a cultura afro, a gente passou a especificar mais, os trabalhos voltados a essa cultura então a gente passa a explorar, a origem, a ascendência, a descendência, todo o contexto social, histórico das raças, Não só da raça negra mas também de todas as etnias que compõe a nossa sociedade, e dando também um destaque especial as tribos indígenas, porque depois que a tribo kapinawa passou a ter uma repercussão estadual, como a nível nacional também, passou a ser mais valorizada então a gente passou a trabalhar muito a cultura indígena aqui, por exemplo nas nossas escolas.

A sua fala desperta nossa atenção por dois fatores: a forma compulsória do trato com a lei visto através de sua obrigatoriedade, e o trato com as questões indígenas, que, de acordo com a fala da professora PHS1, agora é enfatizada por conta do seu reconhecimento externo através da mídia. Além dessa professora a única que faz referência ao trabalho com a questão indígena é a professora PPAD1 que é indígena, incorporando essa prática por motivos pessoais de autoafirmação do seu povo, provando mais uma vez que não há ainda uma institucionalização das leis na escola, que de certa forma a cumpre forçosamente, ou por conta da lei ou devido ao reconhecimento externo da mídia.

Ao serem questionados sobre a importância do ensino étnico-racial, por exemplo os professores desenvolveram pensamentos que se representam nos seguintes fragmentos selecionados a seguir:

- PPAS1: É de fundamental importância, para o nosso aluno ele já passar a desmistificar quebrar preconceitos para com ele mesmo [...].
- PAS1: [...] conhecer as origens dos seus ancestrais, e a cultura afro-brasileira, é de fundamental importância né, pra a vida histórica”.
- PHS2: Olhe hoje é **um assunto**, que esta em evidência, na verdade **que está na**

moda, vamos dizer, mais minha luta não vem de agora, que eu venho, da, da, da (ficou nervoso e confuso) é [...] de uma família de negros, me considero, coloquei aqui pardo, mas **me considero de uma família negra, minha avó é bem negra mesmo, foi escrava** até então na época também, e eu acho o seguinte, a luta é constante, porque para que essas pessoas não se sintam menor que as outros por conta simplesmente da cor, que eles tem capacidades iguais, as outros .

- PPAD2: Eu creio que hoje, **já se deu um passo né, as leis, a como eu poderia dizer, o reconhecimento, a legalização** [...] Passa por essas questões étnico das formulações das próprias leis, ao trabalho docente em relação a essas culturas então já é um passo né, as questões do **material didático que já tem uma orientação diferente**, a importância de ser trabalhada em sala de aula, de forma legal, né [...] **Não só pela exigência, mas pela necessidade, de se trabalhar e de se reconhecer e da própria em si**, por exemplo, quando o aluno na própria sala de aula, quando é trabalhada, a cultura dessa forma mostrando a ele a importância de se reconhecerem como pertencente à determinada etnia, eu acho que ai fica mais fácil.

As falas dos quatros sujeitos representam os demais sujeitos de nossa pesquisa. Para melhor interpretá-las separamos em dois grupos, PPAS1, PAS1, que fundamentam seus argumentos centralizados nos alunos, ao reconhecerem a importância da ancestralidade, para que se tornem sujeitos que valorizem seu pertencimento étnico e que reconheçam as contribuições de sua cultura ao processo formativo do Brasil.

Os sujeitos PHS2 e PPAD2 se expressam de maneiras distintas em que PHS2 afirma a existência de um modismo no trato das questões étnico-raciais, enquanto PPAD2 reconhece a importância da lei como um instrumento transformador do cotidiano escolar, visto que influencia os materiais didáticos e a forma como vem sendo dado o trabalho docente. Atribui também que desenvolver a temática é uma necessidade e não só uma questão legal. O PHS2 afirma que sua prática precede a lei, devido a uma vivência pessoal por ser descendente direto de pessoas que foram escravizadas.

Diante do que foi interpretado, os professores atribuem a seus alunos o fato de serem preconceituosos. Tal fato pode nos indicar que os cursos de formação continuada que abordam essa temática não são ainda suficientes, permitindo que visões limitadas e aligeiradas sobre a temática permaneçam orientando a prática docente. É notório também o desconhecimento das discussões mais contemporâneas, como por exemplo das políticas de ações afirmativas.

Os dados ainda indicam que o fato da rede possuir professores que sejam indígenas ou negros traz outra experiência, estes dados corroboram com a discussão presente na área de formação de professores que tem chamado muito a atenção para os espaços e as experiências que compõem o saber docente, ou seja, a identidade étnico-racial do docente é um destes fatores e tem relação direta com o trabalho que ele desenvolve.

Reconhecemos, no entanto, que algumas práticas são muito interessantes como as representadas pelas professoras PAS2 e PPS2 que identificaram o pertencimento religioso dos alunos e conduziram suas aulas de forma contextualizada com o que é descrito no arcabouço teórico defendido pelos movimentos negros, mesmo sem esses conhecimentos prévios.

O outro argumento presente nas falas de nossos sujeitos está pautado na compreensão que a lei é importante, apesar de não a conhecê-la profundamente, geralmente fundamentado em frases soltas oriundas de formações aligeiradas e casuais, que na perspectiva dos professores não vem cumprindo com o papel de real implementação da lei nos sistemas públicos de educação.

Os professores constroem também os seus saberes sobre a lei, conforme indicaram durante as entrevistas por meio de informações contidas em revistas educacionais ou no próprio livro didático. Acreditamos que no contexto nacional há um maior aprofundamento da temática, em especial nos grandes centros, onde estão localizadas as universidades, e, portanto, a divulgação de ideias e pesquisas são mais propagadas. Como afirmam Santiago e Batista Neto (2010), em levantamento da produção sobre educação no estado de Pernambuco, mais de 70% das pesquisas se concentram na capital Recife e demais cidades da zona metropolitana. Possuindo a temática étnico-racial entre os anos de 1982 a 2008 de acordo com os dados levantados por esses autores, tendo como referência o Banco de Teses e Dissertações do PPGE/UFPE, apenas nove produções, o que contabiliza 3,48% do total de pesquisas dessa instituição em relação à educação.

Mesmo que as pesquisas ainda sejam exímias sobre a temática, como podemos observar acima, a lei provoca mudanças no fazer docente, dessa forma, buscamos compreender como os entrevistados percebem a questão da obrigatoriedade do ensino dos componentes curriculares de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, entre os sujeitos das disciplinas de História, Português e Artes de nossa pesquisa.

Diante das falas desses professores emergem as seguintes informações. Todos demonstram concordância com a necessidade de se trabalhar a temática étnico-racial, mas parte dos professores questiona a obrigatoriedade da lei, afirmando que não havia a necessidade da obrigatoriedade da mesma. Mesmo assim, um grupo maior defende a ideia que

a implementação da lei é positiva e necessária através de sua obrigatoriedade, defendendo sua relevância e que a mesma é uma forma de compensação de uma dívida histórica a ser paga a esses povos que foram explorados e subalternizados no processo formativo da história brasileira.

Em relação aos que questionam a obrigatoriedade da lei temos as falas dos professores PHS1, PHD1 e PHS3 que demonstram uma compreensão passiva das questões étnico-raciais e do preconceito, que já seriam trabalhados naturalmente com o passar do tempo, sem a necessidade da imposição da lei.

Destacamos que esse entendimento ocorre prioritariamente entre os professores de História que acreditam que por terem temáticas na grade curricular municipal de História, com temas como a escravidão ou abolição da escravatura, estão trabalhando toda a dimensão que permeia as discussões sobre relações étnico-raciais no Brasil.

A esse exemplo temos a professora PHS1 que defende o argumento da não necessidade da Lei nº 10.639/03, pois de acordo com sua visão, a mesma já é trabalhada dentro dos conteúdos que compõem a grade curricular da disciplina de História.

Em sua fala ao ser questionada se não houvesse a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03, se a mesma a trabalharia, temos a seguinte resposta: “**Não!** Porque como eu já lhe falei anteriormente, **a gente trabalhava a questão afro de acordo com o conteúdo que era ministrado no livro [...]**” (PHS1).

A fala da professora PHS1 apresenta uma justificativa baseada no livro didático e no currículo estabelecido pela rede municipal. Ao analisamos as OTMS municipais de História e demais disciplinas como Artes e Língua Portuguesa, constatamos que as mesmas não descrevem de forma alguma o que está estabelecido na Lei nº 10.639/03 ou no parecer 03/2004, apresentando somente no conteúdo de História as temáticas, já sacramentadas pela história, como: abolição, Princesa Isabel, entre outros, demonstrando assim uma história centralizada na cultura europeia (eurocêntrica).

Outro ponto que identificamos nas falas desses professores é o fato de mesmo criticando a forma impositiva da lei, reconhecerem a mesma, como necessária e que vem contribuindo na centralidade da temática, modificando e interferindo na prática docente dos professores, como aparece nas seguintes falas:

PHD1: Eu acho que não era necessária essa obrigatoriedade, o bom seria se a gente tivesse realmente a consciência de trabalhar esses temas [...], de preconceito e é assim, mesmo com essa

obrigatoriedade a gente tá vendo que não tá sendo diferente, que não está sendo trabalhado, como poderia ser.

*PHS3: Eu acho interessante, certo agora como professor das ciências sociais, sempre palavras assim, impactantes, como: obrigatório, obrigatoriedade **fica uma questão muito impositiva, certo. E eu creio que o conhecimento não deve ser obrigatório, Deve emanar da relação, construtivista**, eu me considero um professor construtivista, certo, que você passa conhecimento e você aprende, com a realidade o meio do aluno, **de certa forma a questão obrigatória faz com que o conteúdo ele circule certo**, na instituição, na escola etc. Acho interessante sim, isso não abrange somente a questão afro, isso você puxa de uma maneira geral, pra situação social do Brasil.*

Podemos perceber que as duas falas das entrevistas se somam, mesmo sendo contrárias à obrigatoriedade, acreditam que, de forma natural, como resultado de uma interação construtivista, esta temática emergiria emanando, portanto, das relações entre os alunos e professores. Essas afirmativas atribuem a solução do problema a espontaneidades, descaracterizando todas as formas de preconceito que ocorrem na escola, ou indicam a percepção de que não é necessário um trabalho sistematizado sobre a temática, que ela se resolve no âmbito das relações interpessoais.

A professora PHD1 levanta uma observação importante ao afirmar que mesmo sendo obrigatório o trabalho com a temática, muitos professores não o fazem, representando assim um contexto maior. Nesse contexto, essas afirmativas expostas pelos professores demonstram que a formação, seja inicial ou continuada, não está atendendo às demandas impostas pela realidade que se estabelece no município de Buíque.

Ao reconhecer como era o trabalho dessa temática, antes e depois da Lei nº 10.639/03, nota-se que a obrigatoriedade da lei estabelece, mesmo entre os professores que a questionam, o reconhecimento das mudanças provocadas pela lei. Na fala abaixo é demonstrado isso:

*PHS1: As dificuldades eram justamente essa, **era limitada a exploração do conteúdo**, depois que a gente trabalhava o conteúdo acabou! Ninguém falava mais da cultura afro e **depois que ela foi introduzida obrigatoriamente, posta dentro da nossa grade curricular de atividades**, então assim a gente passou a explorar mais [...], então antes o campo era restrito, aquele conteúdo que falava e aquela data, e hoje em dia não a gente trabalha isso anualmente, então outras janelas foram se abrindo [...].*

A professora reconhece que a lei, apesar de não ser acompanhada de forma mais presente pela secretaria de educação e gestão escolar, como relatado em falas anteriores, ocorrendo apenas em um momento no ano letivo, cria e insere novas formas de vivenciar os conteúdos étnico-raciais.

Compreendemos que essas formas diversas de interpretação da lei se dão devido à autonomia docente que se recria em seu fazer no bojo da sala de aula e pela ausência. Esse grupo de professores que reconhecem que a obrigatoriedade da temática contribui através de sua obrigatoriedade para que haja uma construção mais elaborada no que diz respeito às questões étnico-raciais. Prevalece ainda entre os professores o reconhecimento da necessidade de um aprofundamento sobre a temática para que assim seja construída uma educação valorativa das questões étnico-raciais.

Reconhecendo as contribuições de cada grupo étnico-racial diante da formação histórica do Brasil, a professora destaca a seguinte afirmação:

*PAS1: Eu acho necessário, eu acho que a discriminação existe, justamente porque esses elementos não são valorizados [...] se houvesse uma valorização, **no conhecimento, maior, da cultura (africana), é que, quando se vê o negro se vê o negro, apenas como escravo, não se estuda que a África, foi o berço da matemática, das primeiras ciências, que surgiram, naquelas regiões, essa questão não é valorizado, é a África e a influência que os povos africanos tiveram pro Brasil em nossa cultura, que também não é valorizada [...].***

A afirmação da professora atribui um dos entraves de uma boa educação à limitação com que a cultura e a história negra brasileira e africana são tratadas quando afirma: “[...] **se vê o negro, apenas como escravo [...]**” representa que apenas a história da escravidão está alicerçada em nossos currículos, e que um conhecimento aprofundado sobre a cultura e as contribuições dos africanos e descendentes não está definido ainda no currículo, ficando a mercê do professor ser o construtor e elaborador desse conhecimento. Ao relatar os feitos dos africanos como, por exemplo, berço da matemática, observamos que nesses momentos é atribuída à cultura africana a condição de construtor da ciência e não apenas receptor da mesma.

Destacar as contribuições científicas e produtoras dos diferentes grupos étnico-raciais é importante para construir uma educação verdadeiramente antirracista em nosso país, como defendem os grupos negros (PINTO, 2013). Ao reconhecer que a Lei nº 10.639/03 contribuiu,

através de sua obrigatoriedade, os professores apresentam que temáticas que antes eram esquecidas ou que não se dava o devido valor, agora ganham destaque tornando visíveis estas discussões:

PPAS1: Essa obrigatoriedade, eu creio que foi uma questão de querer, abrir os olhos, tipo assim, vamos reparar uma injustiça, que foi cometida durante longos anos, porém mesmo com essa obrigatoriedade, a gente vê ainda, muita, muita, muita escola que ainda não trabalha, a gente vê que passa o ano todinho e só em novembro, é por causas das comemorações, Zumbi dos palmares e aí todo aquele trabalho, e o aluno brinca e comemora e mais vem a culminância do projeto e [...] no fundo, no fundo, não resultou, não resultou porque não é automático [...] mesmo sendo obrigatória, eu acho que tem quem fuja dessa lei porque não há uma fiscalização, entendeu! [...] o acompanhamento pedagógico, deixa a desejar nesse sentido, não é interessante porque tá dentro dele o preconceito, a esse barulho todo é candomblé, á vocês vão trazer a África pra que isso, é coisa da Bahia, isso é coisa de mãe de santo, vocês agora há certo, isso é macumba, eu ouço muito isso, e é triste, de professores, de alunos, [...] é preciso coragem, pra bater também, nessas teclas, porque vêm as questões políticas também, as questões de interesses econômicos, que alguns, vamos dizer se calam, diante de algumas situações, porque [...] falar pra que, é falar pra quem, isso vai me trazer o que de retorno, eu vou é ensinar matemática mesmo, se o menino aprender o que é verbo o que é 2 mais 2 [...].

A professora apoia a lei, afirmando que vem para sensibilizar as pessoas para algo que não estava ocorrendo. Que mesmo com a obrigatoriedade, a lei não é cumprida, sendo exercida de forma rápida e pontual, normalmente de forma eventual em uma data comemorativa.

Reconhece que essa inconstância não cria grandes mudanças visto que é um conteúdo estrangeiro, não sendo incorporado ao currículo como já observamos em outras falas. O desconforto em vivenciar a lei também está presente nessa revelação: “[...] *tem quem fuja dessa lei porque não há uma fiscalização, entendeu!*”. O fato de não se sentir preparado à atitude apática com o trato da temática cria um sentimento de fuga, em que professores evitam a discussão e o enfrentamento de temáticas conflituosas, buscando o conforto dos conteúdos sacramentados como legítimos pela educação. Nesta fala estão contidas também as relações preconceituosas da comunidade escolar, ao afirmar: “[...] *esse barulho todo é candomblé, e vocês vão trazer a África pra aqui? E isso é coisa da Bahia, coisa de mãe de santo [...]*”.

A professora termina sua fala afirmando que aqueles que se arriscam em trabalhar a temática têm que ter coragem nesse enfrentamento, visto que muitos se questionam sobre a sua necessidade, procurando novamente o conforto dos conteúdos curriculares das disciplinas que são reconhecidos e validados como ciência.

A esse respeito os professores sujeitos de nossa pesquisa reconhecem a necessidade da obrigatoriedade da lei e fazem menção em suas falas sobre o PPP e outros documentos internos da escola como importantes no trato das questões étnico-raciais.

PPS1: No caso essa cultura afro brasileira que agora está tendo essa obrigatoriedade, ela tornou-se legal né, porque a gente sabe que os documentos, internos da escola, como o PPP como o regimento escolar, ele é obrigatório conter isso ai né, é uma coisa que já está em base legal, eu acho proveitoso, porque eu acho isso proveitoso, porque é uma forma de dizer estou aqui né, eu preciso ser visto eu preciso ser entendido né, pra que não fique tomando, uso diferente, como eu disse pra que essa história ela não, tome um rumo só de discriminação, só de como a parte podre, o que infelizmente, ainda se vê dessa forma né, isso se torna, uma disciplina específica desse estudo o que acontece, vai se tornar, algo em que as teorias né, de todos os tempos venham a tona e que sejam discutidas, e que seja realmente colocados em prática, e pra que o negro seja visto, como sujeito, importante da nossa história, e o bom é que, hoje se uma escola ela ou qualquer documento interno para aprovação se não conter essas bases legais, ela volta (está se referindo a seu outro emprego na GRE) então realmente essas obrigatoriedades eu sou a favor, uma vez que é pra se valorizar, essa história não é.

A professora afirma a existência de um aparato legal como o PPP da escola (2011). No entanto, ao analisar este documento das referidas escolas campo de pesquisa não encontramos nada escrito diretamente sobre a questão racial. Em geral, os dois documentos analisados utilizam uma linguagem mais generalista, sobre convivência, ser um cidadão, mas nada específico com as questões étnico-raciais nem com temas relacionados. A mesma professora confunde a temática com uma disciplina nova e não como conteúdo que deva ser tratado nas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Artes e perpassar todo o currículo, como afirma a Lei nº 10.639/03 no § 2º abaixo:

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

Outro elemento que é destacado em sua fala refere-se ao entendimento de que as questões étnico-raciais devem estar contempladas nos instrumentos legais internos da escola, como em projetos e outros documentos, para não correr o risco de serem rejeitados pela GRE e demais instâncias às quais as escolas se submetem.

Na fala do sujeito PHS1 que se segue abaixo, contempla-se outro exemplo de como as mudanças provocadas pela lei são consideradas como positivas, devido à sua obrigatoriedade, que tem tornado a temática frequente na escola e não pontual, abrangendo a partir de agora outros momentos:

PHS1: Eu achei muito importante, porque antigamente agente falava quando não tinha essa obrigatoriedade, geralmente agente só falava da cultura afro, quando a gente falava sobre o continente africano, ou então quando a gente falava sobre abolição. Ai era quando agente enfocava isso assim tinha datas específicas, hoje em dia não, como foi introduzida essa lei na educação. Então agente tem que trabalhar anualmente durante, todo ano esse conteúdo,[...] Melhorou muito, o esclarecimento, a orientação, a exploração do aluno, porque ele tem que trabalhar aquilo ali durante todo ano, e não nas datas específicas e nos conteúdos específicos, tem assim, uma abrangência maior, eu achei muito válido. Até coisas que eu não sabia eu passei a conhecer melhor depois que foi imposto, é isso aí.

A professora faz referência à rotina escolar que agora contempla a temática durante o ano todo, apesar de ter limitações, como já observamos, nas falas dos sujeitos dessa pesquisa, fazendo comparação entre as formas de trabalhar a temática étnico-racial entre as redes de ensino a qual pertence, afirmando que na rede estadual o trato dessas questões já está mais sedimentado com momentos organizados na forma de um trabalho sistematizado. E que na rede municipal não há ainda esse controle nem essa fiscalização, ficando a critério da boa vontade individual de cada docente incorporá-la, como a própria professora já faz. Migrando seu fazer docente entre as redes de ensino, mesmo que na municipal alguns instrumentos não sejam realizados, a exemplo da culminância que ocorre na rede estadual, a professora PHS1, por exemplo, termina afirmando que o trabalho melhorou muito, já que alunos e professores passam a conhecer e aprofundar novas temáticas sobre as questões étnico-raciais.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a respeito da percepção docente sobre o caráter impositivo da lei, que foi criticado em falas anteriores por alguns sujeitos de nossa pesquisa, e agora adquire uma visão positiva, como algo necessário entre os professores, demonstrando provavelmente que sem esse caráter legal não seria incorporada na rotina escolar, como podemos observar:

PPAD1: Eu acho mais do que necessário, porque infelizmente se não fosse a obrigatoriedade, de tais disciplinas, constarem no nosso currículo, hoje[...] é[...] passariam despercebidas por mais tantos e tantos anos em nossa frente, então os nossos alunos deixariam, de ter a oportunidade, de conhecer mais a fundo essas questões, se não fosse essa obrigatoriedade, é[...] eu acho que[...] essa obrigatoriedade já foi, até tarde demais, infelizmente tem que ser [...]

Observamos na fala acima que representa os sujeitos da pesquisa que eles reconhecem a importância que a lei criou no trato das questões raciais devido à sua obrigatoriedade, seja por tornar recorrente e sistematizada a temática ou pelo seu papel impositivo, que é reconhecido entre esses professores nos depoimentos supracitado como algo positivo.

Questionamos os professores sobre se os mesmos conhecem as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e obtivemos as seguintes respostas a esse questionamento. Os sujeitos de nossa pesquisa se dividiram sobre este questionamento da seguinte forma: três afirmaram não conhecer as leis, sete demonstraram insegurança ao serem questionados, sendo que um deles confundiu com a Lei nº 12.990/2014 que faz referência a cotas nos concursos públicos por ter sido um fato recente difundido nos meios de comunicação.

A respeito do parecer 03/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dos treze sujeitos de nossa pesquisa, mesmo todos afirmando que trabalham a questão da história e cultura afro-brasileira, ao longo do ano, apenas dois afirmaram que já ouviram falar sobre o parecer: os professores PPAD2, PPAD1.

Diante desses fatos questionamos os professores a respeito de suas motivações para o trato da temática étnico-racial em sala de aula. Ao relatarmos suas motivações e influências no trato dessas temáticas encontramos um grupo expressivo de professores que afirma tratar as questões étnico-raciais anteriormente à aprovação da lei, que são os professores PHS2, PHS3, PPAS1, PPAD1 e PAS2, mesmo não conhecendo de forma consistente a legislação nem demais discussões que permeiam os conteúdos étnico-raciais.

