

Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação

PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE:
A contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
(NEAB) da Universidade Federal do ABC (UFABC)
para a formação continuada dos (as) professores (as) no
contexto de uma educação antirracista

DANIELA PINHEIRO DE OLIVEIRA

SÃO PAULO

2020

DANIELA PINHEIRO DE OLIVEIRA

PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE:

**A contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
(NEAB) da Universidade Federal do ABC (UFABC)
para a formação continuada dos (as) professores (as) no
contexto de uma educação antirracista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação na Universidade
Nove de Julho (PPGE – UNINOVE), como
exigência do Título de Mestre em Educação,
da Linha de Pesquisas Educação Popular.
(LIPEPCULT)

Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva - Orientador

SÃO PAULO

2020

Oliveira, Daniela Pinheiro de.

Pedagogia da diversidade: a contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do ABC (UFABC) para a formação continuada dos (as) professores (as) no contexto de uma educação antirracista. / Daniela Pinheiro de Oliveira. 2020.

236 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Maurício Pedro da Silva.

1. Pedagogia. 2. Diversidade. 3. Formação. 4. Educação antirracista. 5. Conscientização.

I. Silva, Maurício Pedro da.

II. Título.

CDU 37

PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE:

A contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do ABC (UFABC) para a formação continuada dos (as) professores (as) no contexto de uma educação antirracista

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação pela banca examinadora formada por,:

Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE)

Examinador (a) I: Prof. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Examinador (a) II: Prof. Dr. Francisco Evangelista (UNISAL)

Suplente I: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Suplente II: Profa. Dra. Diana Navas (PUC)

Mestranda: Daniela Pinheiro de Oliveira

Aprovada em ____ / ____ / ____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores e às professoras que imprimem um sentido político à docência e que fazem da Educação para as Relações Étnico-Raciais uma pedagogia possível.

AGRADECIMENTOS

À Deus e a Espiritualidade Maior pelo amparo e proteção constante.

À minha família, meu alicerce.

Ao professor e mentor intelectual Maurício Silva, por ter me acolhido e escolhido, ser meu orientador além de ser um dos agentes de minha feliz transformação. Obrigada!

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação que prosseguem apoiando e acreditando para que os (as) pesquisadores (as) alcancem seus objetivos.

A equipe do PPGE/UNINOVE que sempre nos atenderam com dedicação, em especial a Cristiane de Marco Soares, responsável pela Secretaria de Mestrado e Doutorado em Educação, por sua inesquecível vibração positiva durante meu processo seletivo no Mestrado e à Jennifer Lopes da Silva, pelo acompanhamento e assessoramento ao pleito da bolsa de estudos.

Aos (às) colegas e amigos (as) de curso com quem compartilhei as alegrias dos avanços e também muitas angústias. Em especial ao doutorando Antônio Germano (*In Memoriam*) que retornou à espiritualidade em Outubro de 2019, contagiou-me com seu humanismo nessa tarefa imprescindível em lutarmos por justiça, paz, igualdade. Antônio Germano, presente!

Às professoras do curso de Pedagogia da UNINOVE, Campus Santo Amaro, em especial Yonara Carmurça, que acompanhou minha inscrição no curso de Mestrado em Educação, bem como o resultado na aprovação. A professora Sandra Gomes, tal como co-orientadora na estrutura do Estado da Arte, durante meu período de monitoria nas turmas de Pedagogia.

Aos meus novos laços de amizade firmados durante o Módulo Internacional na Universidade do Atlântico, Barranquilla/Colômbia.

Agradeço aos professores participantes da banca examinadora que dividiram comigo este momento tão esperado e muito importante, professores Francisco Evangelista e Rosiley Aparecida.

Ao grupo de pesquisas que participo - Ylê-Educare: educação e questões étnico-raciais da UNINOVE. Ao Professor Jason Mafra e colegas pesquisadores(as), gratidão por meu crescimento durante os debates e as produções científicas antirracistas, entre outras discussões acerca das relações étnico-raciais que permeiam na formação do povo brasileiro, e respectiva relação com os povos da diáspora africana.

Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB) da UFABC – um espaço de cura -, pela colaboração e receptividade, em especial as Professoras Regimeire Maciel, Suze Piza e aos professores e professoras cursistas que contribuíram para a realização deste trabalho.

A UNINOVE pela concessão da bolsa de estudos integral e a CAPES, que forneceu o imprescindível financiamento para realização desta pesquisa.

Algumas pessoas a gente conhece, outras Deus nos apresenta como presentes da vida. Quantos presentes eu tenho em minha vida! Gratidão, a minha mentora, Monica de Jesus Luciano, tal como mola-mestre, me incentivou a adentrar neste universo educacional, contagiou-me com sua missão de amor, despertou-me inclusive o comprometimento com as camadas populares, que muito embora não seja somente a escola que dependa da transformação social, não posso deixar de unir-me à luta para garantir às crianças e jovens o êxito escolar, sobretudo, aos esforços de reflexão, teorização e prática. A amiga Janaína Aline dos Santos e Souza, que me aconselhou ao iniciar no *Stricto Sensu* ao invés de eu buscar cursar outra Graduação. A Escola Estadual Francisco Roswell Freire, obrigada a todas (os) sem exceção, pelo acolhimento humanizado, pelo compromisso político e amor envolvido na missão de ensinar – Ainda que contratada, não esquecerei minha primeira escola na Rede Pública, que sintonia!

Não posso deixar de mencionar, os momentos difíceis pelos quais passei, sendo por problemas de cunho familiar e pessoal, inclusive pelas noites de insônias e crises de ansiedade, pois foram eles, que elevaram a minha coragem e força para perseverar na conquista deste maravilhoso sonho.

Aos meus “outros espaços de cura”, sendo os encontros nas Universidades, sendo as Manifestações ocorridas em São Paulo, contra o sistema político de extrema direita vigente – anti-intelectual e anticientífico, que serviram não só para extravasar as emoções, mas para expor as minhas ideologias contra os demonstres na educação, entre outros retrocessos de cunho sócio, político e ambiental, afinal, de acordo com Martin Luther King, “Quem aceita o mal sem protestar, coopera com ele”.