Ao descreverem sobre os motivos que os impulsionam a trabalhar a temática das questões étnico-raciais mesmo de forma voluntária, independente de sua obrigatoriedade, está pautada em várias necessidades e interesses como: o autorreconhecimento étnico-racial, valorização das culturas, conhecimento do processo histórico, preconceito, racismo, discriminação enfrentada, negação do pertencimento étnico, interesse pessoal de docentes que fazem parte desses grupos tidos como minoritários. Os pontos a seguir representam e dão

destaque a essas necessidades e interesses demonstrados por esse grupo de professores ao tratar dessa temática:

- PPAD2: [...] importante das pessoas se reconheçam dentro da sua etnia [...] o preconceito ainda [...]
- PPAS1: [...] as contribuições, o quanto foram [...] injustiçados [...] subestimados [...] violentados [...] a imposição da língua, veio à imposição da religiosidade, veio a imposição das roupas, veio a imposição dos costumes [...]
- PAS2: A questão racial mesmo, a questão do preconceito, da desigualdade, a questão da diversidade [...]
- PPS1: [...] a questão da conscientização mesmo [...] eu tenho certeza que independente dessas colocações legais, eu trabalharia, com muito prazer de forma voluntária espontânea mesmo.
- PAS2: [...], eles não gostam de serem chamados, por exemplo, de índio, é índio ele é lá da aldeia, mais ele esconde que é um índio, ele esconde que é de um quilombo, ele sente vergonha da sua cultura.
- PAS1: Sim, porque sou descendente também e já mais iria deixar de tratar, de não ensinar né, a cultura afro brasileira [...] se eu não ensinar estaríamos deixando o nosso passado de lado né, a origem do Brasil (Grifo nosso)
- PHD1: [...] a questão, de discriminação de preconceito, a gente nunca deixa de tá falando
- PHS3: Independente disso eu já trabalho isso, desde que eu comecei na educação no ano de 2002, eu sempre trabalhei essa questão de discriminação, sempre usei exemplos práticos, seja dentro da própria sala de aula, da escola, da cidade, principalmente a mídia [...]
- PAD1: [...] me sinto motivado [...] discutir um pouco essa questão racial.
- PPAD3: [...] a relevância social [...], então, uma obrigatoriedade ou não, eu acredito, enquanto professora que é um tema de relevância, social, e que merece e deve ser explorado em sala de aula

Como podemos observar, os professores citados acima criam, estabelecem e constroem uma forma pessoal nas motivações de sua prática docente para vivenciar e abordar os conteúdos referentes às questões que envolvem a temática étnico-racial.

No relato que se segue temos uma experiência pessoal da professora PPAD1 que sofreu em sua vida e na de sua família experiências com o preconceito étnico-racial como motivação para abordar a temática devido a seu pertencimento étnico-racial que é a indígena.

PPAD1: Antes mesmo da obrigatoriedade, da disciplina eu já, tratava dessa questão, quando eu me aproximei mais do povo Fulni-ô por conta do meu avô que eu trouxe uma cartilha de lá da língua, conversei mais com as pessoas, que eu reaproximei meu avô do povo dele, foi uma experiência, pessoal maravilhosa (Ela se emociona!) é, assim muito especial e que espontaneamente eu já levei pra o meu ambiente de trabalho pra que eles não pensassem que o indígena é aquele ser do outro planeta, e que vive afastado. Então antes da obrigatoriedade eu já tratava dessas questões com meus meninos, e até com os professores também, o meu grupo de professores da época, quando eu também me legalizei como indígena, quando eu trazia os artefatos, quando eu trazia todos os artesanatos, trazia as fotos, contava minhas experiências pessoais, na aldeia, também contagei um pouco, os colegas, e quando chegava à data, comemorativa, tudo mundo falava: olha a professora tal, a prof. (PPAD1)⁷ é índia, e isso aproximou um pouco os alunos nessa questão, e começaram a ver o indígena como uma pessoa normal que é, um ser humano normal que é, e não como extra terrestre, afastado, é e ali isolado em sua tribo indígena.

O relato pessoal da professora PPAD1 sobre suas experiências de vida no enfrentamento do preconceito étnico-racial enfrentada por ela e seus parentes, e como superou essas situações, revela o quanto é importante termos professores com vários pertencimentos étnico-raciais que colaboram e modificam o espaço escolar, como revela a professora PPAD1, que influencia alunos e professores da sua convivência sobre a forma como concebem o indígena, criando outra dinâmica em relação às práticas docentes e convívio escolar ao qual está inserida, sendo reconhecida entre os alunos e professores como fonte viva de produção de conhecimento, se sobrepondo às verdades tidas como corretas expostas pelos livros didáticos e a mídia.

Além do reconhecimento de termos professores de vários pertencimentos étnicos, os professores expõem sobre a necessidade do reconhecimento da cultura negra e de todas as tradições de outros grupos étnico-raciais, que devem ser trabalhadas em sala de aula independente da imposição legal, como forma para construção de uma educação verdadeiramente antirracista. Os relatos abaixo dos professores PPAD3 e PPAD1 dão

⁷ O nome da professora foi omitido devido ao compromisso assumido com o termo de autorização de entrevista assinado com os sujeitos da pesquisa.

exemplos de como os professores de Português elaboram a prática e a vivência da temática, ao utilizarem a música de Chico Cesar - “respeite meus cabelos brancos” -, dão um exemplo de uma experiência onde inicialmente o objetivo da aula referia-se à pontuação, mas que caminhou para outro rumo transformando o tema central da aula como secundário, como descreve a professora:

*PPAD3: [...], simplesmente é necessária a orientação, a condução porque nós vivemos isso, é uma coisa que, que tá no nosso dia a dia, no nosso manejo, muitas vezes não é nem preciso tá ali no planejamento pra seguir, como regra, mais no nosso próprio, conduzir, no nosso próprio, na nossa forma de falar, e de expor determinadas situações, como eu falei agora né, **dessa música do Chico Cesar, eu não pretendia, voltar, trabalhar todo o ângulo, eu estava trabalhando pontuação, se não tivéssemos nos estaríamos trabalhando o que, respeito aos idosos, mas como tem, então a partir de uma questão, surgiram várias outras questões e, fugiu inclusive do foco que era a pontuação. Não sei se você compreende, o planejamento e a flexibilidade dele se expandiu.***

A professora destaca um exemplo em que sua aula foi modificada devido à conotação da música utilizada a princípio com o propósito de pontuação e acabou se tornando um momento de debate a respeito das diversidades étnicas e suas representações como o tipo de cabelo.

Outro ponto que é destacado em sua fala é que muitas vezes o trato com as questões raciais nem se encontra no planejamento, mas a reflexão e a vigilância docente e o compromisso docente com a causa são elementos interessantes, pois possibilitam mudanças no planejamento e na flexibilização dos conteúdos curriculares.

Já a PPAD1 ao descrever o trato com a temática, ao qual atribui motivação pessoal, devido ao seu pertencimento, relata uma experiência pessoal muito significativa a nosso ver, que fez com que a entrevistada se emocionasse, revelando assim sentimentos de dor e de luta com esta causa que ainda está longe de ser tratada como deveria. Portanto, colocamos na íntegra a fala mesmo reconhecendo o fato que é extensa, para que aqueles que nos leem possam compreender como construímos nossas impressões:

*PPAD1: **Primeiro a motivação pessoal por ser descendente direto de um povo indígena, né de Pernambuco, do povo mais organizado, um dos nove de Pernambuco, um povo indígena que tem um calendário diferenciado, dos demais, porque ainda mantém seus rituais religiosos, vivos, mantém sua língua viva, o único povo de Pernambuco, então primeiro é uma motivação, pessoal,***

PESQUISADOR: De que povo?

PPADI: O povo Fulni-ô de Águas Belas, meu avô, é Fulni-ô de Águas Belas, sou neta de um índio, sou descendente, é também, por ter visto como meu avô sofreu com a questão do preconceito, dentro da própria cidade de Águas Belas, com “os não índios” os brancos entre aspas, né, e crescer vendo o meu avô negando a própria identidade, devido a tanto preconceito sofrido, tanto, a motivação pessoal, é e tem a questão também, da, por saber da importância do meu papel como educadora e formadora de opinião, de formadora de, eu sei que eu contribuo, na formação da cidadania, dos meus alunos, e eu não queria, que nenhum aluno meu, nenhum parente meu, passasse o que meu avô passou, nós estamos em outra época, nós estamos em pleno século XXI, diferenças existem, não somos iguais, ainda bem que não somos, e que tem que haver respeito, é, eu não, quero mais ver na escola um tipo de desfile na semana estudantil, onde só desfile as meninas que tem o cabelo liso, que são loira que são magras, eu acho que a mídia, que a sociedade em si, ela já maltrata muito agente, já maltrata muito, né as pessoas que não estão no padrão, e fora as piadinhas de mal gosto, com o negro, com o índio, então eu acredito, eu vejo isso como totalmente excludente. A questão pessoal pra mim é crucial, mesmo que dentro da escola não houvesse esse trabalho, mesmo que externamente, eu não fosse estimulada de nenhuma forma, pra levantar essas questões pra abordar e discutir com os meus alunos, a questão pessoal é muito forte, porque eu vi isso na pele no dia a dia, e porque hoje eu acredito que a abertura da discussão desse espaço está muito maior, agente não pode mais, passar despercebido, esses temas, agente não, querendo ou não a gente discute agente aborda, porque, é um tema polêmico, é um tema recorrente, e que hoje é, ele esta tendo um outro olhar, então agente não, um professor atualizado, ou qualquer outro cidadão, ou qualquer outro, seguimento profissional, agente já tem outro olhar, ainda bem, agente já tem outros olhos, pra essa questão, né que já passou, da hora de, termos esses outros olhos para essa questão, é também eu não quero ver um dia os meus alunos destratando, outra pessoa, por ser de outra denominação, étnico, religiosa, é nenhuma forma de discriminação, eu discordo de qualquer forma de discriminação, então primeiro, tem a questão, pessoal, segundo a questão humana, terceiro a questão, pedagógica, a questão de educadora, de formadora de cidadania, e de opiniões.

Na fala da professora encontramos um sentimento de pertencimento e ancestralidade muito arraigado, o qual descreve sua etnia em comparação a outras, devido a elementos culturais, como: organização, calendário diferenciado, conservação da língua materna, entre outros, reiterando a importância de termos professores de diferentes pertencimentos étnicos e raciais.

Em seguida relatam as experiências vividas em seu leito familiar com seu avô que sofreu preconceito durante toda a vida pelos “não índios” referindo-se aos brancos. A mesma se emociona ao descrever os preconceitos que seu avô enfrentou, fazendo com que o mesmo negasse por muito tempo de sua vida seu pertencimento étnico, que foi superado depois de muito esforço e ajuda da sua neta, professora sujeita dessa entrevista, reatando os vínculos do avô com o povo Fulni-ô de Águas Belas - PE/Brasil, retornando às suas origens e legalizando-se como indígena inclusive a própria professora.

Destacamos ainda na fala dessa professora a sua visão sobre a importância das diferenças entre as pessoas e dos tipos de preconceitos que são formados nas escolas e na mídia através da valorização de um determinado estereótipo, onde é imposto “[...] *como referência um único padrão: branco, masculino, heterossexual, urbano, cristão, europeu*” (FERREIRA, 2013, p. 36) como é o caso dos desfiles de belezas promovidos pela escola, que valorizam uma determinada forma de ser belo, que nos foi imposta pela sociedade em detrimento de outros grupos. A professora relata que mesmo não havendo estímulo por parte da escola ou da rede de ensino ela se sente motivada a tratar essa temática devido a seu pertencimento e que seu compromisso está pautado nas dimensões: pessoal, humana e pedagógica, reconhecendo assim que deve haver uma pedagogia proativa a respeito dessa causa.

Outras falas que são destacadas pelos professores nesse momento se remetem às suas motivações em trabalhar as temáticas étnico-raciais, que estão pautadas na indignação com as experiências de racismo e preconceitos visualizadas em sala de aula com outras pessoas e com suas próprias experiências pessoais.

Na fala a seguir estão sintetizadas essas motivações:

PPS2: [...]eu acho absurda, essa questão de discriminação, alguém, se achar superior [...] mesmo com leis, mesmo com tudo no Brasil, mesmo com punição severa, é o preconceito e a discriminação ainda é absurdamente arraigada, na nossa cultura [...] além de admirar a cultura, negra [...].

O professor PPS2 afirma que a discriminação e preconceito no Brasil são uma construção cultural. E que mesmo sendo coibidas através de leis punitivas como: Lei nº 7.716/1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor e a Lei nº 12.288/2010 que cria o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 1989, 2010) ainda são comuns formas de preconceito e discriminação em nossas escolas. A esse respeito o professor PAD1 afirma:

O que me motiva é justamente essa problemática, porque um aluno é branco outro é negro [...] tenta mostrar que não é assim, todos somos iguais, e isso nos dá uma motivação de você querer mais dialogar com os alunos né, mostra que de uma maneira assim porque todos somos iguais, porque é uma questão de melanina, da cor da pele e tal, e todos temos os mesmos sentimentos os mesmos desejos, as mesmas angústias né.

Apesar de apresentarem motivações diversas para tratar as questões étnico-raciais como: preconceito, discriminação, admiração da cultura negra, preconceito com a cor, como é apresentado nas falas acima, observamos um desconhecimento a respeito da luta dos movimentos sociais negros, e seus problemas. A exemplo disso a professora PAD 1 afirma: “[...]**todos somos iguais, porque é uma questão de melanina[...]**” invisibilizando todos os processos históricos de discriminação enfrentados pelos negros ainda hoje.

Construir uma postura reflexiva, tal como discutem Franco, Borges, Gomes, Ghedin, Monteiro e Pimenta, se faz necessário, visto que ao refletir sobre a sua prática docente o professor se conscientiza, conscientiza o outro, cria e estabelece conceitos.

Reconhecemos no professor um dos agentes impulsionadores da reflexão da realidade ao qual está inserido e que essa reflexão sem ser comprometida com a realidade é questionável, visto que seu papel é produzir consciência, modificando a realidade vivida.

Cabe ao professor questionar as origens de determinado conceito, pois hoje é reconhecido e admitido que nossa sociedade é racista, diferente de outras épocas onde esse fato não era reconhecido. Observamos que há um caminho longo a ser combatido no cotidiano da escola e da sociedade, mesmo reconhecendo os avanços das leis e das políticas de ações afirmativas e produções acadêmicas, que promovem a construção de uma educação antirracista.

4.1.3 Formação continuada, motivações e instituições promotoras

Neste subitem destacamos os elementos formativos vivenciados pelos sujeitos de nossa pesquisa, suas motivações para as mesmas e quais instituições se inseriram como promotoras dessas formações.

Dos treze sujeitos que compõem nossa pesquisa apenas cinco concluíram a formação inicial após a aprovação da Lei nº 10.639/03, sendo que uma dessas professoras tinha duas formações, como descrito na tabela em anexo IV, ao serem questionados sobre a formação continuada, através de eventos ou encontros, sobre a motivação da participação das mesmas e

quem realizou obtivemos os seguintes relatos. Dez afirmam ter participado de formações continuadas, um não tem certeza e dois afirmam nunca terem participado.

Sobre essas formações os sujeitos de nossa pesquisa argumentam que são poucas e que o tempo utilizado para as mesmas é limitado, reconhecendo que há resistência em participação das mesmas pelos professores, referindo-se às formações promovidas pela rede estadual, que ocorrem normalmente em uma manhã ou tarde na GRE no dia da aula atividade dos professores da disciplina de História. Outra crítica dos professores é que a oferta e foco das formações para esta temática de destinam quase que exclusivamente para a disciplina de História, deixando de lado: Artes, Língua Portuguesa e demais disciplinas.

Nossa pesquisa expõe suas críticas a respeito dessas formações:

PPS2:[...]achei que o tempo é limitado pra uma temática tão importante, deveria ser mais explorado.

PPAD2: [...]nessa área ainda esta muito escasso [...] o estado faz formação na questão étnico racial muito esporadicamente [...], mas em relação a rede municipal nos não temos esse tipo de formação.

PPAS1: Já participei, vi pessoas, maravilhosamente lá, dando contribuições espetaculares, sabe, educadores, apaixonados por essa questão, que levam a sério, mesmo essa questão, mas vi um grupo restrito, então assim.. é[...], o convite foi para todas as escolas, mais agente percebe que há uma resistência,[...]

PPS1: [...] eu sempre dou aula de língua portuguesa, então as formações que existem vão sempre, voltadas para os professores de história de filosofia né, dentro da escola, mais assim, formações mesmos, eu nunca participei não, já presenciei algumas discussões, em congressos, quando há uma diversidade de temáticas envolvidas, mas que eu tenha destinado, a uma formação específica ai não.

PHD1: Eu acho que ainda tá muito vago. Agora é que a gente ta percebendo devido, a gente ver cota, as pessoas, é noticiários, pessoas negra se destacando, pessoas nas suas profissões, mais ainda falta muito, ainda deixa muito a desejar tratar essa questão, eu pelo menos, não tenho tanto subsídios, tantas informações que poderiam tratar melhor não.

Como podemos visualizar nos excertos acima os professores apresentam argumentos importantes que representam as lacunas deixadas em relação à forma como se procede a implementação das questões étnico-raciais. Pontos interessantes como a centralização das formações ocorrerem entre os professores de História, o questionamento sobre o tempo e a periodicidade das oportunidades de formação continuada, o que não ocorre em outras

disciplinas. Reconhecemos e os sujeitos de nossa pesquisa também afirmam que avanços importantes já ocorreram, mas que ainda há uma trajetória grande a ser percorrida. Muito do trato que foi e é realizado sobre esta temática se dá pelo interesse e pela disposição docente, por isso questionamos os professores a respeito de suas motivações para participar de tais formações.

Em relação a essas motivações foram destacados dois motivos principais: primeiro, o interesse pessoal em progredir e avançar profissionalmente e segundo, a obrigatoriedade em participar por fazer parte da rede.

Em relação ao primeiro motivo, destacamos a fala da professora a seguir:

*PPAS1: A eu queria **crescer em termos, de conhecimento pra, defender de forma** mais eficaz, entendeu, as minhas origens, a questão da pesquisa, eu sabia que eu ia encontrar pessoas ali que haviam pesquisado afundo outras questões, e eu não, eu ainda tava verdinha, eu ainda estou verdinha, então eu sou uma simpatizante, vamos dizer assim, eu amo a questão, e trago maneira bem simples, de maneira bem transparente, meu aluno o que eu, consegui ao longo dos meus anos de docente mesmo, com meus colegas e tudo, mais por observar a cultura, tão presente em nos, **mais não foi a partir de formação! Que veio isso em mim, essa questão da minha motivação mesmo, foi o meu querer, querer aprofundar, melhorar enquanto, também.***

A professora representa os sujeitos de nossa pesquisa que ao longo de nossa argumentação vêm apresentando o trabalho da temática por motivos pessoais, como: motivação profissional como é apresentado na fala acima, motivos étnico-raciais mesmo, devido ao pertencimento étnico-racial dos professores e por identificar esses pertencimentos em seus alunos.

Sobre o segundo motivo, observamos a seguinte fala:

*PPS2: [...] **nós temos que participar de uma formação da GRE e que todo mundo tem que participar**, no caso essas aculturas afro eu lembro de só ter visto uma ou duas relâmpago.*

De acordo com o sujeito, há, em âmbito estadual, uma formação continuada mais sistematizada, onde essa temática aparece de forma mais frequente, apesar de rápida como afirma a professora.

Durante a trajetória de nossa pesquisa, foi demonstrado em vários momentos que a referência dos professores sobre instituição formadora no âmbito das questões étnico-racial no interior de Pernambuco é a secretaria de educação do governo estadual, através da GRE do

Sertão do Moxotó e Ipanema em Arcoverde, que abrange a microrregião do Sertão do Moxotó, identificada pelo número 12 no mapa abaixo.

Figura 2: Gerências Regionais de Educação de Pernambuco



Fonte: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>

As instituições promotoras de formação continuada são, na sua maioria, secretarias de educação, tanto municipais como estadual. A instituição de nível estadual é identificada como principal responsável por essas formações, através da GRE do Sertão do Moxotó e Ipanema com sede no município de Arcoverde, sendo identificada pelos sujeitos de nossa pesquisa como maior promotora ou parceira dos municípios tratando-se dessa temática que ocorre normalmente no meio do ano em um ou mais encontros de um turno apenas, podendo se entender até o turno vespertino.

São apontadas também pelos sujeitos da pesquisa como promotoras dessa temática a secretaria do município de Buíque, e outro sujeito relatou ter participado de outra capacitação promovida pela secretaria de educação de outro município, como representado no quadro abaixo.

Quadro 8: Instituições parceiras na realização de eventos de formação continuada

Instituições promotoras dos eventos	Número de professores participantes
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC) por meio da GRE	6
Rede municipal em parceria com a SEDUC – PE	1
UFPE em parceria com a SEDUC - PE	1

SEDUC - PE em parceria com movimentos sociais negros de outros municípios.	1
Não se aplica ou não participou de nenhuma formação	2

Fonte: Acervo da dissertação.

O quadro informa que há formações continuadas sobre a temática, sendo reconhecida pelo menos por um sujeito a participação de movimentos sociais nesse processo. Apesar de indícios de formação os professores apontaram que a rede municipal não promove essas oportunidades formativas, ficando muitas vezes legado ao professor que trabalha nas duas redes fazer essa ponte entre os assuntos e conteúdos a serem tratados nas escolas. A esse respeito à professora PHS1 afirma:

*PHS1: [...] a GRE sempre promove encontros [...]. Então como eu tenho os dois vínculos, o que eu trabalho na rede estadual, eu passo pra o município, então as minhas aulas de história, do município, tem como base, as formações que eu tenho pelo estado, porque o estado tem as formações da questão étnica, já o município não tem essa formação, tem uma formação voltada para o geral, e a rede estadual não é específica, da questão da formação, aí assim **tudo que eu trabalho eu me baseio na rede estadual**, que agente tem uma orientação mais específica, dessa questão étnica.*

A professora demonstra que a relação entre as redes estadual e municipal é muito importante, criando possibilidades no trato das questões étnico-racial. Com as discussões que se formam a professora PHS1 atribui a sua vivência sobre a temática étnico-racial às formações advindas da rede estadual.

O primeiro eixo de nossa pesquisa foi de fundamental importância pois estabeleceu os alicerces para os próximos eixos, visto que o campo tem sua dinâmica e que ela modifica sua realidade devido à pesquisa. Ao questionarmos o campo de pesquisa e os sujeitos que a constituem pudemos criar expectativas e identificar formas de como é vivenciada a temática étnico-racial como demonstraremos no aprofundamento do próximo eixo

4. 2 Dos fazeres da Prática Docente relacionados ao trato das questões étnico-raciais: da seleção e organização dos conteúdos dos professores de Língua Portuguesa, Artes e História

Apresentamos neste eixo como vem se delineando o trato das questões étnico-racial tomando como referência os fazeres da prática docente dos professores de História, Língua Portuguesa e Artes das duas escolas campo de pesquisa da rede Municipal de Ensino de

Buíque nas disciplinas tidas como principais, como estabelece o Art. 26-A. § 2º da Lei nº 10.629/2003.

Tomando como referência as entrevistas desenvolvemos um quadro analítico de como está sendo vivenciada a temática em suas práticas docentes. Uma questão nos chama atenção e que no primeiro contato que tivemos com esses entrevistados, momento em que levantamos as percepções dos mesmos acerca da temática, foi recorrente é o fato de não se reportarem à lei nem conhecerem o parecer nº 03/2004 que estabelece os parâmetros para a “Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Ocorre inclusive entre alguns sujeitos o equívoco/percepção de considerarem a nomenclatura da: “Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e África”, como uma disciplina nova a ser incorporada e não algo a ser trabalhado no currículo de todas as disciplinas como estabelece o parecer nº 003/2004. No entanto, o prosseguimento de nossa pesquisa demonstrou que os professores constroem uma forma própria de vivenciar a lei, mesmo que o conhecimento da mesma tenha sido feita de forma aligeirada através de formações continuadas de curta duração, de um encontro, de um turno apenas, ou de até mesmo uma semana.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), o professor no exercício de sua prática utiliza-se de vários saberes, que são construídos pelo tempo e suas experiências. Sejam eles: saberes de caráter pessoal formativo e saberes formados pela sua própria experiência em sala de aula.

Os saberes construídos ao longo do tempo e experiências ajudam os professores a criarem uma forma própria de entender e se inserir na realidade ao qual vive. Daí as interpretações pessoais sobre como as questões étnico-raciais se estabelecem no exercício de sua docência, sofrendo influência dos alunos, da realidade e comunidade local, dos fatores externos como a mídia, de suas opiniões e conceitos construídos na conjuntura formativa ao longo da vida.

Os entrevistados de nossa pesquisa ao descreverem em sua prática quais conteúdos fazem referência às questões raciais de acordo com as respectivas áreas de conhecimento ajudaram-nos a identificar as aproximações, os distanciamentos e as peculiaridades de cada disciplina. Dessa forma dividimos suas falas de acordo com cada área de conhecimento, a saber: História, Língua Portuguesa e Artes.

No que se refere ao processo de organização e seleção dos conteúdos referentes às questões étnico-raciais, prática docente dos professores entrevistados, identificamos entre os professores de História duas maneiras de como os mesmos abordam as questões: 1. *Temáticas*

elaboradas a partir da interação e questionamentos dos alunos com o conteúdo; 2. O currículo e o livro didático: ponto de partida para o trato das questões étnico-raciais.

4.2.1 Temáticas elaboradas a partir da interação e questionamentos dos alunos, do currículo e do livro didático

Tomando como referência as falas dos professores observamos a relação professor aluno e a influência do currículo e do livro didático. Sobre a interação e questionamentos professor – aluno vimos que, embora seja um número menor, alguns professores têm considerado e tomado os questionamentos dos seus alunos como ponto de partida para criarem formas e estratégias de abordar a temática, tal como descreve a professora PHS1 que se utiliza dos questionamentos dos alunos para mobilizar e iniciar sua aula acerca da questão do fenótipo.

PHS1: [...] a gente procura frisar muito a questão da cor da pele. Que é o foco de questionamentos que os alunos fazem [...], a primeira coisa que eles trazem é questionar a tonalidade da pele, então quando a gente faz a seleção dos conteúdos a gente busca enfatizar principalmente, a origem africana né, as diversas tribos étnicas que têm lá na África. [...] A vivência do aluno, quando eles me trazem as informações, de acordo com as aulas que eu dou, então assim eu vou, atrelando né a experiência que eles têm com as aulas. Mas eu não me baseio especificamente na vivência deles não, eu me baseio mais assim, no conteúdo que tá no livro, procuro mais informações na internet, e quando a gente tá expondo, e eles fazem algumas interferências ou falam sobre alguma experiência que eles têm, aí eu introduzo, na próxima aula eu procuro colocar o questionamento, a informação que ele me passou, eu procuro colocar para que ele tenha essa relação dele com a aula.

A professora faz referência ao fenótipo como um dos principais focos de sua prática docente. Os professores de nossa pesquisa compreendem esse elemento como uma das questões mais instigantes trazidas inicialmente pelos alunos sobre as questões étnico-raciais para ser vivenciado em sala de aula. O fato dos alunos identificarem o fenótipo como um dos pontos centrais do debate sobre relações étnico-raciais vai ao encontro dos dados apresentados na seção anterior, que mostram o quanto os professores de forma geral partem da questão do fenótipo, das características físicas para identificarem seus alunos étnico-racialmente.

Ainda que a temática não esteja prevista no planejamento a professora se sensibiliza a partir dos questionamentos realizados pelos alunos a pesquisar sobre a temática e responder aos questionamentos que neste caso específico estão voltados para a questão do fenótipo,

visto que os mesmos contextualizam sua realidade em sala de aula. A professora ainda afirma que as intervenções dos alunos não é o foco principal de sua aula, que atualiza através de pesquisa em livros e na internet, no entanto essas intervenções dos discentes alteram o fazer docente, a partir do momento que a mesma sente a necessidade de reelaborar sua fala, a condução da aula, devido aos elementos trazidos por seus alunos como afirma na fala acima.

A valorização da realidade local reconhecendo as características e peculiaridades próprias da cidade e da região é muito importante, como afirma esta professora em outras falas, ao se referir ao grupo indígena Kapinawa e o quilombo da região rural denominada de **Mundo Novo**. Portanto, e a partir do reconhecimento nas falas de seus alunos sobre as questões que provocam discussões, a professora reelabora sua prática docente que é aprofundada por meio de pesquisas na internet ou em consultas em livros e periódicos, ela constrói assim uma forma específica de trabalhar essa questão, focada especialmente a partir dos questionamentos e das discussões apontadas pelos alunos, o que denota por parte da professora uma atenção aos questionamentos e às problematizações dos alunos e a tentativa de localizar fontes de informações que possam auxiliar o seu trabalho.

Em contrapartida os professores abaixo relacionados elaboram seus fazeres e suas práticas docentes a partir inicialmente do que está posto no currículo e no livro didático para o trabalho das questões étnico-raciais.

O que entendemos é que em contrapartida os professores abaixo relacionados afirmam discursivamente que elaboram suas aulas, práticas pedagógicas com base nos conteúdos previstos no currículo e nos livros didáticos, no entanto, na prática, compreendemos que eles também se utilizam das situações cotidianas e dos questionamentos elaborados pelos alunos para elaborar suas aulas.

Mesmo não partindo da realidade dos alunos para iniciar as suas práticas como foi o caso da professora PHS1, compreendemos, mesmo assim, que os professores também fazem adaptações e trabalham as necessidades específicas do contexto local ao qual estão inseridos, levando em conta os seguintes elementos que pudemos extrair de suas falas: situações conflituosas em sala de aula (como o racismo), as diferenças econômicas, sociais, os temas abordados pela mídia, datas comemorativas como a semana da consciência negra, relacionam a história dos povos africanos que aqui foram trazidos com os seus descendentes na atualidade.

O currículo e o livro didático é outro elemento que se apresenta como forma de melhor abordar a temática, o professor tem como ponto de partida o conteúdo indicado no livro didático para abordar em sua prática docente as questões raciais. Na fala dos professores

abaixo, o livro não só é referência do que tratar como também de quando deve ser tratado o conteúdo, identificando temas específicos por determinado ano como exemplifica na fala abaixo, demonstrando ainda que contextualiza sua prática considerando os elementos sociais e culturais em que sua escola está inserida.

PHS3: [...], dos reinos africanos, que no sétimo ano, a sexta série, abrange muito isso, e de uma forma geral dentro, de tudo que acontece, na sociedade brasileira, dentro da questão da discriminação, do racismo, é e da própria diferença que há, em âmbito econômico, em âmbito de emprego, até próprio midiático relativo, ao branco e ao negro, como o negro fica a mercê dessa, hoje em nossa atualidade, e de uma forma geral na escola, e até em algumas reuniões pedagógicas eu lembro, que se levanta sempre a questão do dia da consciência negra, de trabalhar a questão da cultura negra, mas assim, eu ainda vejo isso um pouco distante, dentro de uma multidisciplinaridade.

Ao se referir às datas comemorativas, como descrito na fala acima, descreve a semana da consciência negra como exemplo, afirmando que o tema é recorrente nas reuniões pedagógicas, mas que não é elaborado de forma sistemática entre as disciplinas na escola.

4.2.2 *Dos professores de língua portuguesa e artes*

Experiência extraída nas falas das seis professoras de língua portuguesa (sendo que duas delas lecionam também artes e foram contadas na pesquisa como sujeitas dessa disciplina) da escola da sede e do distrito ao se reportarem sobre como abordam a temática étnico-racial ressaltam que a abordagem se dá a partir dos gêneros textuais, vivenciados através de textos problematizadores que possibilitam o trabalho de um determinado conteúdo de língua portuguesa que é utilizado como objetivo principal e a temática racial se dá como temática secundária. Essa prática, no entanto, é pontuada de forma diferente entre as professoras, sendo realizada ao longo do ano pelos sujeitos: PPS1, PPAS1, PPAD2 e PPAD3 que afirmam utilizar textos contidos nos livros didáticos, havendo a necessidade da procura de outros textos para complementar essa prática. Podemos observar na fala da professora abaixo que representa o grupo de pessoas que utilizam o livro didático:

PPS1: [...] no meu caso que é língua portuguesa, eles abordam muito as questões étnico raciais, a partir dos gêneros textuais, né tem gêneros que são bem pertinentes pra explorar isso, é, nos temos notícias, que é um gênero que dependendo do contexto da notícia,

que você pode explorar, nos temos diversas textos de nossa literatura também, nos temos escritores que se voltaram pra essa questão só em relação a cultura negra, em suas publicações, a um leque de possibilidades, assim pra se trabalhar, isso dentro dos conteúdos agente vai mesclando, não há um conteúdo determinado no caso de língua portuguesa um conteúdo determinado pra tal, como história não é, sociologia talvez, filosofia, mas esse dentro de língua portuguesa ainda da pra contemplar dentro da diversidade de gêneros textuais.

A professora acima indica o desenvolvimento de sua prática a partir dos diferentes gêneros textuais, destacando o gênero notícia, como um que se destaca para o trato da temática, dependendo da sensibilidade do docente, além de reconhecer autores da literatura que podem ser utilizados. Mesmo não descrevendo quais seriam, termina sua argumentação ainda afirmando que existem disciplinas que favorecem com conteúdos específicos esse trabalho, destacando: História, Sociologia, Filosofia, como disciplinas que melhor atenderiam às demandas no trato das questões raciais.

Outro argumento encontrado entre os professores de língua portuguesa faz referência ao livro didático; as professoras PPAD1 e PPS2, por exemplo, criticam o livro didático afirmando que existem poucos recursos ou que não há temas afins para tratar essa temática, opondo-se ao que foi defendido acima na fala da professora PPS1. A fala da professora PPS2 revela bem essa preocupação com as limitações da temática nos livros didáticos, como podemos observar na fala abaixo:

PPS2: Olha é muito limitada essa questão, desse tema, nos livros didáticos, tem um, se eu não me engano do sétimo ano, que trata a questão, do garimpo da escravidão, da exploração é, a exploração do nordestino, vem em garimpos à esperteza do garimpeiro, mas assim, são poucos textos que da pra gente puxar, pra essa parte, geralmente são outras temáticas abordadas.

Na fala da professora acima é possível observar alguns questionamentos sobre a limitação causada pelo livro didático ao abordar a temática étnico-racial em seus textos; o livro didático é descrito como insuficiente ou ainda que não trata diretamente da questão racial, obrigando as mesmas professoras que incluem a temática em sua prática a mobilizarem e buscarem outras fontes para implementá-la.

Ao relacionar como se desenvolvem essas experiências observamos que ambas as professoras são colegas das mesmas escolas, da mesma área de conhecimento, utilizam os mesmos espaços físicos, livros e materiais didáticos. Portanto, essa divergência de opiniões a

respeito do livro didático, tida pelos sujeitos: PPS1, PPAS1, PPAD2 e PPAD3 como atendendo às necessidades e pelos sujeitos: PPAD1 e PPS2 como insuficiente, está relacionada ao fazer docente de cada professor que estabelece sentido à sua prática. Franco (2012), buscando compreender o sentido que o professor atribui à sua prática, descreve:

[...] posso afirmar que o professor imbuído de sua responsabilidade social, aquele que se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal (2012, p. 160).

De acordo com Franco, o olhar do professor e seu compromisso ultrapassam ou impulsionam a superar as ausências e a escassez de recursos oferecidos pela instituição de ensino onde sua prática docente estaria pedagogicamente fundamentada.

Outros momentos de divergências de opiniões a respeito dos mesmos assuntos se estabelecem. A exemplo disso, temos a disciplina de Artes em que os sete sujeitos que participaram da nossa pesquisa como professores de artes, já que não há professores com a formação específica dessa disciplina nas escolas campo de pesquisa, nem na rede de ensino.

Sendo assim, esses sete professores têm formação diversas, complementando sua carga horária com a disciplina de Artes. Nas falas dos sujeitos professores de Artes, sobre como são vivenciados os conteúdos étnico-raciais, obtivemos as seguintes respostas:

PAS1: A mitologia né, o folclore também, traz também como fonte e outros conteúdos né.

PAS2: Em artes, folclore, artes ciências, circo, trabalho sempre fazendo referência a essa questão afro, teatro.

PPAD2: Bom no que se refere a artes o que eu estava trabalhando recentemente é a cultura, a cultura negra e a cultura indígena, e assim, dentro da cultura todos os elementos importantes, a questão da língua, a questão da, como é que eu vou explicar cultural mesmo, de movimento, de [...]

PAD1: No caso de artes a gente começa a trabalhar com figuras, é[...] decorativas, arte decorativa, artes visuais, não é, ai agente vai para as tatuagens, não é, e coisas relacionadas é ao artesão, a gente enfoca o lado mais indígena, não é. Ok.

Observamos que na prática docente desses professores de Artes, a abordagem da temática ocorre de forma espontânea, sem seguir uma sequência didática pré-estabelecida pela rede. Ao que parece prevalece entre os professores que atuam nesta área uma concepção de que é predominantemente por meio da cultura indígena, africana e afro-brasileira que este conteúdo pode ser abordado na área de artes. Chama atenção o fato de que a cultura é compreendida como sinônimo de folclore e nem pautada nos instrumentos legais como é o caso do parecer nº 003/2004 que reporta a temática dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

4.2.3 *Dos professores de História*

Em suas falas podem ser observadas que parte deles se baseia especificamente no texto curricular prescrito no livro didático e outros vivenciam um movimento mais autônomo e ampliado em suas práticas no que diz respeito ao trato das questões étnico-raciais. Por conseguinte, suas falas indicam um maior movimento por meio da elaboração e reelaboração de ações e atividades o que indica que os mesmos parecem estabelecer uma relação mais implicada com o trato com a temática em suas práticas docentes.

Nas análises das falas dos professores que seguem o texto prescrito no livro didático, a temática é tratada dentro do que é determinado e estabelecido pelo o que o livro indica. A esse respeito afirmam:

PHS3: Dentro daquilo que está estabelecido no livro didático mesmo, tanto [...] como em outros tipos de fontes, áudio visuais, que utiliza filmes, músicas, debates, sempre em um momento ou outro introduz-se, a questão afro, sempre eu trabalho assim, um momento ou outro não claro, em todos os momentos, pois o conteúdo de história é muito abrangente, quando se trata de polêmica relativo, a povos, etnias raças etc. Ai sempre entra a questão afro.

Mesmo afirmando que o currículo de História é muito abrangente e que faz utilização de outros recursos pedagógicos para implementar/inserir e trabalhar a temática, como: músicas, filmes, etc., o livro didático parece ser a referência do que deve ser tratado acerca da temática. No entanto, deixa claro que o trabalho das questões étnico-raciais não está incorporado ao currículo sendo tratado de forma esporádica, aparecendo por meio de uma polêmica ou fato ocorrido em sala de aula.

Já a professora PHS1 relata em sua fala que há um planejamento sistematizado na escola, onde os professores se reúnem pelo menos uma vez por ano de acordo com sua área

para discutir quais ações serão realizadas sobre cada disciplina e temática, onde também é discutida a temática étnico-racial.

PHS1: A gente procura selecionar, porque assim no início do ano a gente faz aquela reunião, pedagógica pra trabalhar, é por disciplina especificamente falando e como tem todo ano, a questão do dia da consciência negra [...] então os conteúdos são feitos por disciplina [...], dentro de geografia a localização, dentro de história aí a história da África, dentro de língua portuguesa é a língua que eles falam é trabalhando especificamente, então assim, os conteúdos que são trabalhados por disciplina [...]

A afirmativa da professora demonstra que há uma organização elaborada pela instituição, a partir de reunião onde é discutido e definido o calendário letivo, por meio dos professores que se reúnem por área e discutem várias temáticas dentre elas a étnico-racial.

Pelo exposto percebem-se formas diferentes de materialização da temática na prática docente. Observamos uma divergência em relação ao cuidado e ao acompanhamento da temática pela escola, os professores não são acompanhados ao longo do ano no desenvolvimento dos assuntos propostos no início do ano letivo. A exemplo disso tem o fato provocado por nossos questionários que instigou o diálogo sobre a temática étnico-racial entre os professores que reconheceram o trabalho da temática entre colegas que implementam a temática em sala de aula já há certo tempo, mas que essa prática era desconhecida entre os docentes da mesma instituição, que normalmente a tratam de forma individual.

Outro ponto a ser destacado na fala de nossos sujeitos é que muitos se reportaram às Orientações Teórico Metodológica (OTM) municipais, especialmente para destacar o quanto estas orientações são omissas em relação à temática étnico-racial. Por isso, muitos deles acabam introduzindo, na prática, este conteúdo, ausente das orientações municipais.

Por sua vez, os professores apontam nas suas falas questionamentos à legislação municipal, que não atribui uma especificidade e nem um lugar para a temática:

PHS2: Na verdade agente não tem um conteúdo selecionado, os conteúdos eles são de acordo com as OTMS que são repassadas aqui pra gente na escola, então não tem conteúdos assim específicos dentro da prática étnico-racial.

Os professores evidenciam em suas falas que as OTM não dialogam com as questões étnico-raciais, situação essa que é discutida ao longo do *corpus* da pesquisa, sendo superada

esta lacuna pelo trato individual que cada docente realiza incorporando a mesma ao longo do ano letivo.

PAS1: Não mas, a gente introduz né, por que a gente que é de artes a gente tenta introduzir, para que os alunos fiquem cientes do que é como se diz, que ele venha entender também, as questões étnico-raciais que essa disciplina deve ser colocada né [...]

Portanto, a mesma é introduzida pelos professores nas suas respectivas áreas de conhecimento.

Destacando ainda em relação à questão das OTMS a fala do professor PAS2 afirma: “[...] *não tem dentro da OTM essa questão afro, então a gente busca trabalhar isso diversificando, o estudo o conteúdo de artes, estudar artistas negros, e fazer uma mesclagem*”. Ao se referir sobre como as OTMS são elaboradas modificando a dinâmica docente no exercício do seu trabalho, afirma a professora PPAD1:

A rede municipal, ela tem uma grade curricular do sexto ao nono ano, que eu acredito que é baseado na grade curricular de Pernambuco, também nos parâmetros curriculares e a gente deve seguir os conteúdos da grade curricular do município, não é? E que chega pra gente que é enviado pela secretaria, e a gente não faz parte da escolha desses conteúdos eles já chegam selecionados [...]

Em sua fala a professora PPAD1 deixa claro que não é democrática a participação e a elaboração dos temas que compõem o currículo vivenciado na rede, ficando o mesmo realizado a fatores externos do cotidiano da sala de aula.

Visto que as OTMS não incorporam à temática como demonstrado nas falas dos professores, os mesmo elaboram estratégias para avançar na sua prática docente, como representa a professora PPAD2:

Como não estão na grade curricular municipal ainda, a gente não tem esses conteúdos que falam sobre as questões étnico-raciais então assim eles são[...] eu seleciono a partir de livros, a partir de pesquisas na internet, por que agente não tem um material mesmo do município, norteador né aos conteúdos.

Na ausência de orientações oficiais sobre a temática étnico-racial, os professores relataram nas entrevistas que buscam informações principalmente na internet para suprir a ausência do tema nas OTMS, no entanto, as fontes consultadas são geralmente sites de busca como a *Google* e enciclopédias como a *Wikipédia*. Raramente são acionados sites como o do

Ministério da Educação que disponibiliza muitas publicações sobre o tema, fundamentando, por vezes, suas elaborações no âmbito das opiniões de terceiros, deixando certa lacuna no que se refere à elaboração mais conceitual da temática, o que pode ser um indicador da criação na rede das peculiaridades adversas, nas escolas e nas áreas de conhecimento, como vem sendo demonstrado do percurso de nossa discussão nas falas dos sujeitos de nossa pesquisa.

Curiosamente alguns professores indicaram no decorrer da nossa pesquisa que o interesse pela temática em sua prática se deu, sobretudo, a partir de situações em que eles foram questionados. Como relata um professor abaixo, foi a partir dos questionamentos da nossa entrevista que a mesma se sentiu mobilizada a buscar mais informações, conhecimentos sobre a questão especialmente pela forma como modificam e recriam sua prática docente:

PPAD3: Nós temos um currículo, nos seguimos o currículo, e não tá muito claro, essa questão que você está pesquisando em sua dissertação [...], mais depois da nossa conversa, eu fui pesquisar um pouquinho, sobre e a própria lei de diretrizes e bases ela pede a inserção do conteúdo no currículo, desde o fundamental a ensino médio. [...] depois da entrevista eu passei a questionar o porque de se trabalhar, e porque o currículo não tá tão claro, o currículo tem um conteúdo específico para a língua portuguesa, embora nós é que buscamos incorporá-lo no dia a dia da sala de aula, não tava nítido, tem a questão da análise linguística da literatura, da ortografia e pronto. Nós buscamos porque os gêneros textuais abordam essas questões, as produções textuais abordam essas questões que são inerentes a o étnico racial, depois da nossa entrevista, fui procurar saber se o currículo ele apresentava de um modo mais claro talvez, e de fato eu percebi que era obrigação das escolas, trabalhar, e até então eu desconhecia esta obrigação, tá entendendo? Eu acho que é a lei 10. 639/2003.