Aos militantes e guerreiros do movimento negro e de mulheres negras.

Enfim, todos(as) aqueles(as) que não foram citados nominalmente, que contribuíram direta e indiretamente, mas que acompanham minha trajetória e que fizeram parte de mais esse capítulo importante de minha história. Meus sinceros agradecimentos!

O sangue e a esperança
Corre corre o sangue nas veias
Rola rola o grão das areias
Só não corre só não rola a esperança
o negro órfão que só corre e cansa

Cansa do eito corre das correntes
Corre e cansa do bote das serpentes
Só não corre só não cansa de amar
O amor da Mãe-África no além-mar.

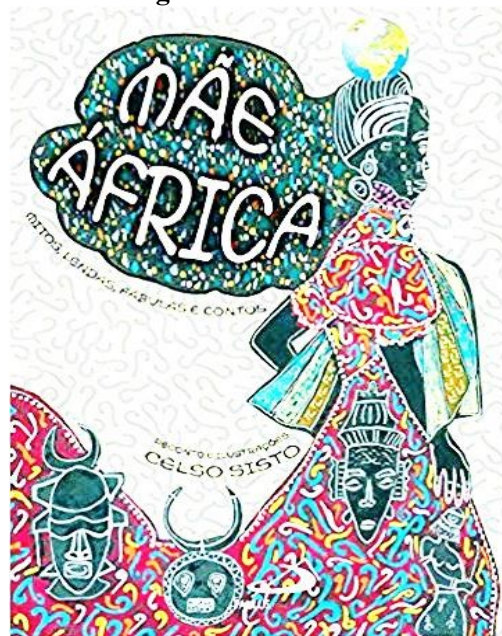
Além-mar das águas e da alegria
Mar-além do axé nativo que procria
Aqui é o mar-aquém do desamor frio
Aquém-mar do ódio do destino sombrio

Sombrio corre o sangue derramado
No mar-aquém de tanta luta devotado
Mas o sangue continua rubro a ferver
Inspirado nos Orixá que nos faz crescer

Crescer na esperança do aquém e do além
Do continente e da pele de alguém
Lutar é crescer no além e no aquém
Afirmado a liberdade da raça amém

Abdias do Nascimento - *O Sangue e a Esperança*

Figura 1: Mãe África.



Fonte: Livro escrito e ilustrado por Sisto, Celso.: Mãe África – mitos, lendas, fábulas e contos.

RESUMO

O presente estudo, intitulado *Pedagogia da diversidade: a contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do ABC (UFABC) para a formação continuada dos(as) professores(as) no contexto de uma educação antirracista*, tem como objeto investigar e analisar a formação continuada oferecida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do ABC e suas repercussões na prática docente de seus cursistas, na confluência da conscientização para uma educação antirracista. A problemática que estimulou esta pesquisa foi à preocupação em decorrência da desarticulação entre conhecimentos, práticas e discursos em sala de aula, uma vez que muitos professores e professoras não tiveram, em sua formação inicial, disciplinas que abordassem de forma integral a história e cultura afro-brasileiras. Para tomarmos consciência do problema de pesquisa, partimos da questão geradora formulada: tendo como universo de pesquisa o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), da Universidade Federal do ABC, *de que modo a formação do(a) professor(a) com vista à implementação dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira - conforme dispõe a Lei Federal n.º 10.639/2003 - contribui para sua prática docente, na confluência da conscientização para uma educação antirracista?* Este trabalho partiu da hipótese de que a formação continuada, realizada nos referido NEAB, contribui para potencializar a conscientização dos (as) cursistas, de modo que optem por uma prática pedagógica pautada em estratégias de combate às desigualdades étnico-raciais, situações de racismo e de preconceito, nos espaços educativos. Do ponto de vista metodológico, foi utilizada uma abordagem qualitativa, com recursos e análises de documentos institucionais e a análise das entrevistas com os professores. A interpretação das análises foi realizada por meio das seguintes categorias: formação continuada de professores (as) para a pedagogia da diversidade e conscientização e educação antirracista, tendo como referência as obras dos educadores Paulo Freire, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga. O conjunto de dados analisados possibilitou identificar, o empenho do NEAB UFABC na dimensão formativa, a organização de conteúdos de apoio e o grande apoio dos (as) docentes para concretizar as formações. A análise das entrevistas apontou o comprometimento dos (as) cursistas diante do atual contexto histórico-social, na luta contra a reprodução dos mecanismos eurocêntricos que controlam a história de apagamento que divide o mundo e reafirma o discurso hegemônico, assim como a consciência da necessidade de uma formação contínua nos estudos que englobam a história e cultura africana e afro-brasileira, de modo a

contribuir com as estratégias pedagógicas em sala de aula que visam ao combate das desigualdades étnico-raciais, situações de racismo e de preconceito nos espaços educativos. Os resultados permitem concluir que o NEAB UFABC ter sido inaugurado em 2017, bem depois da promulgação da lei 10.639/03, apresenta em seus propósitos quanto à formação continuada dos professores e professoras e quanto aos seus resultados, a difusão para a educação das relações étnico-raciais, em consonância com as bases legais.

Palavras Chave: Pedagogia. Diversidade. Formação. Educação Antirracista. Conscientização.