*[...] Exatamente, eu até achei assim, quando eu fui, me aprofundar um pouco mais, **poxa tá no currículo e não tá tão nítido assim!!** Não tá tão claro (surpresa e euforia), para que possa, seguir realmente, não que a gente não siga ao pé da letra, **porque muitas vezes o nosso, planejamento ele não vai, nós não seguimos tudo aquilo, ao pé da letra, mas procuramos na verdade, na medida do possível.***

Nas falas acima, a docente foi influenciada pela temática, transpondo o conhecimento específico de sua disciplina, o que provocou na mesma um autoquestionamento sobre currículo vivenciado e sobre as questões étnico-raciais, sendo estimulada a averiguar na legislação os conteúdos que foram apresentados através de nossa pesquisa. A professora fica surpresa ao reler os textos normativos da educação e reconhecer a partir da provocação

causada por nossa pesquisa, quando relata que realmente estava lá a temática mas que a mesma não a reconhecia.

Outro exemplo que podemos relatar é da influência de nossa pesquisa em relação ao professor PAS2, que afirma não ter conhecimento sobre a lei que aborda a temática étnico-racial e que, através da pesquisa, vai em busca de um embasamento para a mesma, como podemos ver:

PAS2: [...] a questão da lei que eu procurei me informar, mais sobre a lei em artigos e revistas, e o que eu pude ler e eu vi que mesmo sem saber e sem ter a lei eu estava fazendo o correto, dentro do que eu estava procurando educar, trazer pra sala de aula, essa questão afro, não só eu como tem colegas que trabalham, que eu descobrir que trabalham, que eu achava que não, trabalham mesmo sentindo muita dificuldade, porque a questão do preconceito.

A pesquisa cumpre a princípio um papel estimulador com o professor que busca informações sobre a temática, através dos meios de comunicação e periódicos, fato esse que provoca outros elementos como o diálogo entre os docentes da mesma instituição, que pelo que compreendemos não discutiam sobre a temática, desconhecendo os professores da mesma instituição que já trabalham a temática, provocando surpresa neste sujeito, que argumenta nas últimas palavras que existem dificuldades em abordar a temática que sofre ainda muito preconceito.

É comum que a ausência da temática na escola seja atribuída em geral à falta de formação dos professores ou ao seu desinteresse pela temática. As falas acima nos mostram um contexto não muito comum, qual sejam, os professores em meio a um questionamento mobilizando saberes e formas de compreensão da questão. Ao invés de procurar indicar um culpado, eles tomam para si o desafio de pensar sobre aquele conhecimento e pensar sobre o seu fazer docente no que se refere à temática, independente da mesma vir ou não por uma norma.

4.3 Do tempo, da forma e do lugar referentes ao trato da temática étnico-racial

Apresentamos nessa subseção os dados acerca do tempo, do lugar e da forma utilizados pelos professores nos percursos e processos em que são vivenciadas as temáticas étnico-raciais.

Para melhor organizar essas falas e nossas interpretações elaboramos o quadro a seguir onde estão descritos os argumentos de nossos sujeitos, destacando-se o tempo, o lugar e a forma empreendida no trabalho das questões étnico-raciais. Esse quadro e os demais que se

seguem foram subdivididos de acordo com as ocorrências que se encontram relacionadas nas falas dos sujeitos, os quais dividimos da seguinte forma:

- 1- Possui uma sistemática de trabalho vivenciada anualmente;
- 2- Elabora de forma espontânea ou casual.

Quadro 9: Sistemática de trabalho vivenciada anualmente pelos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Tempo	Forma/ Lugar
PHS3	No decorrer do ano focando no mês de novembro [...] De certa forma em novembro, mais sempre no decorrer do ano [...]	[...] em um momento ou outro certo, sempre se entra nesse assunto.
PPAS1	O tempo é, [...] dentro daquele mês, vamos dizer de dezoito aulas eu vou separar ao menos três aulas, eu não me sinto assim devedora, como eu sou língua portuguesa e artes, eu só tenho no sexto ano eu só destino três aulas que pra mim é o suficiente.	Pré-estabelecido, dependendo do curso das aulas.
PAS1:	O tempo, eu trabalho, sempre assim quando vai chegando [...] a gente tem trabalhado, o ano todo né, mais a gente se apega muito a partir de setembro [...]	[...] né fazendo projetos, trabalhando muito com, os poetas também, os pensadores, né que lutaram, e tiveram uma liberdade né, dessa classe.
PHS1	[...] no planejamento mensal eu procuro ver [...] se algum assunto puxa [...], dentro de cada aula eu procuro, optar pelo menos dois dias por semana para enfatizar, porque como agente trabalha o dia da consciência negra, a disciplina de história é a que mais aborda, então pelo menos uma ou duas aulas por mês eu busco trabalhar essa questão.	De acordo com o conteúdo do livro [...] especificamente na disciplina de história, quando a gente faz o planejamento cada disciplina procura trabalhar alguma coisa que fala sobre o conteúdo,
PPAD2	Bom em artes a gente tem um tempo um pouco maior, porque assim como entra como conteúdo como assunto, ai você pode dispor de um tempo maior, já a língua portuguesa, assim como nos temos uma divisão de conteúdos mais voltados pra questão de ler e interpretação gramatical, essas questões ai, então o tempo fica um pouco mais limitado.	---

Acervo da pesquisa.

O quadro acima representa os meios pelos quais os cinco sujeitos relacionados estabelecem o tempo e constroem sua prática e se organizam ao tratarem das questões étnico-raciais. Os professores apresentam uma sistematização de vivência anual da temática ao abordarem esses assuntos, focando no mês de novembro ou se preparando para ele, como dispõem os professores: PHS3, PAS1.

Os cinco professores demonstram que articulam a temática durante o ano, criando estratégias para vivenciá-la e organizá-la, a exemplo do planejamento mensal dos conteúdos

apresentado na fala da professora PHS1. Esses sujeitos ainda dispõem que a forma como se dão esses conteúdos é pré-estabelecida, podendo ser adaptada ou mudada com a dinâmica e recepção da temática em sala de aula.

Os outros professores de nossa pesquisa estabelecem que o trato da temática em sua prática se estabelece de forma diferente, partindo inicialmente da espontaneidade e dinâmica da sala de aula, onde ao vivenciá-la apresentam como ela se dá em relação a: tempo, forma e lugar, para vivência da temática. Nas falas dos sujeitos da tabela anterior não apareceu em seus argumentos o lugar como é apresentado nas falas dos sujeitos abaixo:

Quadro 10: Realização de atividades de forma espontânea ou casual

Sujeito	Tempo	Forma	Lugar
PHS2	---	Sempre que o tema se apresenta, dentro do conteúdo agente faz naturalmente como se fosse qualquer outra disciplina.	---
PPAD3	Não tem tempo ou lugar.	A gente faz o planejamento mas ele é flexível.	Então os espaços eles são pedagogicamente adequados, então eu posso trabalhar na sala de aula como eu posso trabalhar num refeitório, como já aconteceu.
PPS1	Não há um tempo, Você sabe que a área de língua portuguesa, necessariamente não, tem que direcionar nessa linha sempre né.	Nem lugar destinado.	Eu fico dando conta dessas coisas conforme a oportunidade.
PPS2	---	Às vezes a gente pega o gancho de algum, um assunto que surge em sala de aula [...]	---
PPAD1	[...] o tempo depende e é relativo também [...]	[...] de acordo com os textos também, que temos em mão, os textos que abordam e tema também, pra poder eu trabalhar com os alunos, [...] a gente trabalha mais de acordo com as datas comemorativas.	Não temos mesmo autorização pra sairmos e fazer uma aula diferente, pra sairmos e fazer uma aula debaixo do pé de tambor ⁸ , na calçada da igreja, na pracinha, não temos essa liberdade, o espaço é a sala de aula mesmo.

Acervo da pesquisa.

⁸ Árvore centenária desse distrito que se encontra no meio de uma das praças e que é atração turística da localidade devido à espessura de seu tronco, que para ser abraçada necessita de vários adultos para conseguir circular o entorno de seu tronco.

Os sujeitos relacionados acima apresentam que o trato da temática em sua prática docente se estabelece tomando como base a espontaneidade e o que vai surgindo da dinâmica da sala de aula, afirmando que na sua maioria não há um tempo, nem um lugar para que a temática seja vivenciada durante o ano. Apenas a professora PPAD1 refere-se a datas comemorativas.

Outro aspecto interessante são os outros lugares pedagógicos pensados fora da sala de aula, que são expostos, como o refeitório que aparece na fala da professora PPAD3 e o interesse da professora PPAD1, que sente a necessidade de utilizar outros espaços de forma pedagógica, como praças, a sombra de uma árvore entre outros.

Essa interação com os acontecimentos em sala de aula e com os alunos é necessária e louvável, no entanto, o não planejamento e a casualidade de um evento trazido pelos alunos ou pela mídia criam em nós uma preocupação, sobre a forma como a temática é vivenciada, visto que não há um tempo e lugar, como afirma os sujeito. Podendo fazer com que mais uma vez as questões étnico-raciais sejam tratadas dentro de um contexto não delimitado, não gozando ainda de um tempo/lugar reconhecido e estabelecido na prática de alguns professores, ficando muitas vezes como um conhecimento complementar não sendo incorporado aos saberes ditos de referência, logo fogem da lógica do que normalmente é colocado como conteúdos de aprendizagem.

Para tanto, no intuito de um maior aprofundamento acerca de como a referida temática é tratada nas práticas docente dos professores, questionamos os mesmos sobre o momento em que esses conteúdos aparecem e são vivenciados. Os mesmos são vivenciados na prática docente tanto de forma sistemática como de forma espontânea.

4.4 Dos momentos e das vivências no trato da temática étnico-raciais na prática docente

Considerando que as falas dos professores apresentam diferenças entre as áreas e se aproximavam quando dispostas por área de conhecimento, os dados apresentados a seguir serão estruturados por área de conhecimento, no intuito de garantir que essas marcas sejam melhor evidenciadas em cada área como já indicados em outros momentos da nossa análise neste texto.

A respeito da vivência e do trato da temática na prática docente, identificamos as

seguintes situações nas falas dos professores de História⁹, a saber: PHS3, PHS1 e PHS2, destacaram que a temática é trabalhada durante o ano todo, havendo, contudo uma maior centralidade e foco na temática nas proximidades do mês de novembro, quando se comemora o dia da consciência negra em nosso país.

Nesta perspectiva de uma prática que trata a temática de forma mais sistemática, a professora PHS1 demonstra que sua prática ocorre de forma sistematizada, onde a mesma planeja um tempo pedagógico de forma mensal sobre a temática. Ela afirma que a escola promove um planejamento entre as disciplinas em que os professores, de acordo com suas áreas de conhecimento, discutem o que vão fazer ao longo do ano e nesse momento a questão étnico-racial e as datas comemorativas que fazem parte do ano letivo são discutidas.

PHS1[...] porque quando eu vou fazer o planejamento eu procuro temas que falam sobre, né esse tema, e uma ou duas aulas por mês eu procuro abordar, eu trabalho continuamente, todo mês eu faço alguma atividade relativa, todos os meses, mais assim, dentro das outras disciplinas eu já não sei como trabalham.[...]Que é o dia da consciência negra então a gente culmina, todo esse trabalho que foi vivenciado durante o ano, aí no final do mês de outubro a gente se reúne aí a gente ver como é que a gente vai trabalhar nesse final mês de outubro aí a gente vê no dia da consciência negra tudo que foi vivenciado nas aulas, eu ainda me estendo mais um pouquinho porque, é dentro da área de história, mas, as outras disciplinas elas concluem toda essa parte, sobre essa temática no dia 20, aí a gente faz uma exposição de cartazes, aí a gente faz, apresentações, cada disciplina, trabalha um conteúdo, e aborda como culminância no dia 20. Aí esse ano nós fizemos exposições de cartazes, dentro de educação artística, danças, africanas, aí foi exposto em uma sala de aula todo dialeto, as línguas que se falam no continente africano, alguns dialetos que são específicos de cada tribo então dentro de língua portuguesa, a gente abordou a questão da escrita e da linguagem, então cada disciplina trabalhou de uma maneira e agente, juntou tudo e expõe a exposição do trabalho.

A professora relaciona que as disciplinas vivenciam a temática. No entanto, fica a cargo de cada disciplina estabelecer a forma e o momento de atuação com a mesma. Notamos, portanto, que o trato da temática é incorporado em suas práticas. Contudo, os professores não trabalham de forma integrada, ficando para fazê-la apenas no momento da culminância no mês de novembro. Em sua fala a professora PHS1 afirma: “[...] **dentro das outras disciplinas**

⁹ Vale ressaltar que nestas compreensões acima foi desconsiderada a professora de História PHD1 que não trabalhou a temática no ano corrente de nossa pesquisa de campo, não sendo contemplada, portanto, no bloco 3, 4, 5 e 6 de nosso questionário de entrevistas.

eu não sei como é a prática em sala de aula, eu sei a minha [...]”, deixando, assim, transparecer que a vivenciam de forma isolada, não deixando que sua prática possa ser apreciada pelos profissionais que formam.

Outro aspecto importante neste contexto diz respeito ao trato da história local visto que a potencialidade existente no município de Buíque sobre a temática é muito pertinente, através de quilombos em processo de legalização e aldeia indígena Kapinawa. A esse respeito quando perguntados acerca do estabelecimento de uma relação entre o conteúdo com a história local do município no que se refere, por exemplo, aos grupos étnicos que a formam, todos afirmaram que não há um trabalho mais consistente com a história local consolidado e delimitado em suas práticas. Tal lacuna pode ser atribuída, inicialmente, a um maior reconhecimento da história local o que pode ser reforçado pelo fato da mesma não estar sistematizada em forma de livro ou vir através de um instrumento legal, como é o caso das OTMS.

Nessa perspectiva, a fala do professor PHS2 nos mostra que os professores sentem dificuldade em transpor o que está posto dentro do conteúdo formal prescrito no currículo e nos livros didáticos. O mesmo ressalta elementos ricos relacionados à história local, como é o caso do Quilombo do Mundo Novo, aqui chamado pelo professor de “Quilombo da Torrada”. O docente justifica que não trabalha esse conhecimento com seus alunos por ele não estar explícito nas OTMS municipais, o abordando de forma indireta como visto abaixo:

PHS2: Não há, porque eu tenho esse conhecimento do quilombo da Torrada aqui em nosso município, no Mundo Novo mas assim especificamente, volto a falar novamente de conteúdos advindos da secretaria ou da diretoria de ensino, não vem esses conteúdos, como já lhe disse assim específico, pra gente trabalhar, é trabalhado esporadicamente, fazendo conhecer através do conhecimento que nos já temos inclusive eu tenho esse conhecimento há bastante tempo já e eu tento mostrar e passar e mostrar o valor que essas pessoas tem diante da sociedade e através de leis são eles estão sendo reconhecidos.

[...] porque os conteúdos que já são direcionados agente através das OTMS, no nosso município, então quando, aparece história da África, história do Brasil, que é muito latente no início, nas séries iniciais do ensino fundamental 2 então agente trabalha isso, diariamente e esporadicamente também[...].

A fala acima apresenta que a questão do currículo local não está incorporada à rede, que segue apenas as normas contidas nas OTMS. Legislação essa que não contempla a temática étnico-racial local, ficando a cargo do docente vivenciá-la mesmo que de forma

tímida ou indireta. Em nenhum momento os professores colocam que os conhecimentos locais orientam suas práticas. Há uma certa contradição, não negam que existe mas não os reconhecem como sendo conteúdos de aprendizagens em suas práticas.

Do ponto de vista dos professores de língua portuguesa, a vivência da temática étnico-racial está pautada de duas maneiras: vivenciada de forma espontânea e sistematizada ao longo do ano.

Em todo levantamento e nas falas das professoras de língua portuguesa, foi demonstrado que em relação a esta área de conhecimento as questões étnico-raciais são vivenciadas de forma indireta, como temática secundária de um determinado texto que contemple ou aborde as questões étnico-raciais. Percebemos também que não há formação direcionada para esta área de conhecimento que é descrita na lei como uma das principais, onde os órgãos capacitadores priorizam normalmente a disciplina de História em relação às demais ao abordar a temática étnico-racial, como é decorrente nas falas de nossos sujeitos.

Entre os professores de língua portuguesa encontramos as mesmas marcas. O trato da temática em suas práticas docentes vai do sistemático ao espontâneo.

Na fala abaixo a professora afirma que não há um momento para trabalhar essa temática. A vivência da temática em sua prática docente acontece por meio da emergência dessa demanda mediante aos fatos que se materializam em sala de aula ou demandada por fatores externos como é o caso da mídia. Outro ponto que podemos também visualizar em sua fala se dá pela interpretação que a mesma atribui ao sistema de cotas, como um dos principais causadores de racismo, visto que de acordo com o seu entendimento é um dos grandes responsáveis pelo racismo:

*PPS1: Não há, os momentos eles vão surgindo, as necessidades [...], é nítido, escancarados, um certo racismo ainda, um certo racismo, dentro dessas, diferenças por mais que, eu acho que até o próprio negro, acaba que pregando isso, as políticas públicas também vem dando força a, isso porque quando se cria, as cotas, porque quando se cria um bando de privilegio já esta tornando, um grupo diferenciado, é então uma das coisas, que faz necessário, trabalhar um dos motivos, é justamente essas diferenças que agente tem verdadeiramente na sala de aula, pra tornar mais harmoniosa a convivência mais respeitosa, não é a partir dos discursos, que agente leva, que tudo é a forma como você aborda, o que tá falando. [...] No meu caso né, novamente eu volto à **questão da língua portuguesa não há um calendário voltado né**, mais é esse professor que dar esse formato dentro das propostas de conteúdos que tá levando dentro da disciplina é assim que eu faço, **agora assim, automaticamente você acaba entrando dentro de uma demanda de***

datas, que pode tá, contemplando esse conteúdos independente da disciplina, por tabela.

Embora a atenção às demandas do cotidiano sejam extremamente importante na construção do conhecimento, o que significa uma maior atenção na sala de aula aos aspectos que constitui a realidade em que a escola está inserida, na fala acima, o trato da temática na prática da professora acaba por ficar muito restrito à casualidade da dinâmica que se estabelece em sala de aula, o que pode ocasionar tanto uma acentuação da temática como um silenciamento, já que a mesma não é da ordem dos conteúdos de aprendizagem declarados, prescritos e previstos como importantes mas do campo do esporádico, do imprevisível.

Nestes termos, a temática ocupa uma condição minoritária no conjunto dos conteúdos. Ou seja vê-se, portanto, uma fragmentação dos conteúdos, reforçado pela lógica de seleção de conteúdos de aprendizagem a partir de critérios científicos que sobrepõem os conteúdos formais da escola aos demais reforçado por um viés propedêutico de currículo que acaba influenciando modos e formas de fazeres da prática docente, como ressalta a fala da professora PPS1.

Somado a isso, vê-se na fala acima posições controversas sobre o negro e sobre o sistema de cotas, atribuindo à vítima a condição de culpada pelo racismo, ao dizer que o próprio negro se exclui e se acusa em relação às políticas de promoção social, percebemos como os efeitos de uma não formação se estabelecem.

A professora PPS2 também vivencia a temática de forma espontânea ou se a mesma estiver explícita no livro didático como vimos em alguns exemplos entre os professores de História já relacionados.

*PPS2: Geralmente é tratado, nesses ganchos, que o professor pega introduzindo, a temática, mas, **no livro em si ou então em algum outro, comentário, porque sempre, surge um assunto uma coisa, se agente tem é, digamos assim, desvia um pouco pra tratar daquilo.***

A espontaneidade é o elemento forte da fala da professora PPS2, reconhecendo os fatos que ocorram entre os alunos, desviando sua aula para abordar um fato ocorrido em sala de aula. Neste sentido, o trato com a temática fica restrito ao seu aparecimento na sala de aula espontaneamente e não entendido como um conteúdo que compõe o conjunto de conhecimentos e saberes na sua prática docente.

De certo modo, a professora evidencia certa polarização entre conhecimentos que são da ordem do que é válido e o que é da ordem da causalidade, operando um certo padrão de hierarquização dos conhecimentos em sua prática. Ainda no que se refere a essa questão, a professora PPAS1 atribui ao livro didático o papel de instrumento delineador de sua prática docente, descrevendo que o mesmo tem temáticas que se relacionam como: valores, desigualdade social entre outros, afirmando que cabe ao docente a capacidade de se questionar, adaptando o currículo e os capítulos do livro didático à sua necessidade em sala de aula.

PPAS1: Ao longo do ano, até por que quando chega em novembro, meu aluno já está mais ou menos, com a cabecinha preparada, ele já ouviu muito isso. Os livros didáticos eles já trazem separados, por tema, é o tema valores, é o tema desigualdade social, é o tema[...]. já trazem por tema, o professor também é livre pra escolher, esses temas, não é porque, está no final do livro que eu não posso trazer esse tema, pra março pra abril, vai muito da necessidade, mas eu vejo assim, em minha pesquisa, eu vejo, o gênero textual que eu vou trabalhar, a tirinha por exemplo, eu pego uma Mafalda que tá, explicando essa situação de escravidão, de diferenças sociais, de preconceito, não é se eu trago um cartum, também com essa temática.

À medida que a professora descreve os atributos de seu livro como atendendo às exigências da Lei nº 10.639/03, não relaciona nenhum elemento específico que abranja a questão afro, mas completa sua fala explicando que através de pesquisa incorpora textos e charges que contemplam a temática, ficando então a abordagem da temática dependente da sensibilidade do docente em querer vivenciá-la em sala de aula.

Entre os professores que lecionam a disciplina de Artes, visto que não temos pessoas com essa formação na rede, percebemos que sua prática vem sendo realizada de forma semelhante a dos professores de língua portuguesa, visto que possuem as mesmas dificuldades como é o caso da formação, como afirma PAS2: “A pedagógica, e a prática fica bem longe nas capacitações, que se tem, ele passa superficialmente, pela questão que é dita[...] pelo menos nas que eu tenho ido é nessa situação”.

Os professores de Artes atribuem que a temática étnico-racial muitas vezes surge da interação em sala de aula, como foi dito anteriormente pelos professores de língua portuguesa, relacionando essa prática à espontaneidade, tal como pode ser observado abaixo nas falas desses três professores:

PPAD2: [...], a temática surge ali da necessidade da sala de aula né, de um acontecimento, de uma curiosidade também, além do planejamento prévio.

PAD1: Não tem um momento específico. É uma coisa esporádica. Esporádica não tem um tempo. Tem assim, por exemplo a consciência negra. Ai a gente fala alguma coisa, comenta. Pesquisa com os alunos.

PPAD1: É quando estamos próximos as datas comemorativas, que relembram ou fazem alusão a luta da sociedade, contra o preconceito, racial, ai tem o momento específico, os dias específicos, as aulas específicas, pra se abordarem, esse tema, quando não estamos próximos a datas que relembrem esses fatos da história, ele é trabalhado, de forma, transversal, interdisciplinar, dentro dos conteúdos da disciplina, através dos gêneros textuais, que abordam essa temática.

As falas do professores acima relacionados, além de indicarem que o conteúdo em sua prática docente está pautado no cotidiano e na dinâmica da sala de aula, indicam um outro elemento que influencia no trato da temática em suas práticas docentes, qual seja: as datas comemorativas que façam alusão à temática étnico-racial.

4.5 Das temáticas e fontes utilizadas no trato da questão étnico-racial na prática docente

A questão das temáticas trabalhadas tem aqui nesse trabalho um significado muito pertinente, na medida em que nos aproxima e nos possibilita identificarmos que temáticas das questões étnico-raciais os professores tratavam nos conteúdos de aprendizagem desenvolvidos em suas práticas docentes. Para uma melhor compreensão e visualização desses conteúdos, optamos por apresentá-los em quadro, no qual indicamos as temáticas apontadas pelos professores sujeitos desta pesquisa.

Para tanto, os professores descreveram as temáticas como temas trabalhados por eles em relação às questões étnico-raciais ao longo do ano, representando que essa temática tem como origem, os conteúdos já estabelecidos no currículo escolar, como é o caso dos conteúdos da disciplina de História e que outros são incorporados através da influência e convivência com os alunos e a mídia, como relata a professora PPAD3 ao se referir ao sistema de cotas. A seguir segue o quadro com todas as temáticas apontadas pelos professores. Os mesmos vão desde as questões que aparecem em maior frequência às questões de menor frequência. Esses dados nos reportaram à necessidade de compreender o que vem sendo tratado nas práticas docentes acerca da questão em tela.

Quadro 11: Temáticas trabalhadas pelos professores

Sujeito	Temática
PHS3	<ul style="list-style-type: none"> • Basicamente, a história do negro • Como eles viviam na África • Os reinos africanos da antiguidade • O desenvolvimento que alguns reinos e tribos tinham • Domínio dos portugueses e espanhóis • Formação cultural econômica, política e administrativa, com ênfase no Brasil, na América
PHS1	<ul style="list-style-type: none"> • A formação racial • A culinária, africana que é muito rica • As danças, típicas da região do continente africano • Formação étnica do povo africano • Povoaram e colonização de nossa terra • A questão dos escravos • Minha cor • Outras características, hereditárias • Orgulho das contribuições dos para a nossa formação • Formação da cultura brasileira • Dança, capoeira • Alunos nossos que a mãe dele mora lá nos remanescentes de quilombola
PHS3	<ul style="list-style-type: none"> • Basicamente, a história do negro • Como eles viviam na África • Os reinos africanos da antiguidade • O desenvolvimento que alguns reinos e tribos tinham • Domínio dos portugueses e espanhóis • Formação cultural econômica, política e administrativa, com ênfase no Brasil, na América
PHS1	<ul style="list-style-type: none"> • A formação racial • A culinária, africana que é muito rica • As danças, típicas da região do continente africano • Formação étnica do povo africano • Povoaram e colonização de nossa terra • A questão dos escravos • Minha cor • Outras características, hereditárias • Orgulho das contribuições dos para a nossa formação • Formação da cultura brasileira • Dança, capoeira • Alunos nosso que a mãe mora lá nos remanescentes de quilombola
PHS2	<ul style="list-style-type: none"> • A mais forte é a questão do racismo ou qualquer tipo de preconceito
PPS1	<ul style="list-style-type: none"> • Principalmente a cultura, porque dentro da nação brasileira ela é de valor imensurável • Culinária

PPAS1	<ul style="list-style-type: none"> • A questão étnica • A valorização dos valores, a família • A questão do respeito ao outro • Trabalhar os valores • Como me vejo e como eu vejo o outro • Desigualdade • As desigualdades • A valorização do eu e do outro
PPS2	<ul style="list-style-type: none"> • A questão cultural • A questão linguística de origem africana • As comidas que nos gostamos, de origem africana
PAS1	<ul style="list-style-type: none"> • Personagens: Nelson Mandela, Joaquim Nabuco, Princesa Isabel
PAS2	<ul style="list-style-type: none"> • As obras de artes • Poetas negros, advogados negros, jornalistas
PPAD2	<ul style="list-style-type: none"> • O racismo, em relação a algumas formas de discriminar • A questão social, entre outros
PPAD3	<ul style="list-style-type: none"> • As cotas • A cor da pele

Acervo da pesquisa.

Apesar de contemplar uma diversidade de elementos relativos à questão étnico-racial, os conteúdos de temática étnico-raciais destacados pelos professores estão baseados nos conteúdos curriculares já estabelecidos e obedecem à ordem de conteúdos disposta nos livros didáticos. Questões históricas como escravidão, questões culturais como a dança e demais interpretações artísticas recebem uma centralidade na distribuição das temáticas.

Outro elemento de destaque nas temáticas estabelecidas pelos sujeitos de nossa pesquisa se fundamenta nas experiências da rotina escolar enfrentada, como: relações de preconceito e discriminação vivida em sala de aula; da influência da mídia e das leis, a exemplo do sistema de cotas raciais; do questionamento dos discentes sobre seu pertencimento e suas características físicas como sua cor.

Assim os temas curriculares ou não curriculares influenciam a sua vivência em sala de aula, independente de sua área de formação e experiências formativas.

Ao serem questionados sobre a importância de abordar tais temáticas os professores expuseram que consideram a questão étnico-racial extremamente importante, pois ao tratá-la estão estabelecendo uma formação crítica, ajudando a compreender a formação étnico-racial do Brasil, na compreensão das características culturais que formam nosso território, conforme expõem os professores de História:

PHS3: [...]a importância de formar opinião e gerar a mentalidade crítica do aluno ele poder sair do senso comum[...]

PHS1: [...] uma questão do resgate, da gente ter que mostrar como se deu esse processo de formação, que sem esse povo, sem essa força que os africanos nos deram a formação cultural [...]

PHS2: [...] nossa base racial é o negro, o índio na verdade eles são discriminados, por entre aspas, os ditos brancos [...]

A professora de português PPS2 ao se referir ao mesmo questionamento afirma que a temática se torna importante, pois estabelece uma compreensão da identidade cultural para os seus alunos, que compreenderam elementos de sua cultura como: alimentos, ritmos musicais, formas de falar, entre outros.

PPS2: Eu acho que é uma questão até de identidade cultural, para o próprio aluno saber, porque ele fala assim, porque, como surgiu aquela comida que ele gosta, como surgiu, é, esse jeito dele falar, às vezes os ritmos, que eles ouvem, ou qualquer coisa assim, desse tipo com essa relação cultural.

Entre os professores de Artes destacamos a fala do professor PAS2 quando se refere à importância de tratar a temática étnico-racial. Em seu exemplo o professor traz o preconceito sexual atrelado ao étnico-racial representando o contexto no qual está inserido.

*PAS2: Há [...] é importantíssimo porque a história nos faz assim, compreender, entender o nosso passado e aplicar no nosso dia a dia, pelo menos não assim modificar, modificando o que houve, porque a gente não pode modificar, o passado mais pelo menos, para agora agente **no presente fazer inferências**, mais é uma diferença, e **deixar o preconceito de lado e tratar todos como igual mesmo** Por exemplo: **Na questão sexual mesmo, se o menino é um gay branco, ele é bonito, legal, se o menino é um gay negro, ele é taxado de vários nomes pejorativos, não tem nada a ver com a personalidade dele, o fato dele ser um gay branco, modifica todo! E o fato dele ser gay homossexual negro ele é [...] a discriminação que ele sofre é ainda maior, pela cor e pela a opção sexual, e é isso que tem que acabar.***

Observamos no exemplo apontado pelo professor na fala acima que as questões que envolvem a temática étnico-racial extrapolam os elementos de sua formação, fazendo com que o elemento do preconceito se acentue ainda mais devido à opção sexual do aluno, representado na fala da professora.

Os professores de Português e Artes trazem elementos que se relacionam ao preconceito e reconhecimento da diversidade étnica local, afirmando que a discussão da temática cumpre um papel social, desvelando sentimentos que são constituídos na sociedade, família e escola. Assim afirmam sobre a necessidade de abordar a temática:

PPAS1: Toda importância possível, porque [...], o preconceito, e assim o reconhecimento, de suas origens, vamos dizer assim, tá, muito maquiado, em família e na sociedade, e a escola ela tem esse dever, de trazer, de abordar, esses temas [...]

PPAD1: A importância é imensa, porque vivemos uma sociedade multirracial [...] pra que os alunos eduquem-se já, cresçam com essa consciência, de respeito ao próximo de tolerância de todas as formas, de não preconceito de todas as formas, eu acho de suma importância, trabalhar esses temas [...]

PPAD2: [...] porque a gente tem uma comunidade, nossos alunos eles são oriundos de várias etnias [...], sempre tivemos assim, um povo muito diverso, mais isso não era trabalhado na sala de aula, sempre houve muito receio né tanto é que até hoje continua não é [...]

PPAD3: [...], eu passei a perceber que realmente tem uma linha de relevância bem ampla, tanto que a LDB integrou, ao currículo escolar desde o fundamental ao ensino médio[...] pelo que eu percebo vai de professor para professor [...]

As falas dos professores do quadro acima indicam quais elementos são utilizados pelos mesmos para elaborar e desenvolver as temáticas étnico-raciais. De acordo com Sacristán (1999), o professor atinge alto grau de protagonismo pedagógico na medida em que se envolve na política educacional, questionando e tomando para si os elementos que perpassam o seu fazer pedagógico. As falas revelam que essas questões estão envolvidas nas relações familiares, sociais e educacionais, onde mesmo tendo uma comunidade diversa, a temática não era abordada, tendo sua importância percebida pelos docentes na medida em que reconhecem seu valor legal, por meio da LDB.

Os professores PPAD1 e PPAD2 apresentam em suas falas o reconhecimento da formação étnico-racial local. A professora PPAD2, por exemplo, reconhece que mesmo reconhecendo o pertencimento étnico-racial dos seus alunos, não o trabalha por medo ou receio, o que de acordo com sua visão ainda está presente na rede de ensino.

Neste viés, temos ainda uma visão de currículo, onde a seleção dos conteúdos de aprendizagem é muito marcada por uma geopolítica do conhecimento disciplinar e uma lógica do científico numa perspectiva muito técnica, pois a lógica disciplinar e os saberes universais

ainda são as referências de validação do que pode e deve ser ensinado. Logo, os conhecimentos locais acabam por ficar à margem do que vem sendo delimitado como conteúdo de aprendizagem válido.

Em relação as fontes utilizadas pelos professores no trato da temática étnico-racial. Entendemos que elas podem nos dizer não só do que é tratado, mas do sentido que é atribuído ao que é ensinado e aprendido em relação aos negros, já que as fontes acabam por indicar a formar de pensá-los, tratá-los e alocá-los na ordem social, econômica, política e escolar. Portanto, compreender as fontes as quais os professores se apropriam para trabalhar a temática étnico-racial nos ajuda a identificar os elementos que constituem sua cosmovisão de mundo e sua prática. Dessa forma temos abaixo as fontes apresentadas pelos professores como instrumentos de preparação e inserção dessa temática. A pesquisa cumpre um papel fundamental na vida e na profissão daqueles que formam a educação, ajudando a criar uma cosmovisão diferente na qual fomos criados, visto que nós somos formados de vários elementos, como o pessoal-familiar, o acadêmico e das experiências do cotidiano de nossa profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Quadro 12: Fontes de pesquisas que abordam a temática étnico-racial utilizadas pelos professores entrevistados

Sujeito	Fontes de pesquisa
PHS3	Olha hoje em dia eu em particular não vou dizer 100% mais 90% a internet.
PHS1	O livro didático, internet, jornais e revistas à fonte de pesquisa principal é a internet. A vivência do aluno.
PHS2	Vídeos, filmes, como Mandela, Zumbi de Palmares. Fazendo diálogo com textos também.
PPS1	É internet principalmente, o livro jornais, revistas, temos editoras que publicam especificamente pra temática afro não é, o livros didáticos, paradidáticos.
PPAS1	Gêneros textuais. Produção de texto: valorização do eu. Cultura: turbante, colar, pulseira, saião, roupas coloridas.
PPS2	Um texto, uma reportagem, o que eu vi na TV, ou alguma coisa que me chama atenção eu gosto de trazer pra sala de aula pra comentar.
PAS1	A dança, o teatro né, a música também.
PAS2	Sites, uma lista enorme de filmes, filmes nacionais, documentários, “quanto vale a cor”.
PAD1	Internet, jornal, reportagens, com sociólogos, antropólogos a esse respeito, fontes são várias, até os livros didáticos eles são alguns textos tratam também dessa questão e eu

	trato, trabalho mais ou menos eu uso cinco livros didáticos diferentes, pra trabalhar com vários tipos de textos com várias temáticas, então eles também me dão um grande suporte.
PPAD1	Fiz um trabalho, de artes, nos alunos e com uma formação que eu dei aos professores trabalhando as pinturas rupestres, do Catimbau ¹⁰ e do Alcobaça ¹¹ os dois parques né, de reservas indígenas de Buíque, ai nós trabalhamos, na questão afro brasileira, é a gente trabalha de uma forma muito geral, não local, eu nunca trabalhei de uma forma ou de uma data ou de uma personagem, não nada muito local, sempre de uma forma muito geral, como sociedade brasileira.
PPAD2	São alguns livros, poucos, mais a internet.
PPAD3	Sempre é a internet [...] eu procuro saber se a fonte é confiável. Porque muitas vezes a informação, não procede então eu não gosto de usar a informação sem antes checar. A matriz de referência dos textos de história. Um professor de história que eu tenho!
PAD1	As fontes, alguns livros didáticos. Os livros paradidáticos. A gente pede para o aluno pesquisar. Via internet, por exemplo.

Acervo da pesquisa.

Os professores relacionaram como fontes de pesquisa utilizadas nas suas práticas docentes um conjunto de referências e de textos diversificados indo dos livros didáticos à internet.

Como indicado no quadro acima, a internet é bastante utilizada; seis professores afirmaram que a utilizam, sendo que dois a apresentaram como elemento principal de sua pesquisa. Diante disso questionamos alguns professores sobre que sites seriam esses; apenas a professora PSH1 informou o nome dessas fontes, os demais relacionaram sites de busca como o Google e não fontes específicas. Em seguida foram apresentados como fontes multimídias: filmes, documentários e áudio. O livro didático e paradidático, além de dois elementos novos, se apresentam nos discursos dos professores: o elemento local ao se referir aos sítios arqueológicos da localidade, como é o caso do Sítio Arqueológico do Alcobaça apresentado

¹⁰ Parque Nacional do Catimbau reserva ambiental de Pernambuco criada em 2002 que apresenta grande relevância ambiental e histórica, visto que lá se encontra em uma área ambiental preservada do bioma caatinga, possuindo uma enorme quantidade de inscrições rupestres, deixadas pelos homens pré-históricos, que provavelmente são os antepassados do povo indígena Kapinawa no município de Buíque que é nosso campo empírico onde nossa pesquisa está inserida (ICMBIO, 2015).

¹¹ Principal sítio arqueológico visitado do município, considerado o segundo maior do Brasil em quantidade de inscrições rupestres (ICMBIO, 2015).

pelo professora PPAD1, e o destaque da professora PPAD3, que afirma construir seu conhecimento histórico sobre a temática através de diálogos com um amigo professor de História.

Com o objetivo de compreender não só as fontes utilizadas pelos professores, mas como eles constroem suas aulas em relação à temática, obtivemos a informação sobre o uso da internet que ocorre de forma superficial em sites de busca, da utilização de textos, sendo os mesmos encontrados em alguns livros didáticos e outros através de pesquisas feitas pelo professor de português. Os professores ainda apontaram como problema a naturalização do preconceito como algo normal e a falta de material específico como destaca o professor de Artes PAS1.

Buscando superar as limitações impostas, os professores utilizam-se de estratégias para construir os elementos que constituem o seu fazer em sala de aula. Dessa forma, são apresentados os recursos e as estratégias para desenvolver essa temática, de acordo com os professores:

Quadro 13: Recursos e estratégias utilizados pelos professores na elaboração de suas aulas

Sujeito	Como Constroem:
PHS3	Assim, um site de busca né, tipo o Google né, é sempre de uma forma geral esse site. A Wikipédia também né.
PPS1	A gente vai encontrando não é, situações de textos que vai dando pra contemplar, e outras vezes o livro traz aquela proposta que você tem esse olhar, mais você precisa buscar, por exemplo eu vou e pego, jornal que eu acho que eu posso dar conta da mesma coisa e de melhor qualidade, ta entendendo, então agente pode ta fazendo dessa forma, e faz.
PPAS1	Não muito, porque o nosso aluno ele ainda se sente travado no sentido de trazer alguma problemática, porque pra ele tudo é muito natural, é tudo muito natural, o pai não aceitar eu namorar com uma pessoa de cor diferente de mim, é natural, como é natural também essa imposição da mídia, é algo muito forte em nossos alunos, sabe o que é que aparece, agora que tá aparecendo na malhação, que é um programa que eles adoram, Uma pessoa mais escurinha e que se veste bonitinho, que está inserida ali, mais não é propriamente, o protótipo o estereótipos, que eles admiram. Porque eles admiram o cabelo liso olhos claros, eles admiram a pele branca, então assim, ainda há muito a se fazer e nós estamos devemos muito, a nós mesmos e a nossos alunos.
PAS1	As fontes, olha a gente pesquisa muito na internet, porque a gente sabe que a né, artes, é um pouco descaso, pois não tem um livro apropriado de artes, a gente tem que sempre tá

pesquisando.

Acervo da pesquisa.

O quadro acima traz elementos que se destacam com a ausência de materiais pedagógicos. Um ponto que destacamos que o MEC privilegiou a produção de materiais teóricos sobre a temática, mas que a disponibilidade de acesso a essas informações não chega aos professores visto que muitos se utilizam de sites de busca ao invés de sites oficiais com informações didaticamente sistematizadas. Elemento esse que nos fornece pistas sobre que tipo de ações políticas poderíamos desenvolver a partir dos dados levantados.

Outra questão que nos chama a atenção é que a disponibilização de materiais na internet facilitaria o acesso aos professores sobre a temática, ao invés da produção de materiais impressos, de acordo com os dados que foram sistematizados em nossa pesquisa.

A preocupação com a carência de recursos didáticos e os mecanismos utilizados pelos professores apontam para a necessidade de compreender como os professores estabelecem seu planejamento, ao qual trataremos na seção seguinte.

4.6 Do planejamento e das atividades no trato da temática étnico-racial na prática docente dos professores

Para compreendermos o modo como os professores pensam e estruturam as ações e atividades desenvolvidas em suas práticas docentes no que se refere ao trato da temática étnico-racial, buscamos identificar como os professores organizam o seu fazer docente.

Para tanto, buscamos saber sobre o processo de planejamento em relação à temática étnico-racial. Ao serem questionados a respeito de como se dão o planejamento e a organização da escola em relação aos conteúdos que fazem referência às questões étnico-raciais, os professores das respectivas áreas de conhecimento apresentaram argumentos variados, que estão postos abaixo.

Na visão dos professores de História PHS3 e PHS1 os conteúdos étnico-raciais fazem referência à disciplina de História, onde há uma maior incidência em suas temáticas e nos conteúdos vivenciados, cabendo a outras disciplinas como Língua Portuguesa e Geografia vivenciá-las indiretamente na forma de produções textuais ou como conteúdos secundários.

A professora PHS1 ainda complementa afirmando que o planejamento dos conteúdos étnico-raciais é contínuo e voltado para sua área de conhecimento onde o planejamento está

posto e registrado nas cadernetas, cabendo a outras disciplinas colocá-las como atividades complementares, como podemos visualizar abaixo:

PHS: Como eu já falei, ele entra dentro do nosso calendário agora a questão, de colocar dentro do nosso planejamento, em caderneta, fica mais voltados para as disciplinas de história, mais aí as outras matérias elas, podem colocar como atividade adicional, então assim, dentro de geografia, dentro de língua portuguesa, quando o professor vai fazer o registro do conteúdo na caderneta, ele pode colocar o tema trabalhado, porque tá dentro do assunto que foi vivenciado em sala de aula, mas dentro da caderneta, de preenchimento de diário escolar, eu coloco o conteúdo que eu trabalhei, referente a temática, então obrigatoriamente dentro das cadernetas de história, as outras ficam a critério delas se intercalarem, referentes a um registro).

No planejamento, os professores de Língua Portuguesa afirmaram que os conteúdos referentes à temática étnico-racial não se apresentam de forma tão clara nas OTMs como averiguamos (BUÍQUE, 2011). A professora PPS1 afirma que esse conteúdo só é visualizado na escola em projetos dos professores de História, isso se eles tiverem um olhar bem polido a essa temática. Lembra ainda que em outras escolas da rede estadual o trabalho dessa temática é bem consolidado, o que ela não percebe ainda na rede municipal. Já a professora PPS2 afirma que não é trabalhado de forma sistemática essa temática, que normalmente é introduzida ao longo do ano para atender a alguma necessidade como uma data comemorativa.

Sinceramente, eu não[...]. (receio) quando se faz esse período de organização do que vai ser dado como conteúdo, como ele tá[...]. Essa parte nunca entra nos eixos prioritários, a serem abordados, ela acaba sendo introduzida geralmente, na sequencia do ano, ou por causa de algum projeto, ou por causa de alguma proximidade com a data, mas assim de focar, esse ano a gente vai ter, que vivenciar isso assim. Não, nunca ouvi.

Entre os professores de Artes e de Língua Portuguesa, que formam esse grupo de professores, tanto os professores da escola da sede como a do distrito afirmam em suas falas não perceberem no planejamento da escola uma devida importância a respeito dessa temática, apresentando que não há uma cobrança, nem acompanhamento por parte da escola nem da comunidade. A professora PPAD1 relata ainda que esse trabalho é individual, ficando a

critério de cada professor se integrar de acordo com sua sensibilidade e interesse com a temática, como relata:

PPADI: Como eu lhe disse né, vem uma grade curricular pré-selecionada pela secretaria de educação onde nos não fazemos parte dessa seleção e ai cada professor seleciona os conteúdos que acha mais pertinente, pra trabalhar, de acordo com sua área de atuação, com sua disciplina, até também com sua afinidade, a determinado conteúdo, então a seleção ela é feita, de forma bem pessoal. Para cada professor, porque não temos mais agora uma coordenação pedagógica, que acompanhe isso, é então, cada um trabalha de acordo com suas habilidades, pessoais, suas afinidades, e de acordo com os conteúdos que, ao longo do dia a dia, vão se tornando mais pertinentes.

A professora faz referência à forma como foram elaboradas as OTMS municipais que de acordo com a mesma não foi participativa nem contempla o contexto local. Outro fato relevante que influencia a fala da professora se deve ao fato de no período em que foi realizada a entrevista a escola do distrito não possuía coordenadora pedagógica. O que nos chama mais atenção, no entanto, é o fato do trabalho individual do docente, onde a temática não é vivenciada em forma de rede, ficando a cargo de cada professor trabalhá-la com o que considera pertinente de acordo com sua sensibilidade.

Ao serem questionados sobre como vêm desenvolvendo suas práticas docentes em relação às questões étnico-raciais, os professores de História PHS1 e PHS2 atribuíram que em suas práticas buscam construir uma imagem valorativa dos negros, seus feitos, suas riquezas, a origem, a construção de identidades, tentando fugir do discurso da pobreza, subalternização e escravidão, ao qual normalmente é apresentado.