ABSTRACT

The present study, entitled *Pedagogy of diversity: the contribution of the Nucleus of Afro-Brazilian Studies (NEAB) of the Federal University of the ABC (UFABC) to the continuing education of teachers in the context of an antiracist education*, aims to investigate and analyze the continuing education offered by the Nucleus of Afro-Brazilian Studies of the Federal University of the ABC and its repercussions on the teaching practice of its students, in the confluence of awareness for an antiracist education. The problem that stimulated this research was the concern due to the disarticulation between knowledge, practices and speeches in the classroom, since many teachers did not have, in their initial formation, subjects that approached in an integral way the Afro-Brazilian history and culture. To become aware of the research problem, let us start from the question that has been formulated: having as a universe of research the Nucleus of Afro-Brazilian Studies (NEAB), of the Federal University of the ABC, how does the formation of the teacher with a view to the implementation of the studies of African and Afro-Brazilian history and culture - as provided in Federal Law No. 10.639/2003 - contribute to his teaching practice, at the confluence of awareness for an antiracist education? This work started from the hypothesis that the continuous formation, carried out in the referred NEAB, contributes to increase the awareness of the students, so that they opt for a pedagogical practice based on strategies to combat ethnic-racial inequalities, situations of racism and prejudice, in educational spaces. From the methodological point of view, a qualitative approach was used, with resources and analysis of institutional documents and the analysis of interviews with teachers. The analysis was carried out by means of the following categories: continuous teacher training for diversity pedagogy and awareness and antiracist education, with reference to the works of educators Paulo Freire, Nilma Lino Gomes and Kabengele Munanga. The set of data analyzed made it possible to identify the commitment of NEAB UFABC in the formative dimension, the organization of support contents and the great support of the teachers to concretize the formations. The analysis of the interviews pointed out the commitment of the course participants to the current historical-social context, in dealing with the reproduction of the Eurocentric mechanisms that control the history of erasure that divides the world and reaffirms the hegemonic discourse, as well as the awareness of the need for continuous training in studies that encompass African and Afro-Brazilian history and culture, in order to contribute to pedagogical strategies in the classroom that aim to combat ethnic-racial inequalities, situations of racism and prejudice in educational

spaces. The results allow us to conclude that NEAB UFABC was inaugurated in 2017, well after the enactment of law 10.639/03, presents in its purposes regarding the continued training of teachers and its results, the dissemination for education of ethnic-racial relations, in line with the legal bases.

Keywords: Diversity Pedagogy. Teacher Training. Antiracist Education. Awareness.

RESUMEN

El presente estudio, titulado Pedagogía de la diversidad: la contribución del Núcleo de Estudios Afrobrasileños (NEAB) de la Universidad Federal del ABC (UFABC) a la formación permanente de los profesores en el contexto de una educación antirracista, tiene por objeto investigar y analizar la formación permanente que ofrece el Núcleo de Estudios Afrobrasileños de la Universidad Federal del ABC y sus repercusiones en la práctica docente de sus estudiantes, en la confluencia de la conciencia por una educación antirracista. El problema que estimuló esta investigación fue la preocupación por la desarticulación entre los conocimientos, las prácticas y los discursos en el aula, ya que muchos profesores no tenían, en su formación inicial, asignaturas que abordaran de manera integral la historia y la cultura afrobrasileñas. Para tomar conciencia del problema de la investigación, partamos de la pregunta que se ha formulado: teniendo como universo de investigación el Núcleo de Estudios Afrobrasileños (NEAB), de la Universidad Federal del ABC, ¿cómo contribuye a su práctica docente la formación del profesor con miras a la realización de los estudios de la historia y la cultura africanas y afrobrasileñas - según lo dispuesto en la Ley Federal No. 10.639/2003 - en la confluencia de la conciencia por una educación antirracista? Este trabajo parte de la hipótesis de que la formación continua, llevada a cabo en el referido NEAB, contribuye a sensibilizar a los alumnos para que opten por una práctica pedagógica basada en estrategias de lucha contra las desigualdades étnico-raciales, las situaciones de racismo y los prejuicios, en los espacios educativos. Desde el punto de vista metodológico, se utilizó un enfoque cualitativo, con recursos y análisis de documentos institucionales y el análisis de entrevistas con profesores. El análisis se llevó a cabo mediante las siguientes categorías: formación continua de maestros para la pedagogía de la diversidad y la concienciación y educación antirracista, con referencia a los trabajos de los educadores Paulo Freire, Nilma Lino Gomes y Kabengele Munanga. El conjunto de datos analizados permitió identificar el compromiso del NEAB UFABC en la dimensión formativa, la organización de los contenidos de apoyo y el gran apoyo de los profesores para concretar las formaciones. El análisis de las entrevistas puso de manifiesto el compromiso de los participantes en el curso con el contexto histórico-social actual, al abordar la reproducción de los mecanismos eurocéntricos que controlan la historia del borrado que divide el mundo y reafirma el discurso hegemónico, así como la conciencia de la necesidad de una formación continua en estudios que abarquen la historia y la cultura africanas y afrobrasileñas, a fin de contribuir a estrategias pedagógicas en el aula

que tengan por objeto combatir las desigualdades étnico-raciales, las situaciones de racismo y los prejuicios en los espacios educativos. Los resultados permiten concluir que el NEAB UFABC fue inaugurado en 2017, mucho después de la promulgación de la ley 10.639/03, presenta en sus propósitos relativos a la formación continua de los profesores y sus resultados, la difusión para la educación de las relaciones étnico-raciales, en línea con los fundamentos jurídicos.

Palabras - clave: Pedagogía. Diversidad. Entrenamiento. Educación Antirracista. Concienciación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mãe África.....	08
Figura 2: Aniversário de Oito Anos	20
Figura 3: “Amnésia” – Flávio Cerqueira – Exposição Histórias Afro-Atlânticas	27
Figura 4: Baobá Um Símbolo da Resistência do Povo Negro.....	35
Figura 5: Tirinha do Armandinho. O direito a educação!.....	103
Figura: 6 A história oficial do Brasil ignora a atuação das mulheres negras Foto-Arte de Lari Arantes.	133
Figura 7: Edital 145/2016.....	153
Figura 8: Inauguração do NEAB/UFABC: Integrantes da primeira gestão, os professores Acácio de Almeida (BRI), Regimeire Maciel (BPP), Muryatan Barbosa (BRI) e Flávio Thales Ribeirto (BRI)	154
Figura 9: Últimos movimentos realizados pelo NEAB/UFABC desde 05/2019	
Figura 10: Convite do curso Formação Continuada de professores da educação básica: Filosofia desde África e história da África.	158
Figura 11 : Personagem Adetutu no livro Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo, ilustração de Joana Lira.	166
Figura 12: Ilustração da capa do Livro Protesto e outros poemas de Carlos Assumpção.	183
Figura 13: UBUNTU Eu sou porque nós somos	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Matriz do Curso Formação Continuada de professores da educação básica: Filosofia desde África e história da África em 2018.....	158
Tabela 2: Relações Cronograma das Aulas	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero dos (as) professores (as) cursistas.....	160
Gráfico 2: Cor/Raça dos (as) professores (as) cursistas.....	160
Gráfico 3: Formação acadêmica dos (as) professores (as) cursistas.....	161
Gráfico 4: Titulação acadêmica dos (as) professores (as) cursistas.....	161
Gráfico 5: Faixa etária dos (as) professores (as) cursistas.....	162
Gráfico 6: Titulação acadêmica dos(as) docentes	162