Demonstrando que seu fazer docente está em consonância com o que é descrito no parecer 03/2004, vemos a fala abaixo:

PHS1: Dentro da minha prática eu procuro sempre mostrar o lado bom de tudo que a gente aborda sobre o continente africano, e mostrar também pra eles que a questão da pobreza, a questão da necessidade da carência não é só lar. Nós temos também[...] aqui no Brasil nos temos, nos temos em outros países ricos, existe também a questão da carência, e mostrar que não só é o continente africano que tem coisas negativas, procuramos mostrar também o lado bom que a África tem, locais belíssimos, cidades com potencial de desenvolvimento ativamente, é em questão e mostrar que o continente africano não é só pobreza, também tem um lado bom, tem um lado rico e tem um lado lindo da África ai eu procuro sempre mostrar. O lado bom e o lado da necessidade e a maneira que precisa trabalhar

pra ajudar e a ajuda tem que parti de todos os lados e tem que não pode ver só o lado negativo tem que ver também, o lado positivo e conhecer as riquezas e as belezas que o continente africano tem a nos mostrar.

O discurso da professora PHS1 representa que está sendo trabalhado o que discute o parecer 03/2004, ao relacionar a história da África, seus reinos, sua história, em relação como a mesma influenciou a formação do Brasil.

Entre os professores de Língua Portuguesa que também trabalham a disciplina de Artes ao se referirem às suas práticas docentes afirmaram que a mesma se dá na medida em que são vivenciados os conteúdos do currículo de Língua Portuguesa, em especial quando abordam os gêneros textuais, onde a mesma pode ser vivenciada de várias maneiras como relata a professora PPAS1:

Roda de leitura, debates ida até a biblioteca, a entrevista, foi como eu estou dizendo está tudo relacionado a questões de gênero, não é, dos gêneros textuais, que assim quando eu trabalho ainda, as entrevistas, eu tenho que direcionar, nesse sentido vamos, fazer uma entrevista com os seus pais em casa como que eles se veem quem era os pais deles, os olhos, que cor eram? O cabelo como eram, e a pele, e os seus bisavós como eram? Perguntam ao pai, isso é entrevista eles vão trazer pra mim um produto, deles terem, é conseguido produzir a entrevista, eles vão esta se apropriando dos valores, e do reconhecimento, não é, da questão de pertencimento aquela raça, vamos dizer assim.

Os professores de Artes da escola da sede atribuíram que a experiência da sua prática docente é elaborada através do lúdico, da música, de textos e do estímulo ao teatro, como afirmaram em suas falas os sujeitos: PAS1 e PAS2. A esse respeito a professora PAS2 faz uma defesa a respeito da dança, do ritmo, da origem do ritmo musical, como estímulo para provocar a curiosidade e interesse dos alunos para conhecer a cultura afro brasileira. Em sua fala afirma:

*PAS2: Trabalhar o meu fazer com a prática mesmo, botando a mão na massa com os meninos, é trabalhar a dança, é importantíssima porque é através da dança que eles tem curiosidade, de descobrir, de buscar, trabalhar a dança de forma que eles, assim, tenham curiosidade de pesquisar, porque que aquela dança como o coco. Mostrar o coco a eles, mostrar que o coco não é macumbaria, como eles achavam que era, entendeu, então, é na prática botar a mão na massa com ele, eu estou devendo uma viagem a eles para o quilombo aqui, esse ano não deu foi muito corrido.
[...] Trabalhar desde o início do ano, como eu trabalhei com esse livro “minha terra meu chão” e, por exemplo, no São João eles só*

conhecem: forró, forró e forró. Vamos trabalhar outro forró xaxado, xaxado de lampião. Né? Todo mundo vestido com a roupa de lampião, forro de Luiz Gonzaga, ai se for trabalhar o forro de Luiz Gonzaga de onde é as origens? De onde ele era? Se ele era negro, se a família era negra, como foi? Era nordestino? Era descendente dessa cultura afro? Foi em busca, se eu vou trabalhar dança, busco trabalhar a história do personagem, também do ritmo, isso é, tem que ter assim, bem claro na minha cabeça, que tem que ser assim, eu tenho essa ideia, bem clara na minha cabeça que eu não poso trabalhar, o forro de Luiz Gonzaga, sem trabalhar essa questão nordestina e afro.

Em sua fala a professora chama a atenção para a musicalidade e a dança, como um meio incentivador da valorização da cultura afro brasileira; afirma que seus alunos buscam através da pesquisa sobre a música aprofundar esse conhecimento. Demonstra também que incorpora a cultura local, ao inserir o *samba de coco*, estilo musical regional do interior de Pernambuco que possui uma identidade muito forte com a cultura africana, sendo o Município de Arcoverde – PE um dos lugares de origem desse estilo nesse estado. No entanto, faz menção à religiosidade ao usar o termo “macumbaria”, sendo dessa forma pejorativa a respeito da religiosidade africana, tornando alguns estilos mais aceitos, ou fazendo com que determinadas assuntos tenham valor e reconhecimento, enquanto outros sejam tratados de forma negativa.

Ao problematizar também a origem dos cantores, personagens e o estilo por eles trabalhados, como é o caso de Luiz Gonzaga, aborda a questão do pertencimento racial do cantor, de sua família, a regionalização e sua cosmovisão, formando um conhecimento crítico sobre a ótica das questões raciais, desvelando sobre o mesmo as dificuldades do cantor, sua história de vida, tornando o conhecimento sobre o preconceito e a questão racial, próxima dos alunos, visto que ela não trabalha apenas a musicalidade, mas a história de vida, partindo das problemáticas sociais, como o caso do racismo e do preconceito.

Já em oposição aos exemplos acima, o professor de Artes da escola do distrito PAD1 atribui o espontaneísmo como principal meio pelo qual as questões étnico-raciais são inseridas em sua prática docente, demonstrando assim uma não elaboração ou interesse em relação à temática. Ele afirma: “*Quando aparece, esporadicamente, a gente debate com o aluno, não tem assim aquela preparação antes, às vezes o assunto vem à tona*”.

A fala do professor revela que a vivência da temática étnico-racial não é planejada previamente, deixando para que a mesma seja vivenciada, de acordo com a dinâmica existente em sala de aula ou de algum elemento posto pela mídia que provoque alguma reação entre os alunos.

Em relação as atividades que utilizam para vivenciar a temática étnico-racial, os professores apontaram os seguintes elementos ou instrumentos, como pertinentes nas suas vivências pedagógicas para abordar a temática das questões que envolvem o ensino da cultura africana e afro brasileira, o qual demonstramos através de tabela que foi construída baseada nas respostas da questão três do bloco cinco de nosso instrumento de pesquisa.

Quadro 14: Atividades utilizadas com conteúdos étnico-raciais

Sujeito	Atividade
PHS3	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa pela internet • Análise do livro didático • Produção textual • Trabalho em grupo • Apresentação do trabalho • Debate em sala de aula • Peça teatral
PHS1	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas maquetes com argila, isopor, maneira • Vídeo sobre as fazendas, as senzalas, a distribuição dos negros naquela época • Relatório • Encenação teatral • Slides, data show • Atividade escrita • Atividade artística • Projeto • Exposição dos cartazes • Debate
PHS2	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos sobre Nelson Mandela, palmares, maior quilombo existente em nosso país
PPS1	<ul style="list-style-type: none"> • Datas comemorativas em projetos • Debates regrados • Desenvolver essa habilidade da oralidade do aluno
PPS2	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade • Compreensão textual, produção • O artesanato local, o barro, a culinária, os ditados populares
PPAS1	<ul style="list-style-type: none"> • Banco de textos • Vídeos

	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos em grupo • Valorizar as músicas de origem afro • Tem trazer vídeo de candomblé • Vídeos musicais
PAS1	<ul style="list-style-type: none"> • A dança afro brasileira
PPAD1	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades com gêneros textuais • Trabalhos em grupos debate • Compreensão textual
PPAD2	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas atividade • Pesquisas • Pesquisa na internet • Discussões coletivas
PPAD3	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro • Música • Gênero textual • Literaturas
PAD1	<ul style="list-style-type: none"> • Texto • Pesquisa • Figuras ou desenhos

Acervo da pesquisa (Elaborada de acordo com a questão 3 do bloco de perguntas)

O quadro acima demonstra como as questões étnico-raciais têm sido vivenciadas através das atividades propostas pelos professores das disciplinas que compuseram nossa pesquisa. Os professores afirmam que utilizam-se do lúdico, das habilidades teatrais, além de produções textuais, trabalhos em grupos e exposição de vídeos.

Observamos também que entre os professores que afirmam planejarem as atividades que abordam a temática, há uma maior quantidade de instrumentos avaliativos, demonstrando assim, que sua prática ocorre de forma mais sistematizada.

Sobre as estratégias utilizadas para vivenciar a temática étnico-racial os sujeitos de nossa pesquisa se apresentaram de diferentes maneiras, de acordo com as áreas de conhecimento, como podemos observar. Entre os professores de História temos as seguintes afirmações:

PHS3: [...] eu gosto muito da polêmica e a partir daí fica bem mais fácil, desenvolver a leitura de um texto, a interpretação, certo até a questão da utilização de um filme, com a temática afro [...];

PHS1:[...] é a cooperação entre o meu trabalho e o interesse do aluno. Então a estratégia utilizada e os materiais utilizadas, são os vídeos e as atividades escritas,[...], mais quando eu trago vídeos, é perfeito a aula, o rendimento em sala é 100% [...]

PHS2:[...]como docentes, devemos procurar, pesquisar, trazer e colocar diante das turmas.

Os professores de História apontam a **polêmica** como instrumento para desenvolver a criticidade e como um bom instrumento motivacional, para despertar o interesse dos alunos, como afirma o professor PHS3, para assim estimular os alunos diante da leitura de textos e na utilização de vídeos. Já a professora PHS1 afirma que a cooperação entre os alunos e o interesse por eles demonstrado são algumas das principais estratégias utilizadas pela mesma para vivenciar esses conteúdos. De acordo com a professora, a utilização de recursos áudio visuais como os vídeos para abordar a cultura afro brasileira e africana faz toda a diferença, ajudando os mesmos a se concentrarem e desenvolverem um pensamento crítico sobre esta realidade. E o professor PHS2 defende a necessidade de mais pesquisa como forma de estímulo para os alunos sobre a temática.

Entre os professores de Língua Portuguesa obtivemos respostas diferenciadas dos professores de História, devido à característica de cada campo de conhecimento, onde foram apresentados os seguintes comentários sobre as estratégias utilizadas pelas professoras para vivenciar a temática étnico-racial:

PPS1: [...], mais eu levei para aula artigo de opinião, para trabalhar o gênero artigo de opinião, e agente acabou contemplando a questão do afro, porque o artigo de opinião era a respeito dessas cotas, então acabou que pelo assunto das cotas, agente adentrou ao monte de situações que envolvendo negro, né, e acaba tornando o aluno mais consciente.

PPS2: Olhe, geralmente, ou parte do diálogo, ou parte da produção, ou da leitura de alguma coisa que tenha, é no caso a interpretação é como o texto, tem esse gancho, pra puxa essas questões.

De acordo com as professoras de Português PPS1 e PPS2, a dinâmica utilizada para as aulas de português consiste em trabalhar com os gêneros textuais como artigos de opinião,

onde a produção textual e as leituras são incentivadas através de textos que contemplem as questões étnico-raciais.

Entre os professores de Língua Portuguesa que também lecionam a disciplina de Artes aparecem novos elementos sobre como vivenciam as temáticas étnico-raciais. Os professores apresentam como estratégias a discussão e a problematização, além de trabalhos em grupos e debates, onde são valorizados os conhecimentos prévios dos alunos, como podemos observar:

PPAS1: As estratégias é a discussão mesmo, é uma anotação, é tira-los da sala de aula, levamos para a biblioteca é fazê-los sentir essas questões, não é fácil não, [...]

PPAD1: Explicação oral, os trabalhos em grupos, fortalecem [...] muito o trabalho de conscientização, permanente diariamente, de humanização é esse trabalho é diário é constante, assim essa conversa essa discussão com eles é constante até pra ajudar na formação da alto estima[...]Através do dialogo, do debate, da discussão em grupo, sobre essas questões étnico-raciais, entre outros.

PPAD2: [...]levantamento desses conhecimentos prévios deles pra que eles tenham assim, [...], daquilo que eles tem como curiosidade e pronto, essa é uma das estratégias. E ai vem às demais não é, seriam as discussões, as pesquisas, os assuntos trazidos em data show, vídeos.

PPAD3: [...] as estratégias utilizadas, são várias vai desde o sentar, pra discutir para elaborar, até a aplicação.

Observamos nas falas das professoras acima que o conhecimento prévio e o debate são alguns dos principais instrumentos utilizados pelas mesmas para iniciar o desenvolvimento dos conteúdos étnico-racial. O debate e a discussão ao que parece são os elementos mais utilizados ao abordar esta temática.

Os professores que lecionam apenas a disciplina de Artes que optam por trabalhar a temática de forma espontânea como afirmado em momentos anteriores descrevem como estratégia a conscientização e a valorização da fala dos alunos.

PAD1: Estratégias. A gente fala da importância da conscientização que todos nos devemos ter, a esse respeito, mais ou menos por ai, só.

PAS1: Só mais assim, algumas representações, as explicações do próprio aluno né.

Os professores acreditam no debate como principal instrumento para orientar os alunos no que se refere à temática étnico-racial, valorizando as explicações e os comentários dos alunos sobre o mesmo.

Dentre as falas dos grupos de professores que selecionamos acima observamos que os professores de História e Língua Portuguesa são os que mais se aproximam do que é proposto pela Lei nº 10.639/03, em oposição à forma como está sendo trabalhado entre os professores de Artes que vivenciam a mesma, demonstrando certo despreparo na forma como conduzem o trabalho com a questão étnico-racial, provavelmente atrelada à ausência da formação continuada que não cumpre uma construção consistente sobre a forma de trabalhar essa realidade.

Esses professores em posterior resposta de nossas perguntas apresentaram como forma de vivência à temática utilizando-se dos seguintes recursos didáticos relacionados abaixo:

Quadro 15: Recursos didáticos utilizados pelos professores

Sujeito	Recurso didático
PHS3	<ul style="list-style-type: none"> • O livro didático • Projetor de multimídia • Cartão sd ou em um pendrive • Notebook • Caixa de som • Filme, um documentário • Microfone
PHS1	<ul style="list-style-type: none"> • Internet • TV escola e canal kids • Youtube
PHS2	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeos • Revistas • O próprio livro didático
PPS1	<ul style="list-style-type: none"> • Mídias, falada e escrita • O livro didático
PPAS1	<ul style="list-style-type: none"> • Musicais • Textos • Vídeos • Relatos, depoimentos, entrevistas

PPS2	•Charge
PPS2	•Vídeos
PAS1	•Recursos áudio visuais
PAS2	•Vídeos •Pesquisas •Histórias •Cordel
PPAD1	•Os livros didáticos •Filmes (“meu nome é radio”, “uma questão de honra”) •Jornais, revistas, principalmente jornais levando reportagens, entrevistas
PPAD2	•Data show, internet, computador, é livros e revistas
PAD1	•Data show •Textos, às vezes impressos

Acervo da pesquisa.

Como apresentado no quadro acima são muitas as opções de recursos didáticos utilizados pelos professores para vivenciar as questões que envolvem a temática étnico-racial. De acordo com as afirmações dos sujeitos, hoje há uma disponibilidade muitos recursos nas mídias eletrônicas, possibilitando a troca de experiências entre docentes e demais projetos vivenciados e disponibilizados na rede.

4.7 Da recepção e resistência dos alunos diante da temática étnico-racial: o olhar dos professores

Elaboramos a discussão referente à recepção e à resistência dos alunos diante da temática étnico-racial na percepção docente baseados nas questões 6 e 7 do bloco cinco de nosso questionário, referindo-se a como os professores percebem a disposição dos alunos ao vivenciar a temática étnico-racial. Entre os professores de História foi apontado que os alunos gostam da temática apesar de alguns se sentirem desconfortáveis, ou envergonhados, como observamos nas falas a seguir:

PHS1: Não é diferença como eu já falei, que no início eles gostam do conteúdo, mais quando a gente faz comparação ai tem uma certa resistência, por parte de alguns mais é uma temática que eles gostam, muito de aprender principalmente quando a gente trabalhar a questão cultural, então assim eles não têm resistência e nem rejeição com o

assunto, e sim aceitação, alguns alunos é ficam um pouco cismado mais, a aceitação é quase geral [...] os receios né, que eles demonstram ter é quando a gente fala sobre a questão da cor, é quando eles demonstram assim, algum receio, mais nem por isso eles deixam de participar e fazer as atividades.

PHS2: Tem, a gente percebe a diferença quando levamos a questão do sincretismo, ai acham que tudo é macumba não é não leva pro lado cultural, leva pro lado religioso ai tem que se explicar que é uma questão cultural que cada pessoa em cada lugar tem sua cultura em cada lugar tem sua religião, as vezes eles se confundem e distorcem, o que nos levamos em relação a questão afro descendente [...] Ficam curiosos, prestam atenção, debatem também, fazem perguntas [...]

Os professores de História afirmam que a aceitação das temáticas étnico-raciais é recebida de forma boa entre os alunos, que se identificam, fazem perguntas, levantam questionamentos sobre o cotidiano. No entanto, a rejeição ou desconfiança aparece quando a identificação étnica é levantada através da cor ou da religiosidade, que cria nos alunos certa desconfiança com a temática.

Entre os professores de Língua Portuguesa foi apontado que o assunto é considerado relevante entre os alunos, destacando a forma como o professor trata esse assunto como afirma a professora PPS1. Já a professora PPS2 destaca que o assunto é relevante entre os alunos que possuem um perfil mais centrado, demonstrado assim que nem todos os alunos possuem interesse pela temática, como vemos nas falas abaixo:

PPS1: [...]quando ele tem um perfil de aluno centrado participativo, né, crítico o aluno crítico, principalmente, ele entra bem nisso ai, é uma temática que meche mais de certa forma, ela, tratar da cultura afro dependendo da forma como você direcione essa abordagem você meche com os alunos todinhos, porque o segredo esta no provocar, você precisa provocar de forma, consciente positiva, e de certa forma a ponto de crescer o aluno e a parti daí e a provocação, você percebe a reação, não é, mais assim, é uma temática boa de trabalhar, porque eles acabam colocando as emoções a tona, não é.

PPS2: Olhe, quando é um aluno crítico, geralmente ele se interessa e ele troca ideias, ele fala de exemplos dele ele da opinião [...], mais aqueles que não, os da dispersão e são bem alienados, nem um assunto diferente eles se interessam não.

Ao observar as falas das professoras fica claro na exposição da professora PPS1 que a forma como o professor conduz essa temática mexe com a sensibilidade dos alunos, que de

acordo com a professora, os alunos expõem suas emoções, identificando que reconhecem o conteúdo como algo acessível, que faz relação com sua vivência. A professora PPS2 destaca que nem todos os alunos aceitam essa temática, afirmando que ela se torna interessante apenas aos alunos que demonstram possuírem um perfil mais crítico, que apresentam-se diante do conteúdo de forma participativa, expondo suas ideias e relatando suas opiniões.

Entre os professores de Língua Portuguesa que também lecionam a disciplina de Artes foi apresentada a preocupação sobre como abordar a temática, temendo a rejeição pelos alunos; outros afirmam que não há mudanças entre os alunos em relação a este conteúdo em comparação com outros.

PPAS1: Eu percebo, que aos poucos a gente tá conseguindo quebra mais essa coisa, é não é um tema fácil de se abordar, por que nós temos o negro em sala de aula e nós temos o amarelo e nós temos o pardo, o branco, nós temos o sararalzinho, nós temos não é, nós somos nós temos turmas, de meninos loiros, de olhos verdes, o negrinho de cabelo encaracolado, de lábios mais grossos, não é fácil, então assim tem que ter, todo um jogo de cintura, pra que a gente não venha a ferir aquele, a abordagem do assunto, da maneira como é lidado, vai fazer com que o meu aluno esteja aberto a, ou ele se tranque [...], porque a lei manda, vou tratar mais de repente eu posso ferir aquele aluno, e ele ser visto como escravo, como a minoria, não é, então, eu vejo com muita felicidade, e com êxito, esse avanço, dependendo da faixa etária, quanto menor, maior a vamos dizer assim, como é que eu posso dizer, a não a distancia, abertura a distancia, não é, esse assunto esta distante pra mim, não to interessado, não é, vamos dizer assim. [...] Alguns fazem por obrigatoriedade, “professora vale nota”, eu digo vale nota para vida [...].

PPAD1: Não eu não percebo não diferença não, a nossa sociedade já avançou muito nessa questão, não é da, da tolerância racial em fim não vejo não porque eu vejo nenhum tipo de diferença em tratar desse tema e de outros [...], reagem muito bem, porque eles fazem parte, porque eles sentem-se sujeitos, né, sujeitos conscientes cidadão [...].

PPAD2: [...], tem aluno que demonstram mais interesses e outros que não nem tanto [...] eu acho que na maioria com naturalidade, como com outro tema, só que a gente sabe que ainda não é tão discutido, embora, eu não veja diferença de outros assuntos não.

A professora PPAS1 demonstra preocupação em relação a como trabalhar com a temática, apresentando certo receio sobre como os alunos vão interpretar esse conteúdos, visto que isso de acordo com a professora pode retrai-los, impedindo que formem um

conhecimento proativo sobre a cultura negra. A mesma professora reconhece, no entanto, que a discussão desses assuntos é um avanço para a educação.

As professoras PPAD1 e PPAD2 afirmam não perceberem mudança na disposição dos alunos em relação a esta temática, tratando a mesma como qualquer outro assunto curricular.

Em oposição à fala dos sujeitos acima, os professores de Artes identificaram em seus alunos que a temática étnico-racial provoca certa resistência e apreensão que logo é superado pela curiosidade e interesses.

PAS1: Tem uma resistência né [...] No momento eles ficam, um pouco apreensivos, mais depois eles vão se acostumando, vão se adaptando, e vão se envolvendo se interagindo também.

PAS2: Olha eu percebo assim, que eles, prestam muita atenção, por mais que a turma seja, tem um sexto ano [...], e começam a fazer perguntas e perguntas e as vezes a, a professora o meu pai, fala assim e assim a minha mãe fala, a minha vó faz isso e isso e vão, contando casos, e vão contando historinha também, e daí agente monta, o contexto dentro daquela aula[...].

As afirmações prestadas pelos professores de artes da escola da sede representam que os alunos têm interesse e que a princípio têm receio e resistência com a cultura afro brasileira e africana, representando, assim, que não possuem um entendimento sobre esses conteúdos, baseando suas experiências no preconceito imposto pela sociedade eurocêntrica cristã, que logo é rompida pelo interesse sobre uma cultura que ainda é desconhecida e guarda tantos mistérios.