LISTA DE SIGLAS

- ABC - Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul.
- ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.
- ABRALIC - Associação Brasileira de Literatura Comparada.
- BC&H - Bacharelado em Ciências e Humanidades da UFABC.
- BPI - Bacharelado em Relações Internacionais da UFABC.
- BPP - Bacharelado de Políticas Públicas da UFABC.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CCNH - Centro de Ciências Naturais e Humanas.
- CEA - Centro de Estudos Africanos.
- CEAA - Centro de Estudos Afro-Asiáticos.
- CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais .
- CECS - Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas da UFABC.
- CLT - Consolidação das Leis do Trabalho.
- CMCC - Centro de Matemática, Computação e Cognição da UFABC.
- CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.
- CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- CONNEABS - Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros.
- DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores.
- ERER - Educação para as Relações Étnico-Raciais.
- FAECO - Científico e Tecnológico Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas.
- FAFIL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- FNB - Frente Negra Brasileira.
- FSA - Fundação Santo André.
- GT - Grupo de Trabalho.
- GTP - Grupos de Trabalhos Pedagógicos.
- IMES - Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
- MASP - Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.

NEAB - Núcleos de Estudos Afro-brasileiros.

NEABI - Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígena.

NFP - Núcleo de Formação de Professores.

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional.

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PLC - Projeto de Lei da Câmara.

PMDB/CE - Partido do Movimento Democrático Brasileiro/Ceará.

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo.

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPPS - Projetos Político Pedagógico.

PROAP - Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas da UFABC.

PROEC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFABC.

PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional.

PROGEPE - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais.

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação da UFABC.

PROPES - Pró-Reitoria de Pesquisa da UFABC.

PROPG - Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFABC.

SME - Sistema Municipal de Ensino.

TEN - Teatro Experimental Negro.

THE - *Times Higher Education*.

UFABC - Universidade Federal do ABC.

UFMA - Universidade Federal do Maranhão.

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos.

UNIAFRO - União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora.

UNINOVE – Universidade Nove de Julho.

SUMÁRIO

MEMORIAL DE APRESENTAÇÃO	20
INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO 1 – MAR PARA NAVEGAR: ROTAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	35
1.1. TIPO DE METODOLOGIA	36
1.2. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	40
1.2.1. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO ...	41
1.3. REVISÃO DE LITERATURA E ESTADO DE ARTE	43
1.3.1. ESTADO DA ARTE	48
1.3.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE	50
1.3.2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) PARA A PEDAGOGIA DIVERSIDADE	50
1.3.2.1.1. CONCEITO SOBRE IDENTIDADE, IDENTIDADE NEGRA, RAÇA, ETNIA, RACISMO, ETNOCENTRISMO, PRECONCEITO RACIAL, DISCRIMINAÇÃO RACIAL E DEMOCRACIA RACIAL.	62
1.3.2.2 CONSCIENTIZAÇÃO	79
1.3.2.3 EDUCAÇÃO ANTIRACISTA	89
CAPÍTULO 2 - O ENCONTRO COM OS TEÓRICOS DA PESQUISA	103
2.1. CONTEXTUALIZANDO: DA DITA LIBERTAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO	109
2.2. PROBLEMATIZANDO O OBJETO DA PESQUISA	124
CAPÍTULO 3 – O VÉU DO FUTURO HÁ DE SE DESCORTINAR: SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE ESCOLHA	133
3.1. CONCEITUANDO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS	134
3.2. REGIÃO GRANDE ABC: ABRINDO CAMINHOS PARA A CRIAÇÃO DA UFABC	143
3.3. A UNIVERSIDADE DO ABC: HISTÓRICO E CONTRIBUIÇÕES	146
3.4. NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (NEAB/UFABC)	152
3.5. FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO NEAB/UFABC	159

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA, COMO UM MANTO DE ESTRELAS À LUZ DAS NOVAS	166
DESCOBERTAS.	
4.1. ENTREVISTA COM OS (AS) CURSISTAS	169
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS HÁ ESPERANÇA	183
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICES	211
ANEXOS	228

MEMORIAL DE APRESENTAÇÃO: COMO ME TORNEI MULHER NEGRA

*O tempo passou e a criança que fui nunca me abandonou.
Houve várias versões de mim, para que eu tentasse ser feliz.
De heróis que voavam acima das razões terrenas, para que eu fosse alguém.
Nesta terra eurocêntrica, hoje posso até ser ninguém.
Só não posso acatar esta vida,
Ainda que haja muito mar para navegar,
Sei que na África eu vou reencontrar,
A menina que eu fui ainda a saudar,
O véu do futuro há de se descortinar,
Como um manto de estrelas,
Onde gente preta como eu possa ser realmente como eu sempre quis.*

Figura 2: Aniversário de Oito Anos



Fonte: Acervo pessoal. 03/10/1988.

Nas memórias, trago comigo as boas e más lembranças, dentre sonhos que pareciam ser inacessíveis, um deles se tornou realidade.

Abordar o processo de formação de professores neste país exige um compromisso político com a educação é também uma forma de expressar a minha trajetória pessoal e profissional neste segmento. A autoria desta redação não se separa de minha experiência vivida como aspirante à pesquisadora e como mulher negra. Em outras palavras, apresento este memorial descritivo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, bem como a literatura científica do campo de formação de professores (as) e das relações étnico-raciais, entrelaçando com as escolhas teórico-metodológicas, os posicionamentos políticos, as leituras e os recortes realizados na presente dissertação.

Em muitos momentos da escrita, tive receio em não cumprir com os compromissos citados, ora, em algumas ocasiões, distraída, ora imersa em profundas tristezas, diante do cenário político que estamos vivendo no Brasil, seja no âmbito social, ambiental, político e educacional, diante das inúmeras manifestações de atentado às ideias progressistas, de atentado à democracia, às ideias de Paulo Freire - patronos da educação brasileira -, à intolerância para o diálogo, além dos crescentes índices de violência em diversas esferas.