A professora PAS2 que revelou em conversas anteriores sua descendência com a comunidade do Quilombo do Mundo Novo através do seu pai nos possibilitou a intimidade de elaborar algumas perguntas e questionamentos à parte, devido ao seu conhecimento entre os alunos que possuem e vivenciam a cultura e as religiões de matriz afro brasileira. Fizemos o seguinte questionamento: *como os alunos de religião se sentem diante de tudo isso ao ver sua cultura sendo tratada?*

O relato que se segue é muito interessante, pois apresenta o quanto esse assunto mexe e é polemico na atualidade, tanto pelo comportamento da professora diante do questionamento, quanto pelo comportamento da turma ao qual ela está dando aula, quando aborda a cultura e a religião afro brasileira. Ao ser questionado sobre: *como os alunos de religião se sentem diante de tudo isso ao ver sua cultura sendo tratada?*, a professora inicia sua fala com uma bela e longa risada, a qual faz a seguinte afirmação: “Essa foi bem melhor

[...]”, referindo-se à pergunta elaborada em relação às demais de nosso questionário. Após esse comentário ela relata uma experiência vivida em sala de aula a qual descreve:

PAS2: (sorrisos) Essa foi bem melhor, eu vou te contar uma história, eu não tenho aula de religião, mais eu não tinha que falar da religião, afro, ai eu comecei falando do cristianismo, para eles, comecei falar da questão de, fazer comparações sobre, os santos da igreja católica e eu trouxe vários santos da igreja católica, e trouxe vários santos do candomblé, e fui fazendo uma ligação dos nomes, Iemanjá, nossa senhora das graças, e fui fazendo aquela ligação, com eles né, eu coloquei no quadro, e fui fazendo uma seta e ligando, e quando vocês vão olhar, as vezes eu desconheço, e o que é desconhecido pra gente, da medo, e agente é criado no cristianismo, eu sou cristã, e muitas vezes agente, trata com preconceito a outra religião porque não sabe, do se trata, mais eles estão dançando pelo mesmo deus, os mesmos deuses, quantos deuses tem aqui no cristianismo? Quantos deuses têm no candomblé? Quantas vezes vocês vão orar e dizem assim eu vou entregar fulano de tal nas mãos de deus! A maioria dos cristãos dizem isso, deus vai fazer justiça, ai o candomblé tá dançando a religião afro ai vocês dizem assim tá fazendo macumba pra se vingar de fulano de tal, e quando eu digo, deus vai se vingar de fulano de tal eu não to fazendo a mesma coisa, ai eu mostrei que tudo é igual, que as religiões eram iguais, que os deuses eram iguais, eram os mesmos, só mudavam os nomes, mais o sobrenome era o mesmo, e tinha uma menina que era, que ela é de uma a, de uma religião, bem rigorosa, ela ficou de boca aberta o tempo todo, o tempo inteiro, ai eu perguntei Larissa e ai entendeu? Ai ela disse tudo! Só não vou comentar com a minha mãe. Ai todo mundo começou a rir. Eu sabia que ela não podia dizer que ela não podia falar para mãe, ela não podia explicar pra mãe dela isso. Ai a mãe dela já tava, já era canonizada ali, já era, não ia surtir efeito na mãe dela ali, mais eu fiquei satisfeita, porque ela, desmistificou a questão da religião, tirou aquela história que era do mal, que as pessoas dizem que é do mal, que é do mal, e o mal esta dentro de cada um da gente, dentro do ser humano né, nos temos o bem e o mal, foi isso que eu quis mostrar para eles, pra tirar o preconceito mesmo, para tirar mesmo o preconceito em relação a religião, e foi boa a aula.

A fala descrita pela professora é interessante para nossa pesquisa pois retrata o seu fazer docente, a qual usa de suporte ao tratar da religiosidade, o cristianismo para introduzir a religiosidade africana, fazendo um comparativo entre as duas. Um outro ponto que nos chama a atenção é em relação à turma, ao se referir a uma aluna evangélica que compreende o conteúdo que está sendo apresentado pela professora, mas que não pode relatá-lo em casa devido ao preconceito existente por algumas denominações cristãs sobre as religiões de matriz africana.

Em situação contrária a tudo que está sendo abordado, o professor de Artes da escola do distrito afirma:

PAD1: Eles não têm tanto interesse assim em tratar desse assunto não [...] Alguns se sentem até um pouco constrangido por serem negros, né de cor. Mais agente tenta mostrar que eles podem né, conseguir tudo que qualquer pessoa pode[...].

O professor afirma que os alunos não têm interesse em discutir essa temática, demonstrando que os mesmos se sentem constrangidos em ver essa temática sendo abordada em sala de aula. Compreendemos que o professor nesse caso não se identifica em abordar esses conteúdos, devido à sua formação que é Matemática e o fato de não possuir nenhum tipo de capacitação sobre esse assunto, como relata em alguns momentos de sua entrevista.

Diante do que foi abordado nos questionamentos desse bloco, entendemos que os professores possuem uma prática docente própria que os leva a desenvolver relação com a cultura afro brasileira e africana, seja através de como desenvolvem seu fazer docente em sala de aula, como através da maneira como abordam e usam os recursos didáticos que estão à sua disposição, mesmo não possuindo apoio e fazendo de forma solitária, reconhecendo que alguns professores avançam no trato dessa temática, ao tratarem do pertencimento étnico ou da religiosidade e que outros professores têm uma preocupação e um constrangimento, onde os mesmos não se sentem à vontade e evitam essa temática por não se sentirem preparados para lidar com as possibilidades de fatos que podem ocorrer diante dessa temática.

4.8 Da Formação e perspectivas

A formação é um elemento que está presente nos dados levantados pelos sujeitos de nossa pesquisa. A mesma vem sendo vivenciada na modalidade de formação continuada, que objetiva, como descreve Pimenta (2006), atender às demandas que a prática e o cotidiano escolar impõem.

Isto nos proporciona a elaboração do quadro a seguir que aponta sua participação em formações continuadas ou não, quais órgãos são os promotores dessa formação, por quais motivos os professores participam de tais formações e em sua visão quais conteúdos ou temas são vivenciados pelas mesmas.

Quadro 16: Participação em formações continuadas

Sujeito	Participação na formação	Órgão formador	Motivos	Assunto(s)
PHS1	Sim	GRE	[...] a valorização do negro e os papéis as etapas né, que eles vem conseguindo galgar toda a parte da valorização do negro ontem e do negro hoje, papel que ele exercia e que ele hoje exerce e essa questão da valorização[...]	[...] a questão da consciência da maneira como a gente deve abordar, a questão racial. [...]também a projeção que o negro ultimamente tem tido não só aqui no Brasil como no mundo
PHS2	Não		[...]não temos nenhuma formação, que leva-se esse tema.	
PHS3	Sim	GRE	[...]foi muito importante para a minha formação, e para o posterior uso na sala de aula.	teve mais as questões das leis, contra o racismo,
PHD1	Não	----	----	----
PPS1	Não	----	----	----
PPS2	Sim	GRE	Dias inconvenientes, geralmente ocorre em um pequeno horário[...]	----
PPAS1	Não	----	[...]quando se faz, segrega-se educadores, só vão participar quem é de língua portuguesa, artes e história não. quem tem que participar dessa educação é todo cidadão brasileiro, isso é coisa de lei,	----
PPAD1	Sim	GRE Município de Buíque Município de Tuparetama	Foi uma oportunidade muito boa porque, eu abri os olhos e vi o que estava implícito na organização de muitos conteúdos, muitos conteúdos né, na organização estratégica, que o sistema educacional faz, com os conteúdos e a gente de forma implícita, de forma inocente, é nos estamos fortalecendo certos	Como é elaborado a organização do currículo em relação a temática étnico-racial, como se formou essa discussão mediante a educação e os grupos negros.
PPAD2	Não	----	No município não oferece nenhum	----
PPAD3	Não	----	----	----
PAS1	Sim	GRE	Essa formação dada em seis meses.	Eles trataram da religião, etnia, danças, teatros, que também eles tem.
PAS2	Não	----	Busco em Livros, vídeos, mais assim uma palestra, ou ver.	
PAD1	Não	----	----	----

Acervo da pesquisa.

De acordo com o que está exposto no quadro, apenas cinco tiveram participação em formação continuada sobre a temática étnico-racial, demonstrando assim que a implementação da lei ainda não é uma realidade fundamentada. A esse respeito, Alves (2013, p. 36) afirma:

O processo de institucionalização da Lei 10.639/03 ainda encontra-se em um estado embrionário em muitos municípios brasileiros, os limites são reais à medida que sua efetivação implica na inserção das questões raciais nas metas educacionais dos sistemas de ensino, com sua inclusão do Plano Nacional das Diretrizes curriculares.

Mesmo compreendendo que a implementação é embrionária, como descreve Alves (2013), dentre esses professores destacados acima o PPAD1 relata ter participado de várias formações sobre essa temática sendo uma promovida pela secretaria de educação do estado de Pernambuco e as outras por secretarias de educação das redes municipais dos municípios de Buíque e Tuparetama.

O fato da professora ter apresentado uma maior incidência formativa sobre a temática étnico-racial pode estar atrelado ao seu pertencimento étnico-racial, por ser indígena e carregar em si esta luta como relatou em momentos anteriores de nossas entrevistas.

Entre os cinco sujeitos que relatam ter participado de formações continuadas sobre a temática étnico-racial, todos afirmaram que essa formação foi promovida pela rede de ensino estadual através da GRE enquanto apenas uma professora descreve a rede municipal como promotora de uma dessas formações. Entre os professores que lecionam nas duas redes de ensino a estadual e municipal temos o relato que ambos trazem para rede municipal os conhecimentos adquiridos nas formações estaduais, como descreve a professora de História PHS1:

PHS1: Como eu sou professora da rede estadual lá nos temos as formações específicas lá na GRE, então nós sempre temos formações, como eu trabalho nas duas redes, tenho os dois vínculos estado e município tudo o que eu aprendo no estado e tudo que é trabalhado lá, eu trago de lá para o município, porque aqui no município não temos formação específicas para esse tema, já no estado nos temos e geralmente os professores do estado são também do município e tem como a gente fazer essa articulação do município e vivenciar tudo que é trabalhado em um na rede municipal, então no meu caso eu trabalho eu sigo uma temática, orientada pela rede estadual, pra gente enfocar muito essa questão, essa temática e trabalhada e abordada no estado eu trago ela pro município, então eu tenho foco né, a seguir e um seguimento.

A professora representa em sua fala os cinco professores que relatam possuir formação continuada sobre essa temática, ao descrever que migra o conhecimento adquirido nessas formações para ambas as redes, como afirmam os outros sujeitos que participam de ambas as redes.

Ao serem questionados sobre os motivos e do que tratam essas formações, os professores descreveram como motivos o aperfeiçoamento sobre a temática, além da necessidade de compreender de forma correta como vivenciá-la em sala de aula. Ao relatarem sobre as temáticas dessas formações os professores relataram que abordam a religiosidade, a cultura, o papel do negro no passado e seu papel na sociedade atual, além de questionarem sobre como essa temática foi formada no currículo nacional através das lutas dos movimentos negros e do arcabouço legal proporcionado pela mesma.

Os professores que não participaram das formações continuadas, que são oito sujeitos de nossa pesquisa, relatam dificuldades e falta de incentivo da rede de ensino municipal sobre a temática, mesmo o município apresentando um alto índice de pessoas indígenas e negras. Relatam ainda que as formações são rápidas e casuais, não provocando um aprofundamento sobre a temática, ficando a cargo da sensibilidade de cada professor discutir a mesma.

4.9 Das dificuldades encontradas no trato da temática étnico-racial

O quadro a seguir apresenta as dificuldades enfrentadas pelos professores de diferentes disciplinas em sua prática docente para vivenciar as questões que envolvem a temática étnico-racial. As falas suscitam que a formação, os recursos didáticos, estão entre os principais problemas apresentados pelos sujeitos, além de não existirem parâmetros estabelecidos pela secretaria municipal de ensino que indiquem ou façam relação com as questões étnico-raciais. A seguir temos relacionados os pontos principais apresentados pelos treze sujeitos que formam nossa pesquisa:

Quadro 17: Dificuldades enfrentadas no trabalho com as questões étnico-raciais

Sujeito	Dificuldade
PHS1	<ul style="list-style-type: none"> • Material específico • Um eixo, norteador, pra gente trabalhar em sala de aula • O planejamento feito de forma individual • Não existe uma orientação por sala

	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de um planejamento específico de um material específico para esse trabalho, sobre a consciência sobre a questão étnica
PHS2	<ul style="list-style-type: none"> • O descaso com a temática • Aulas passeios
PHS3	<ul style="list-style-type: none"> • O próprio, conhecimento do tema
PHD1	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento dos conteúdos • Fortalecer a compreensão dos alunos sobre a temática • Vivencia-la de forma natural para os alunos
PPAS1	<ul style="list-style-type: none"> • A ausência de manifestações e movimentos na escola, como: o maracatu, o afoxé, o samba, o batuque • A valorização da cultura afro • Falta de apoio e incentivo para abordar a temática • Enxergar o outro e sensibilizá-lo • Formação continuada eficiente • Capacitações específicas por disciplina • Capacitação para a gestão escolar e coordenadoras pedagógicas
PPAD1	<ul style="list-style-type: none"> • Desinteresse da secretaria de educação • Falta de interesse em trabalhar a temática • Desinteresse da equipe gestora
PPAD2	<ul style="list-style-type: none"> • Material • Orientação • Planejamento por parte da secretaria de educação voltado pra temática
PPAD3	<ul style="list-style-type: none"> • Resistência do aluno • Maturidade do ensino fundamental com a temática
PPS1	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de cintura • Falta de interesse do aluno
PPS2	<ul style="list-style-type: none"> • A informação previa do aluno • Material relacionado com o tema • Livros ou revistas que abordem a temática
PAS1	<ul style="list-style-type: none"> • Não aceitação étnica pelos alunos • A falta de apoio escolar • Conteúdos específicos por disciplina
PAS2	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de informação • Falta de vontade dos gestores de escolas

	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de respeito, de levar a coisa a serio • Falta de informação • Preconceito
PAD1	<ul style="list-style-type: none"> • Material específico contextualizado • Não temos livros • Uso da tecnologia como internet

Acervo da pesquisa.

Das falas dos treze sujeitos que compõem nossa pesquisa relacionamos os pontos indicados acima que são apresentados como os de maior dificuldade para vivenciar a temática étnico-racial. A maioria dos professores destacam: a formação e a falta de materiais didáticos específicos, como o principal complicador para vivenciar a temática.

Apontam também a ausência de uma sistemática continuada ou parâmetros específicos por disciplina para trabalhar a temática como existe em legislações municipais como:

Leis Orgânicas, municipais Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182,VI), a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII), além de leis ordinárias, como lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a Lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo (BRASIL, 2004).

A ausência de legislações específicas como as citadas acima e a ausência de uma formação sistematizada criam situações desconfortáveis para aqueles que individualmente trabalham e vivenciam a temática étnico-racial em sala de aula, visto que não há uma incorporação institucional para tratar o assunto.

Mesmo reconhecendo as deficiências que provocam essas dificuldades, a professora PPAD1 reconhece a existência de um grande avanço pelo fato dessas questões serem discutidas o que não existia anteriormente. Mesmo não havendo uma organização para trabalhar essa temática pela escola ou secretaria de educação, as mesmas não impedem a iniciativa dos professores, como observamos a seguir.

PPAD1: Eu acho que foi um grande avanço a obrigatoriedade do trabalho das questões étnico raciais, dos povos indígenas e afro descendentes, é obrigatoriedade agora no currículo, da educação básica eu acho que já foi um grande avanço, a questão das cotas, foi um grande avanço, sei que muita gente não ver assim, eu vejo como uma dívida histórica, que o país tem com essa pessoas, é hoje o reconhecimento de comunidades quilombolas, também vejo como um grande avanço, já avançamos muito o preconceito, existe mais hoje, em um grau bem menor, é na escola onde eu trabalho a esse espaço

se agente quiser, a esse espaço pra gente trabalhar, não há, uma objeção, não há apoio, mais não há objeção [...] tem uma visão mais crítica também sobre os conteúdos, um grande avanço, e mais tem ainda que avançar, bastante eu tive essa formação no município de Tuparetama e comecei, a observar uns conteúdos com outro olhar, mais eu acredito, que estou no caminho certo, a passos lentos mais, estamos caminhando.

A professora reconhece que grandes mudanças ocorrerem apesar dos pontos levantando por todos os professores de nossa pesquisa no quadro acima, o fato da criação de leis como a 10.639/03, do parecer 03/04, da Lei nº 11.645/08 e demais legislação alteram a dinâmica existente em sala de aula. Mesmo que a mesma ainda não tenha sido incorporada pela rede municipal, alguns professores cumprem o papel de disseminadores dessas ideias, mesmo que suas falas sejam baseadas em capacitações de outras redes como é o caso da estadual de Pernambuco que na GRE do sertão do Moxotó e Ipanema vem de acordo com o que foi descrito pelos sujeitos de nossa pesquisa cumprindo esse papel já há algum tempo, propiciando formação com os professores sobre a temática étnico-racial.

Diante de tudo que foi exposto, a análise desse capítulo nos possibilitou dialogar com as práticas estabelecidas no cotidiano escolar que versam sobre as questões étnico-raciais, demonstrando através dos dados elementos que estão presentes na luta e no interesse dos docentes da rede municipal de Buíque-PE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se insere na articulação entre os estudos que envolvem as questões étnico-raciais e a prática docente. Neste contexto investigamos as percepções docentes sobre como estabelecem em suas práticas as questões que envolvem a temática étnico-racial entre os professores de Arte, Língua Portuguesa e História da rede de ensino municipal de Buíque-PE.

Neste percurso de aproximação com a temática nos reportamos inicialmente às pesquisas acadêmicas através do levantamento de dados na ANPED, que foram ampliados com o ENDIPE e no PPGE/UFPE e no PPGEDUC/CAA com o propósito de conhecermos e nos aproximarmos do que já se tinha produzido sobre o nosso objeto de pesquisa. Na mesma perspectiva interagimos com os escritos dos autores que balizam nosso diálogo teórico no sentido de ampliar nosso horizonte de compreensão acerca da temática de nossa pesquisa.

Vimos que a promulgação da lei nº 10.639/03 criou dinâmicas diferentes no fazer dos professores em sala de aula, como relatados nas falas dos professores que identificam dinâmicas onde temáticas que não eram abordadas agora se fazem presentes em sala de aula, modificando a prática docente que é questionada a responder novas demandas. Sua implementação, no entanto, não é fácil, havendo certa resistência por alguns como ressalta a professora PPAS1 na fala abaixo:

Essa obrigatoriedade, eu creio que foi uma questão de querer [...] reparar uma injustiça [...], a gente vê ainda [...] escola que ainda não trabalha, a gente vê que passa o ano todinho e só em novembro, por causas das comemorações[...]

Mesmo que a implementação da lei ainda esteja longe de atingir seus objetivos, ela está presente na escola, mesmo que de forma tímida ou em datas comemorativas bem específicas. Contudo, experiências positivas se apresentam mesmo que de forma individualizada, onde professores a cumprem no decorrer do ano letivo por meio de uma prática pedagógica contínua e vigilante.

Em outros momentos, percebemos também que mesmo com as limitações que dificultam a implementação de uma educação antirracista e equânime, os professores da rede de ensino de Buíque – PE constroem práticas positivas que os colocam como protagonistas na implementação da lei. Em suas falas percebemos como os professores constroem suas práticas de cunho étnico-racial utilizando-se dos seguintes caminhos:

1. Para identificar ou perceber as identidades étnico-raciais de seus alunos os professores estabelecem como mecanismos para essa elaboração as seguintes estratégias: levam

em consideração as características físicas (fenótipo) e culturais, a região ou local onde residem seus alunos ou residiram seus familiares, demonstrando assim um conhecimento geográfico e histórico da área e sua religiosidade, visto que alguns alunos representam suas crenças em sala de aula, como visto nas entrevistas;

2. Ao fundamentarem sua compreensão sobre como percebem ou constroem o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, os professores apresentam que a mesma está pautada de duas maneiras: a primeira relacionada à perspectiva didática e formativa onde elementos como: ausência, superficialidade, delegação de responsabilidade e inseguranças no trato da temática aparecem, demonstrando assim preocupação em lidar com temas para os quais não foram formados nem em suas formações iniciais e muito pouco na formação continuada. O segundo elemento apresenta perspectivas positivas no trato da lei nº 10.639/03 e demais legislações, onde os professores superam suas dificuldades apresentando as seguintes características: comprometimento, disposição, criatividade, valorização da história local das comunidades, sejam elas: quilombos, ou os indígenas no Nordeste, estabelecendo assim novos mecanismos de trabalho no trato das leis.
3. A lei nº 10.639/03 provoca mudanças na disposição do trabalho docente, onde há diferentes reações entre os mesmos tais como: questionamento sobre a necessidade da obrigatoriedade da temática em forma de lei, reconhecimento da necessidade impositiva da lei que cria uma dinâmica de trabalho, tornando assim as temáticas recorrentes, que antes não eram vivenciadas.
4. Ao descreverem as motivações para implementação e trato das questões étnico-raciais foram estabelecidos os seguintes fatores existentes na escola: discriminação, preconceito, relevância social e o pertencimento étnico do docente, devido às situações de preconceito e racismo.

Os aspectos acima citados estabelecem como os professores constroem práticas pedagógicas de trabalho com a lei nº 10.639/03 e da educação das relações étnico-raciais, visto que mesmo quando não conhecem o marco legal que baliza tais objetivos, constroem dinâmicas e formas de enfrentamento diante da realidade que é construída no cotidiano escolar.

Apesar de encontrarmos lacunas, distanciamentos e dilemas, seja no âmbito formativo, na prática docente, ausência de recursos didáticos, para que os professores e escola possam estabelecer ações de combate ao racismo e à discriminação, como demonstram os

entrevistados no decorrer de suas falas, os professores constroem práticas reflexivas, onde elementos como o pertencimento étnico-racial de seus alunos e dos próprios professores se destacam.

Em nossas análises, vale ressaltar que a prática docente apresentada nesse trabalho está pautada e é elaborada de várias maneiras: por meio das interações e do questionamento dos alunos com o conteúdo, do reconhecimento e da influência da história local, que interfere na dinâmica da escola ou através do que está sendo exposto no livro didático como apresentam alguns professores da área de História e Língua Portuguesa.

Observamos também que as questões étnico-racial são trabalhadas de forma específica pelas diferentes áreas de conhecimento. No caso de língua portuguesa, percebe-se que o trato da temática é realizada de forma indireta, como conteúdo de fundo, a exemplo dos gêneros textuais, onde a temática étnico-racial cumpre o papel de contexto para a prática de um conteúdo curricular de língua portuguesa.