Outras vezes, após algumas linhas escritas, eu buscava encontrar nos poemas, um alento para as minhas dores, dentre os poemas de Abdias do Nascimento, suscitou a esperança em crescer e vencer meus medos, afinal, eis aqui o trabalho, fruto da luta e resistência, contra o atual sistema, pelo amor a educação e pela liberdade negra.

Não obstante, no seio de minha família, só tenho o apoio da minha mãe, quanto às minhas ideologias. O estudo tem sido o modo de romper com o silêncio que imobilizou meus familiares, em especial meu pai, ainda cristalizado pelas tendências do autoritarismo, inclusive pelo serviço militar. Algumas vezes, ele falava com certa rispidez: “Daniela, não quero comunista em minha casa”! Daniela, você é negra, não se ridicularize! Ambas as frases, são as contestações por meus estudos: apesar de ser negra, ao invés de estudar questões étnico-raciais, que eu inclinasse meus estudos para as antigas esferas de conhecimento.

Esse silêncio perdurou comigo também, até a minha inserção em alguns espaços educacionais. No entanto, embora que eu tenha me apropriado de alguns conceitos e experiências pedagógicas, não considero desprezível, meu primeiro ingresso na Universidade – “antigas esferas”.

Acostumados, a diversas mudanças de cidades, em virtude do ofício do meu pai, saímos de Salvador – minha terra natal, onde tive poucas vivências – para domiciliarmos na “terra do trabalho”, São Paulo, no ano de 2001. Além da incessante busca, pela primeira

oportunidade no mercado de trabalho, aos 21 anos de idade, meu pai, necessitava continuar seu tratamento de câncer, pois em Salvador, os hospitais militares, não forneciam tais tratamentos. Dada, as dificuldades financeiras, meus primeiros, ganhos, foram frutos dos trabalhos que dividia com a minha mãe, nas limpezas em casa de família.

Inscrevi-me no vestibular na Faculdade Albert Einstein de São Paulo, onde por ironia do destino, (em virtude da pequena estrutura, havia duas opções: Pedagogia e Administração), optei por Administração com Habilitação em Comércio Exterior.

Meu primeiro emprego foi um estágio em uma empresa Comissária de Despacho Aduaneiro, mas pela bolsa auxílio que recebia, optei pelo Financiamento Estudantil fornecido pela Caixa Econômica Federal, para custear meus estudos. Quando fui transferida para a área de Marketing, eu tive a oportunidade de estagiar em uma Instituição Financeira. Ascendendo pelo meu primeiro registro em carteira, trabalhei em uma empresa de Saúde e Segurança do Trabalho. Formei-me em 2004, em Administração com ênfase em Marketing, uma vez que, devido à falta de alunos, o antigo curso de Comércio Exterior, foi cancelado. Meu trabalho de conclusão de curso era voltado ao Marketing para a pequena empresa.

Em 2005, voltei ao seguimento de Despacho Aduaneiro, atuando em regime de CLT, no setor financeiro, iniciando o curso de pós-graduação Lato-Sensu, Finanças Empresariais na Universidade Presbiteriana Mackenzie, concluído em 2007, cuja monografia, era voltada a criação de um fluxo de caixa voltado para a pequena empresa e em 2008 na mesma universidade, cursei Docência para o Nível Superior, pois, minha intenção na época era ingressar nos espaços formativos da Administração. Nesta última empresa, tive plano de carreira, atuei por 11 anos, porém, em virtude da crise financeira de 2015, fui dispensada como gerente de Marketing e Vendas. No entanto, eu já cursava Pedagogia, na Universidade Nove de Julho, Campus Santo Amaro. Eis, aí, onde tudo começou.

Por volta de 2014, encontrava-me fadigada pelo meu ofício e pela área de conhecimento, buscava cursos que me dessem sentido tanto pessoal quanto profissional. Apesar de ter atuado em departamento de Recursos Humanos, onde desenvolvia pessoas e buscava mecanismos para autoestima, entre outros benefícios, ainda não me sentia realizada.

Durante o curso de Pedagogia, passei por processos de transformações em diversos âmbitos: pessoal, social, profissional e político, em virtude da imersão nessa nova área de conhecimento. No contato com diversos teóricos e intelectuais, por intermédio das razões de Paulo Freire, eu passei a compreender, como protagonista na matéria investigada, que a educação muda as pessoas e, sendo uma prática da liberdade e da humanização, o (a) professor (a) mediador (a) do conhecimento assume a posição de autor (a) de suas próprias

histórias, exercendo seu ofício pautado na formação de sujeitos críticos, participativos, agentes na transformação do mundo.

Logo, a educação passou a fazer muito sentido para mim, tanto pessoal quanto profissional, ao perceber que a amorosidade se concretiza no estabelecer das relações de ensino e de aprendizagem respeitadas e dialógicas; e que a construção dos conhecimentos se dá por meio da reflexão crítica na cultura, articulando o desenvolvimento cognitivo aos processos de humanização, tanto pelo acolhimento do outro quanto pela vivência de valores. Para tanto:

[...] é preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo. Que reveja a questão a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer [...] (FREIRE, 2001, p. 73)

Certamente, durante o curso de Pedagogia, na Uninove, tive excelentes mediadores, pelos quais, eu tenho considerável estima e admiração. Um fato importante a se destacar: quando no terceiro semestre, em virtude da apresentação de um trabalho relacionado às Políticas Públicas na Educação Infantil, a professora Yonara Camurça, convidou o grupo para rerepresentar o trabalho em uma turma do primeiro semestre. Inesquecível momento, pois, a partir daquele dia, resolvi que, ao terminar meu curso de Pedagogia, decidi ingressar no Mestrado, pois, também, desejava atuar na formação de professores. Concluí o curso de Pedagogia e, coincidentemente, a mesma professora foi minha orientadora do meu Trabalho de Conclusão de Curso, utilizado como pré-projeto no processo seletivo no Mestrado em Educação.

Quanto o ato de ensinar, esse interesse surgiu desde a infância, porém despertado na fase adulta. Filha de professora, minha mãe Lúcia Maria, formou-se em 1974, no Magistério. Em sua escola, criada em 1990, com as economias do meu pai Raimundo, eu costumava brincar de professora, quando as salas estavam vazias, sem contar que utilizava escondido o velho mimeógrafo, para não ser chamada atenção. Meu pai, Raimundo, apesar de não ter completado o antigo colegial, pois nessa época não era exigido nas Forças Armadas, sempre me incentivou que eu voltasse ao mundo da leitura; assim, preservava uma pequena estante com diversos livros, e pude ter acesso aos mestres da pintura, enciclopédias, mestres da literatura brasileira. Recordo-me quando li meu primeiro livro, Memórias Póstumas de Brás

Cubas de Machado de Assis. Envolvida nos teatros e nos corais da escola, nos passeios históricos, tive um considerável repertório para minha primeira atividade autônoma, como auxiliar de sala, em uma pequena escola, em um bairro periférico em Salvador, no ano de 1997, para uma turma do Fundamental I. Em 2002, já aqui em São Paulo, pude dar aula de reforço em Matemática para um grupo de estudantes. Quando atuei no departamento de Recursos Humanos, pude desenvolver encontros formativos e palestras. Inclusive, nos espaços religiosos, pelos quais passei, pude ministrar aulas para crianças, jovens, adultos e atualmente, sou palestrante e expositora.

Nas escolas, pude atuar como estagiária na rede pública de ensino e como auxiliar de sala na rede particular. Atualmente, exerço a função de professora eventual na rede estadual, na Diretoria de Ensino Sul 3.

Descortinar-se com renúncia e narrar algumas lacunas no âmbito pessoal e profissional, além das fragilidades, não é uma missão fácil. Logo, redigir esta pequena memória sobre a minha trajetória pessoal e profissional, contar da minha primeira graduação, acarretou certa dificuldade. Atualmente, não desejo voltar ao mundo corporativo ou dos negócios, porém, o conhecimento adquirido contribuirá quando eu pleitear cargos de gestão nos espaços escolares, apesar de que minha pretensão continua sendo a sala de aula, seja na formação básica, seja na concretização de um sonho: Formação de Professores (as).

Entretanto, diante do cenário que vivenciamos no Brasil, me questiono: o que os professores (as) precisam aprender para se tornarem mediadores conscientes, no sentido de identificar e criticar as tensas relações produzidas pelo racismo nos espaços educativos? Gomes (1999) aponta a necessidade de os (as) professores (as) refletirem sobre seu próprio processo de construção de identidade racial e tais interferências na prática docente:

“o quanto é contraditório que os cursos de formação de professores/as continuem lançando no mercado de trabalho homens e mulheres pertencentes aos diversos segmentos étnico-raciais, que não discutem e nem refletem sobre a diversidade étnico-cultural presente no processo escolar. É necessário que as pesquisas educacionais incorporem a centralidade da raça e do gênero nos estudos sobre a realidade social brasileira.”

Em alguns semestres, no curso de Pedagogia, tive um breve contato com a Lei 10.639/03, mais precisamente na disciplina Metodologia do Ensino de História. Hoje com mais veemência, desejo a inserção de uma disciplina nos cursos de Pedagogia, voltada para as questões étnicas raciais, sem contar que, por questões de representatividade, não tive nenhum professor (a) negro (a) nos cursos presenciais.

No final do ano de 2017, por recomendações dos meus antigos (as) professores (as), em especial, a professora Yonara, me inscrevi no Mestrado em Educação e, paralelamente, no curso de pós-graduação Lato Sensu em História Sociedade e Culturas, na Pontifícia Católica de São Paulo, o qual se encontra trancado, devido à concentração nesta pesquisa.

Aprovada no processo seletivo, conheci meu orientador, Maurício Silva. Crente que eu continuaria a abordar a interdisciplinaridade, eis que ele surge com uma proposta: conhecer o universo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e como se dá o processo formativo para professores (as) nestes espaços. Confesso que, a princípio, desejaria persistir no meu pré-projeto inicial, mas missão dada, missão a ser cumprida. E hoje, neste estado atual da pesquisa, em que redijo este parágrafo, não encontro palavras para expressar minha eterna gratidão ao meu mentor intelectual e orientador, por ter me presenteado com este tema. A mulher, professora, militante negra que me tornei hoje foi fruto desta dissertação.

A minha primeira itinerância durante o Mestrado em 2018, foi cursar Filosofia desde África e História da África, na Universidade Federal do ABC, cujo trabalho de conclusão de curso foi “Os saberes em filosofia desde a África e História da África como contribuição continuada para a formação de professores da educação básica, numa abordagem antirracista”.

Em Julho, como ouvinte, participei do meu primeiro Congresso Acadêmico, “50 Anos da Pedagogia do Oprimido”, na Universidade do Porto, em Portugal. Em Setembro, deste mesmo ano, envolvida pela temática, redigi o primeiro artigo acadêmico “NEABs, relações étnico-raciais e a educação superior brasileira: elementos para o fazer docente”, o qual expus num Congresso Internacional, realizado na Universidade do Atlântico em Barranquilla, Colômbia. Esta produção em conjunto com outras publicações realizadas por professores e colegas da linha de pesquisa, formou um livro organizado por meu orientador Maurício Silva.

Em 2019, atuando no grupo de pesquisas “Ylê-Educare: educação e questões étnico-raciais”, criado em 2017 por iniciativa de professores e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), redigi o artigo “A representação do personagem negro no livro didático infantil: “era uma vez” um menino invisível”, fruto das análises de uma das coleções didáticas Ler Faz Bem, da série Brasileirinhos, tendo por enfoque as ilustrações e o texto verbal e discutindo a invisibilidade de um personagem negro em comparação com os outros personagens brancos.

Em parceria com a colega Paula Anunciação, escrevi o artigo “Relações Étnico-Raciais e a Formação Continuada Junto aos NEABs: Subsídios para os (as) Professores (as) de História,” aprovado pela comissão do Congresso Brasileiro de Educação, organizado pela Universidade do Estado de São Paulo, realizado em Julho de 2019.