Já no caso dos professores de História, o trato da temática étnico-racial se baseia especificamente nos conteúdos curriculares de História e direciona suas práticas de acordo com a sequência didática estabelecida no livro didático, nos quais são priorizadas temáticas tais como: colonização, escravidão, ciclo do açúcar, o que acaba por produzir uma visão inconstante da participação das comunidades negras, visto que sua história e cultura só aparecem em determinados momentos da história e não de forma constante reconhecendo as diferentes contribuições que se deram na construção histórica e formativa do Brasil.

Vale ressaltar que os professores também demonstram preocupação diante dos problemas enfrentados no cotidiano de sala de aula, onde eventos como o preconceito foram discutidos e trabalhados, demonstrando assim um cuidado com o que está posto. Esse mesmo cuidado aparece entre os professores das outras disciplinas. Na mesma perspectiva podemos identificar professores que questionam as ausências da temática nos livros didáticos e a pouca contribuição das formações continuadas. Observamos que em função dessas ausências o trato da temática termina por se dar de forma espontaneísta ou muitas vezes é tratado mediante os fatos do cotidiano ocorridos em sala de aula ou na mídia, onde a temática do preconceito ou discriminação é a mais recorrente.

Em relação às fontes utilizadas para tratar da temática, fica evidenciado na fala dos professores que os mesmos se utilizam das mídias eletrônicas, livros didáticos, onde na sua maioria a internet é apontada como principal fonte na busca de superar os limites pedagógicos impostos pela realidade local. As entrevistas apontaram ainda que essa aproximação com a temática fica muitas vezes restrita aos sites de buscas, blogs e canais como fonte prioritárias

nas pesquisas. Logo a reflexão acerca da temática tende a ser feita com base na formação de opinião e não elaboração conceitual da questão. O pensar sobre essas questões não pode se esgotar em uma mera ferramenta metodológica. Uma saída é possibilitarmos uma aprendizagem marcada pela atenção ao singular, que traz ao processo a experimentação da diferença, colocando-nos diante de outro modo de pensar, experimentando e problematizando o mesmo, o que nos afirma a necessidade de ampliar os espaços, textos e modos de abordagem da temática em tela.

Outro ponto destacado nas falas dos professores diz respeito à presença e à ausência da temática na formação continuada. O número significativo de professores indica que o tempo dedicado ainda é muito limitado sendo tratado de forma muito pontual. Outra característica sobre essas formações é que a mesma é centralizada nos professores de História, deixando assim as demais disciplinas que são destacadas na lei nº 10.639/03 distantes dessa discussão.

Como indicado no decorrer do texto, as práticas docentes desenvolvidas sobre a temática são diversas e englobam um conjunto de percepções, de trato, estratégias e atividades, também diversas. Isto impõe alguns desafios que no decorrer desse trabalho os nossos sujeitos foram elencando, dentre os quais destacamos:

- A indicação de atribuir à questão étnico-racial uma maior centralidade, para que a mesma não fique sendo tratada de forma indireta ou sendo vivenciada de forma eventual, como é o caso da comemoração do dia 20 de novembro, dia da consciência negra;
- A superação de uma construção e entendimento a respeito dos feitos e contribuições dos povos negros para nossa sociedade, por meio de uma visão folclórica e romântica, na qual se valoriza sobretudo as contribuições com o lúdico, a culinária e a dança;
- Estabelecer uma maior articulação do trabalho entre professores e comunidade devido ao potencial apresentado pelo campo empírico, como por exemplo a existência na localidade de quilombos e indígenas;
- Do mesmo modo se faz importante uma articulação maior entre os professores que normalmente trabalham de forma individualizada.

Por fim, compreender a dinâmica do exercício cotidiano do trabalho nas práticas docente nos possibilita estabelecer compreensões dos desafios enfrentados pelos professores que são heterogêneas e diversas. Nesse sentido, ressaltamos a pertinência dos dados obtidos neste estudo, na medida em que fornecem indicadores importantes de como a implementação da lei nº 10.639/03 e a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana estão sendo vivenciadas

na rede, onde elementos afirmativos são realizados pelos professores na busca da implementação da mesma e desafios são postos e desvelados.

Destacamos ainda a carência e a necessidade de pesquisas que envolvam essas duas dimensões: a étnico-racial e a prática docente. Diante do exposto, novas inquietações são formuladas e o reconhecimento da necessidade de um maior aprofundamento se evidencia entre os estudos da prática e as questões étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carmem Dolores. **A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas municipais do Recife e o papel da gestão escolar**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

ALVES, José Augusto Lindgren. **A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos**. *Rev. Bras. Polít. Int.[online]* vol 45 nº 2, p. 198-223. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a09v45n2.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

ATHIAS, Renato. **A noção de identidade étnica na Antropologia brasileira**: de Roquete Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

BACKES, José Licínio. Os Estudos Étnico-Raciais e os Impactos na Educação Básica. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTIDE, Roger. **As Américas negras**: as civilizações africanas no Novo Mundo. São Paulo: Difusão Européia do Livro; Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

_____; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na Construção da Lei nº 10.639/03. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra**: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BATISTA, Rosana Monteiro. Formação Inicial dos Profissionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais: O Currículo Prescrito e o Vivido. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Francilene Brito da. **Produções Científicas em Educação e Relações Étnico-Raciais nas Regiões Norte e Nordeste**: Garimpendo nos Silenciamentos, 2000-2010. Trabalho encomendado pelo XXI EPENN de 2013.

BONAVIDES, Paulo; VIEIRA, R. A. Amaral. Textos políticos da história do Brasil. In: CALDEIRA, Jorge et al. **Viagem pela História do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 1 CD-ROM.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** Título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Capítulo I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos. Art. 5. Texto consolidado até a Ementa Constitucional nº 75 de 15 de outubro de 2013. Disponível em: < http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_15.10.2013/art_5_.shtm > Acesso em: 30 nov. 2013.

_____. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Que Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7716.htm> Acesso em: 12 maio 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas de promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, jun. 2005.

_____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Implementações das diretrizes, curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica.** Antônia Elizabeth da Silva Souza Nunes, Elias Vieira de Oliveira (org.). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm#art64> 12/05/2015. Acesso em: 21 jul 2014.

_____. CNE. **Resolução CNE/CEB 1/2004.** *Diário Oficial da União, de 4 de fevereiro de 2004*, Seção 1, p. 21.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10.639/2003:** Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Câmara de Deputados. **Projeto de lei nº 859/1995.** Dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da disciplina "História da Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1CF44284440814A69A7EC8A477356674.node1?codteor=1134815&filename=Avulso+-PL+859/1995>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BUÍQUE. Orientações Teórico- Metodológicas para o ensino fundamental (OTM). Secretaria Municipal de Educação de Buíque, 2011

CÂMARA, Luiz. A Formação Moral e a Diversidade Cultural na Escola In: XVI ENDIPE. **Anais.** Campinas, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org's.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, vol. 10, n. 29, pp. 151-169, enero-abril, 2010.

CANEN, Ana (*et al*). Práticas Pedagógicas e Diversidade Cultural: Reflexões a Partir de Congressos Educacionais. In: XVI ENDIPE. **Anais.** Campinas, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHISTÉ, Tânia Mota. A Linguagem na Constituição da Subjetividade da Criança Negra da Comunidade de Araçatuba/Es: a Perspectiva Histórico-Cultural. In: XVI ENDIPE. **Anais.** Campinas, 2012.

COELHO, Baía Wilma; CABRAL, Rebeca Pereira. Relações Sociais no “Paraíso Racial”: Considerações Iniciais Sobre um Mito. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; COELHO,

Mauro Cezar (orgs.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

CORDEIRO, Rosangela Lannes Couto. Afro-Brasileira e Processos Identitários nas Narrativas de Professores. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

CORSINO, Luciano Nascimento. Educação Física Escolar e as Relações Raciais e de Gênero: Uma Relação Possível. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

CPRM - Serviço Geológico do Brasil. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea: Diagnóstico do município de Buíque, estado de Pernambuco / Organizado [por] João de Castro Mascarenhas, Breno Augusto Beltrão, Luiz Carlos de Souza Junior, Manoel Julio da Trindade G. Galvão, Simeones Neri Pereira, Jorge Luiz Fortunato de Miranda**. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

CRUZ, Maria Claudene da Silva; SILVA, Denise Sena da. Bonecas Abayomi: Uma Proposta Lúdica para Trabalhar as Relações Étnicas Raciais na Escola. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

ESCOBAR, Arturo. Mundos Y Conocimientos de Otro Modo. El Programa de Investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia. n. 1, p. 51-86, enero-diciembre de 2003.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise Crítica de Currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013 ISSN 1645-1384 (online) . Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 15 set. 2014.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Centro Acadêmico do Agreste, UFPE, Caruaru. 2013.

FERREIRA, Michele Guerreiro; TORRES, Denise Xavier. A educação das relações étnico-raciais na política curricular nacional: um olhar através dos estudos pós-coloniais latino americanos. In: IV EPEPE. UFPE/CAA, **Anais**. Caruaru, 13 e 14 de Setembro de 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATINHO, Andrio Alves. As Dificuldades da Implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no Município de Rio Branco-AC. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

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

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei. 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org's.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

_____ (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. 2010c. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> Acesso em: 12 out. 2013.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinício Baptista da. **Relações étnico-raciais, Educação e Produção do Conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. nº 15, Set/Out/Nov/Dez, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2014.

GROSGOUEL, Ramón. La descolonización de la economía-política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. **Tábula Rasa**. Bogotá - Colombia, nº. 4, p. 17-48, enero-junio, 2006.

IBGE. **Censo demográfico de 2010**. Indicadores sociais populacionais por cor. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 29 nov. 2013.

ICMBIO. **Parque Nacional do Catimbau**. 2015. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/portal/o-que-fazemos/visitacao/unidades-abertas-a-visitacao/732-parque-nacional-do-catimbau.html>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

JOVINO, Ione da Silva. Aprendizagem e Ensino de Africanidades: Ensino de Espanhol numa Abordagem Multicultural In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOSKA, Diony Maria Oliveira. Registros de Uma Professora Afro-Brasileira sobre Indícios de Processos Identitários observados durante o Exercício da Docência em Cursos da Graduação da UERJ. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 1. Novembro, 2006.

OLIVEIRA, Fabiana de. A Lei 10.639 e as Implicações para as Práticas de Ensino: o que a Questão Racial tem suscitado no Cotidiano Escolar? In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

PERNAMBUCO. **GRE SERTÃO DO MOXOTÓ IPANEMA – ARCOVERDE. 2015**
Disponível em:

<<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/mapacoordenadoria/listaescolacoordenadoria.do?codcoordenadoria=3067>>

PETRUCCELLI, José Luis. **A Cor denominada**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000. (Texto para Discussão, 3).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Regina Pahim. **O Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**. Ponta Grossa: Editora UEPG; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RIBEIRO, William de Goes; CORREA, Adriana do Carmo. Multiculturalismo e Planejamento: Contribuições E Conjecturas Em Discussão. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. São Carlos, SP: UFSCar, 2005.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 287p.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. As questões raciais como objeto de pesquisa em educação: PPGE/UFPE 1999 – 2009. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeijalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: Desafios e Possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. **Infância e afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. A Diversidade Cultural Brasileira: Perspectiva para uma Educação de Qualidade. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

SILVA, Anna Líssia da. **Somos todos iguais (?)**: práticas e discurso sobre a diferença na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, CAA, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

SILVA, Claudilene. A construção da identidade étnico-racial de professoras negras e os saberes mobilizados nesse processo. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra**: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

_____. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Cultura Negra e identidade; 18).

SILVA, Graziella Moraes; LEÃO, Luciana T. de Souza. O paradoxo da mistura: Identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 80, outubro/2012.

SILVA, Irailda Leandro da. **Lembranças dos Caminhos e Descaminhos da Escola na Vida de Mulheres Negras de Buíque – PE (1980-1990)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFPE, Recife, 2008.

SILVA, Luciana Santiago da. Construindo Práticas Pedagógicas com Referenciais de Identificação Negro Positivos em uma Escola Pública do Município de São Gonçalo: Algumas Reflexões. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

SILVA, Maria Saraiva da; PEREIRA, Auricléa Barros. Política de Educação e Ações Afirmativas como Resposta às Desigualdades Sociais no Contexto Escolar: Memória e Identidade Etnicorracial. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

SILVA, Sara Moitinho da. Educação multi/intercultural e o diálogo com os professores sobre a diversidade étnicorracial no contexto escolar. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

SOARES, Eliane Veras; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; COSTA, Diogo Valença de A. O dilema racial brasileiro: de Roger Bastide a Florestan Fernandes ou da explicação teórica à proposição política. **Sociedade e Cultura**. São Paulo, v. 5, n. 1, p. 35-52, jan./jun. 2002,

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**: Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, Dezembro/2000.

TORRES, Marcele Xavier. A Lei 10.639/03: Problematizando Alguns Indicativos Acerca do Cumprimento Legal. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 24-28, 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 25 set. 09.

TUBINO, Fidel. La Praxis de La Interculturalidad en los Estados Nacionales Latino Americanos. **Cuadernos Interculturales**, Universidad de Valparaíso, Viña Del Mar, Chile, año/vol. 3, nº 005, p. 83-96, Julio-diciembre, 2005.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Ex-Alunos Negros Cotistas da Uerj: o que dizem sobre suas relações com os professores. In: XVI ENDIPE. **Anais**. Campinas, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____. Interculturalidade, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tábula Rasa**. Bogotá-Colombia, n. 9: 131-152, julio-diciembre, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO

Prezado(a) Professor(a):

Meu nome é JOSEILDO CAVALCANTI FERREIRA. Estou realizando uma pesquisa intitulada: **Relações Étnico-Raciais no contexto escolar a partir da lei 10.639/2003: relatos sobre o fazer docente nas séries finais do ensino fundamental (título provisório)**, vinculado ao “PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA”. Tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles.

Para sua realização, será necessária a aplicação de questionários/realização de entrevistas.

Neste sentido, gostaria de contar com a sua participação. Se você tiver alguma dúvida em relação a pesquisa antes ou durante seu desenvolvimento, poderá entrar em contato comigo pessoalmente ou através dos telefones (87)9109-0738 (claro), 9633-8449 (tim) 3822-4710.

Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais, sendo que os nomes dos/as participantes e instituições não serão utilizados em nenhum momento.

As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos ou divulgação em eventos científicos.

Sua participação poderá contribuir para a melhoria no processo ensino aprendizagem.

Atenciosamente, Joseildo Cavalcanti Ferreira.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa intitulada: **Relações Étnico-Raciais no contexto escolar a partir da lei 10.639/2003: relatos sobre o fazer docente nas séries finais do ensino fundamental (título provisório)** e concordo em participar da mesma.

Assinatura do participante: _____

Local e data: _____

Nota: O presente termo terá duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra via com o(a) participante da pesquisa.

APÊNDICE B: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

1 - Bloco de questões: Perfil Sócio Profissional

Formulário de entrevista da primeira etapa.

Nome:

Sexo: M F

Ano de nascimento:

Cor/Raça: Preto Pardo Indígena Branco : outra: _____

Categoria Funcional:

Efetivo Contratado Celetista Outro

Turno de atuação nessa escola:

Matutino Vespertino Noturno

Turmas em que atua:

Disciplinas que leciona? _____

Trabalha em outra escola? Não Sim

Escolaridade:

Ensino Médio (cursando) Ensino Médio (concluído)

Ensino Superior (cursando) Ensino Superior (concluído)

Especialização (cursando) Especialização (concluído)

Mestrado (cursando) Mestrado (concluído)

Doutorado (cursando) Doutorado (concluído)

Instituição em que se formou (ou está se formando): _____

Curso: _____

Em que ano concluiu: _____

Tempo de atuação como docente:

Menos de 1 ano De 1 a 4 anos De 5 a 9 anos

() De 10 a 14 anos () Mais de 15 anos

Tempo de atuação como docente nessa escola:

2º - Bloco de questões: Percepção das questões étnico-raciais.

1. Quantos alunos mais ou menos você identifica como pertencente a outros grupos étnicos raciais por sala?
2. Como você percebe o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiro?
3. O que identifica como elementos que constituem diferenças étnico-raciais?
4. O que você compreende por educação das relações étnico-raciais e por História e Cultura Afro-Brasileira?
5. O que você acha da obrigatoriedade do ensino dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira? Por quê?
6. Você conhece as leis 10.639/2003 e 11.645/2008?
7. Você conhece o parecer 03/2004? () sim () não
8. O que lhe motiva tratar essa questão?
9. Se não houvesse a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, você se sentiria motivado(a) a tratar essa temática em suas aulas? Por quê?
10. Já participou de alguma atividade formativa ou não que tratou da questão étnico-racial?
11. Caso tenha participado qual foi a motivação?
12. Quem realizou/Promoveu?

3. Bloco de Questões – Prática Docente

Da seleção e organização dos conteúdos

1. Dos conteúdos trabalhados em sala de aula quais fazem referência as questões étnico-racial?
2. Como esses conteúdos são selecionados?
3. Qual o tempo/ lugar destinado a essa temática na sua aula e disciplina?
4. Em que momento ele é trabalhado?
5. Quais temas são trabalhados? Indique alguns temáticas trabalhadas sobre esse assunto.
6. Qual a importância de se trabalhar esses conteúdos para você?
7. Esses conteúdos são tratados no dia-a-dia ou tem um tempo/calendário reservado para eles?
8. Quais são as fontes que você utiliza para trabalhar esses conteúdos relacionados a cultura e história dos povos Negros (indígenas)?

4. Bloco de questões - Do Planejamento das Prática Docente

1. O planejamento dos conteúdos referentes as questões étnico-raciais, como ele é organizado na escola?
2. Existe alguma orientação da secretaria para trabalhar essa temática? Se sim, como você utiliza e o que você acha dessa orientação?
3. Existe alguma orientação da escola para trabalhar essa temática? Se sim, como você utiliza?
4. Que questões tem sido priorizadas no planejamento no que se refere a esses conteúdos?
5. Essas questões são inseridas no seu planejamento?

5. Bloco de questões: Das atividades didáticas e do fazer docente

1. Como você vem trabalhando na sua prática docente as questões que envolvem as questões étnico-raciais?
2. Como essas questões são introduzidas na sua aula? (de forma espontânea; quando emerge no grupo; por meio de algum acontecimento; planejado).
3. Indique algumas atividade que você utiliza para tratar esses conteúdos?
4. E quais estratégias você utiliza para desenvolver as atividades?
5. Quais recursos didáticos você costuma utilizar para tratar dos conteúdos?
6. Tem diferença na disposição e interesse dos alunos em tratar dessa temática e de outras disciplinas?
7. Como os alunos reagem a esse conteúdo e as atividades que você propõe em relação a essa temática?
8. Como você lida com essas situações?

6º- Bloco de questões - Formação e perspectivas

1. Você tem participado de formação sobre essa temática? Que tipo? Do que tratam?
2. Quais dificuldades encontradas para trabalhar com esse conteúdo?

APÊNDICE C: PERFIL SOCIAL E ACADÊMICO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (Parte 1)

Nome	Sexo:	Ano de nascimento:	Cor/Raça:	Categoria Funcional:	Turno de atuação nessa escola:	Turmas em que atua:	Disciplinas que leciona:
PAS2	F	1974	Pardo	Contratado	Matutino e Vespertino	6º, 7º e 8º anos	Artes e Geografia
PAS1	M	1984	Pardo	Contratado	Matutino, Vespertino e Noturno	6ª anos e EJA.	Artes
PHD1	F	1972	Pardo	Efetivo	Matutino e Vespertino	6º ano e 9º anos	Geografia e História
PHS3	M	1973	Branco	Efetivo	Matutino e Vespertino	6º ao 9º ano.	História e Geografia
PHS1	F	1978	Pardo	Efetivo	Matutino e Vespertino	6º e 8º anos	História, Educação Ambiental e Geografia
PAD1	M	1971	Pardo	Efetivo	Vespertino	Do 6º ao 9º ano	Matemática e Artes
PPAD3	F	1983	Pardo	Efetivo	Matutino e Vespertino	Do 6º ao 9º ano.	Língua portuguesa, língua Inglesa e Artes
PPAD1	F	1984	Índio	Efetivo	Matutino e Vespertino	Do 6º ao 9º ano	Língua Portuguesa, Inglês e Artes
PHS2	M	1970	Pardo	Efetivo	Matutino, Vespertino e Noturno	Do 6º ao 9º ano	História, Geografia e Artes
PPS1	F	1977	Branco	Efetivo	Vespertino	6º ao 9º ano.	Língua Portuguesa.

PPAS1	F	1972	Pardo	Efetivo	Matutino e Vespertino	6º, 8º e 9º anos.	Língua Portuguesa e Artes
PPAD2	F	1973	Pardo	Efetivo	Matutino e Vespertino	Do 6º ao 9º ano	Língua Portuguesa e Artes
PPS2	F	1976	Pardo	Efetivo	Matutino e Vespertino	6º ano, 8º ano e 9º ano.	Língua Portuguesa, Inglês e Ensino Religioso

APÊNDICE D: PERFIL SOCIAL E ACADÊMICO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (Parte 2)

Nome:	Trabalha em outra escola:	Escolaridade:	Instituição em que se formou ou está se formando:	Curso de formação:	Ano de conclusão do curso:	Tempo de atuação como docente:	Tempo de atuação como docente nessa escola
PAS2	Não	Superior (cursando)	AESA-CESA	História	2014	De 5 a 9 anos	2 anos
PAS1	Sim	Ensino Superior (concluído)	AESA-CESA	Matemática	2010	De 5 a 9 anos	1 ano
PHD1	Sim	Especialização (concluído)	AESA-CESA	Geografia	1995	Mais de 15 anos	7 anos
PHS3	Sim	Especialização (concluído)	AESA-CESA	História	2000	De 10 a 14 anos	8 anos.
PHS1	Sim	Especialização (concluído)	AESA-CESA	História	2002	Mais de 15 anos	13 anos
PAD1	Sim	Especialização (concluído)	AESA-CESA	Ciências com Habilitação em Matemática	1992	Mais de 15 anos	7 anos
PPAD3	Sim	Especialização (concluído)	AESA-CESA	Letras.	2005	De 10 a 14 anos	7 anos
PPAD1	Sim	Especialização (concluído)	AESA-CESA	Letras	2006	De 10 a 14 anos	8 anos
PHS2	Não	Especialização (concluído)	AESA-CESA	História	1994	Mais de 15 anos	6 anos
PPS1	Sim	Especialização (concluído)	AESA-CESA	Letras	2002	Mais de 15 anos	17 anos
PPAS1	Sim	Especialização	AESA-	Letras	1998	De 5 a 9	6 anos

		(concluído)	CESA			anos	
PPAD2	Sim	Especialização (concluído)	AESA- CESA e UPE	Letras e Pedagogia	1997 e 2003	Mais de 15 anos	13 anos
PPS2	Sim	Especialização (concluído)	AESA- CESA	Letra.	1997	Mais de 15 anos	7 anos