Enfim, construindo a dissertação, criando, recriando, lendo e relendo; nas idas a congressos, encontros, palestras, militâncias, colóquios, comunicações, publicações, inclusive nas manifestações em resistência aos retrocessos nas políticas públicas que assolaram o país, no Governo vigente, no que tange à educação e aos movimentos sociais, as etapas da presente dissertação seguiram com rigor e paixão, em processo de construção e desconstrução, no combate ao racismo.

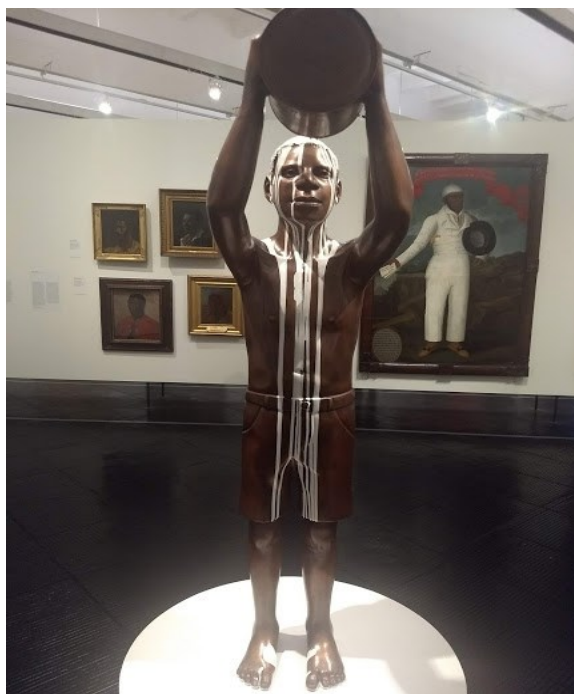
Minha militância é travada por meio da educação, a qual deve servir como parâmetro de compreensão do mundo e das diferenças, tendo sempre como objetivo a afirmação da igualdade de direitos e deveres que todos temos uns com os outros, independente da etnia, gênero, orientação sexual, crença ou situação econômica.

A criança preta se transformou em mulher negra que luta e que busca erguer quilombos, na esperança de uma sociedade mais humana e mais consciente, pois a educação transforma. Afinal, hoje não vivo na memória de um passado limitado, vivo em num mar de descoberta, quando o senso comum, avançado para o conhecimento científico, nos liberta!

INTRODUÇÃO

*Não é que eu seja racista.
Mas existem certas coisas
Que só os negros entendem.
Existe um tipo de amor que só os negros possuem,
Existe uma marca no peito que só nos negros se vê,
Existe um sol cansativo a que só os negros resistem.
Não é que eu seja racista...
Mas existe uma história que só os negros sabem contar...
Que poucos podem entender.
Éle Semog - Ponto Histórico 2018*

Figura 3: “Amnésia” – Flávio Cerqueira – Exposição Histórias Afro-Atlânticas



Fonte: Acervo pessoal, visita ao MASP em 18/10/2018

Desde os anos de 1960, assuntos relacionados à formação continuada do (a) educador (a) vêm ganhando expressividade, dadas as transformações pelas quais a sociedade brasileira vem passando.

As demandas educacionais oriundas dos avanços econômicos, tecnológicos, científicos, adicionados aos movimentos sociais que, a partir da década de 1970, reposicionaram suas ações de cunho nacional, vêm impactando fortemente o processo de formação dos (as) professores (as), tanto nas modalidades iniciais quanto nas modalidades contínuas. Desses movimentos sociais, emergiu a expressão “negatividade histórica”, ou seja,

utiliza-se tal expressão como sendo resultado da ocultação real da história brasileira, cujo sentimento é a busca de novas compreensões a respeito da realidade do povo brasileiro, em particular visando construir uma nova interpretação da história dos negros no Brasil. Assim sendo, de acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 48), a respeito desta lacuna na interpretação crítica sobre a realidade do país e sobre as lutas do Movimento Negro em prol da superação do racismo, deve ser papel da escola, sobretudo “[...] práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar”. Em outras palavras, urge a necessidade, na tomada de novas posturas por parte do (a) professor (a), de buscar conhecimento e formação atualizados, uma vez que os espaços educativos, por serem socialmente responsáveis pela transmissão e socialização do conhecimento, também são tidos como instrumento propício à propagação do racismo.

Cavalleiro (2005, p. 13), na Introdução à obra *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*, afirma que:

Todos os profissionais da educação que favorecem consciente ou inconscientemente a manutenção, a indução ou a propagação de racismo, preconceitos e discriminação raciais no espaço escolar devem ser questionados e se auto-questionar quanto ao exercício de sua profissão de educador. Buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos(as) alunos(as) negros(as), representa um trabalho em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas. Uma educação anti-racista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras.

Neste tocante, de acordo com o Parecer CNE/CP n.º 03/2004 (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2013), existem atualmente os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) vinculados a algumas instituições de ensino superior do Brasil, cujo intuito é conceder aos professores e às professoras a formação continuada, de modo que possam repensar suas respectivas práticas pedagógicas, produzindo conhecimento - especialmente no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão - a respeito da África e da cultura afro-brasileira e indígena.

A Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2013, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, o que se apresenta como grande instrumento para adoção de políticas educacionais

e estratégias para uma educação antirracista, assinalando a necessidade de garantir a formação continuada do professor, articulada pelos NEABs.

Despertar a reflexão acerca do papel do educador nos espaços educativos como mediador do conhecimento, de modo que promova a criticidade dos seus educandos, valorizando a história e a cultura do povo brasileiro, com repercussão nas respectivas práticas educativas, pode leva-los à reflexão a respeito da socialização do indivíduo, da formação humana, da consciência ética, do respeito às diferenças, do reconhecimento das culturas e da diversidade étnica.

Neste cenário, vale destacar uma nova postura do professor, de modo que esteja voltada a um comprometimento humano diante do respectivo contexto histórico e social; portanto, espera-se que repense sua prática humana e profissional, levando em consideração o respeito mútuo às identidades culturais. Assim, há necessidade de conscientização do professor sobre a importância do processo de desconstrução de imaginários que justifiquem ações etnicamente racistas ou estereotipadas, bem como na compreensão do princípio de igualdade étnico-racial no espaço educativo. Sobre conscientização, Freire (2001, p. 31) afirma:

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em fator utópico. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não a conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojetado, porque é na práxis histórica que o anteprojetado se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojetado que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá.

Como se pode perceber, a palavra “conscientização” deriva da transição de uma consciência ingênua para a consciência crítica, cujo sentido freireano propõe ao professor e a professora libertar-se do comodismo, do conformismo frente à realidade e do desinteresse no campo dos estudos, de modo que o (a) docente busque ampliar seus conhecimentos por meio da formação continuada.

Assim, o (a) professor (a), como um agente de transformação, engajar-se-á, de forma crítica, dialógica, democrática, nas questões étnico-raciais, bem como suscitará as

interpretações dos diversos problemas sociais, assim como sempre estará disposto à formação continuada, em benefício do seu conhecimento e da sua prática docente.

Tendo como universo de pesquisa o Núcleo de Estudo Afro-brasileiro (NEAB), da Universidade Federal do ABC, buscaremos investigar e analisar de que modo a formação do professor com vista à implementação dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira - conforme dispõe a Lei Federal n.º 10.639/2003 - contribui para sua prática docente, na confluência da conscientização para uma educação antirracista.

Analisando previamente o papel do Núcleo de Estudo Afro-brasileiro da Universidade Federal do ABC, sobretudo quanto às contribuições no processo de conscientização do professor e na respectiva prática pautada na educação antirracista, a hipótese primária dessa pesquisa pode ser apresentada da seguinte forma: a formação continuada, realizada nos referido NEAB, contribui para potencializar a conscientização dos(as) cursistas, de modo que optem por uma prática pedagógica pautada em estratégias de combate às desigualdades étnico-raciais, situações de racismo e de preconceito, nos espaços educativos.

Dada a marginalização histórica relativa aos processos educativos a respeito das relações étnico-raciais no Brasil, muitos professores(as) não tiveram, em sua matriz curricular, disciplinas que abordassem de forma integral a história e a cultura afro-brasileira e africana. Deste modo, devido ao fato de a cultura brasileira e, em especial, a cultura escolar, estar ainda arraigada por uma epistemologia eurocêntrica, percebe-se que existe uma desarticulação entre conhecimentos, práticas e discursos por parte dos(as) professores(as).

O reconhecimento dos negros, bem como o valor da história e cultura afro-brasileira, constituem-se temas atuais na busca pela consolidação das políticas públicas que visem ao respeito às diversidades sociais. Deste modo, as questões elencadas pelos movimentos sociais ao longo do século XX impulsionam a necessidade de que os espaços educativos assumam um compromisso democrático, político, ético, de modo a contribuir na formação de sujeitos críticos e participativos, no combate ao racismo, entre outras formas de discriminação. Inserir temas das relações étnico-raciais na formação continuada do(a) professor(a), evidenciando uma educação antirracista, tem diversas repercussões pedagógicas.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2017, p. 71), “nas Universidades e faculdades organizam-se Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), responsáveis pela realização de pesquisas, projetos de extensão, formação de professores [...]”. No entanto, percebem-se grandes desafios em abordar temas como diversidade, desigualdade racial, no contexto acadêmico, pois ainda são tidos como ilegítimos. Todavia, a preocupação da presente pesquisa é a de analisar, por meio dos dados documentais e dos discursos coletados dos

professores (as) formados (as) pelos cursos ministrados nos NEABs da UFABC, se ele contribuiu para os(as) professores-cursistas se autodenominarem “conscientes”, diante do presente contexto histórico-social, e se foram impactados por meio dos estudos de história e da cultura afro-brasileira, quanto à respectiva prática pedagógica em sala de aula, baseada numa educação antirracista.

Os novos desafios da educação exigem dos professores novas atitudes, diante das realidades sociais no contexto histórico e cultural, devido ao problema das desigualdades sociais, diversidades sociais, tecnicismo, autoritarismo, neoliberalismo, competitividade, globalização, entre outros, os quais incitam à reflexão sobre a necessidade de criar novas estratégias e ações que contribuam para a construção de uma sociedade mais humana.

Dentre esses aspectos importantes à educação, a diversidade social tem ocupado destaque nos debates contemporâneos, em razão de que nos espaços educativos, impulsionados por uma pedagogia tradicional, predomina no campo científico um poder hegemônico, regulador e conservador, preservando-se as lacunas no pensamento educacional e nas Humanidades. Portanto, utilizamos o conceito de “Pedagogia da Diversidade”, definido por Gomes (2017, p. 135), ao tratar das questões étnico-raciais na educação, como sendo um “[...] produto da luta contra hegemônica no campo educacional [que] está no cerne do processo de emancipação social na educação”.

Concordando com Nilma Lino Gomes, em virtude da existência das diversidades de corpos nos espaços educativos, busca-se por uma pedagogia da diversidade, que por sua vez é emancipatória, pois contribui com elementos para reconhecer e destacar outras racionalidades, assim como promover a construção de outros conhecimentos, seja por uma relação estreita entre a razão, sentimentos, desejos, conflitos, vivências, lutas, práticas e, sobretudo, o ato de aprender:

Na *pedagogia da diversidade*, a educação é vista como prática de liberdade, como um ato de amor, um ato político e, por isso, um ato de coragem (FREIRE, 1999). E é esse mesmo autor, que nos diz que a educação não pode temer o debate e a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (GOMES, 2017, p. 136, grifo nosso).

Neste contexto, um dos papéis do(a) professor(a) consiste em suscitar a esperança pela educação, pela construção do conhecimento, no comprometimento consigo mesmo e com os (as) alunos (as), a começar pela humanização das práticas pedagógicas, bem como contribuir, de forma participativa e democrática com os agentes dos espaços educativos.

Segundo Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Em outras palavras, durante a formação

continuada, o professor adquire conhecimentos e vivências que o transformam, ou seja, muda sua maneira de pensar e agir.

Assim, se o professor, enquanto ser humano, reconstrói-se a partir da reflexão sobre a realidade ou a partir da interação com os outros, é de suma importância a difusão da transformação social e a erradicação do racismo no Brasil, por meio da formação, da conscientização e da prática pedagógica pautadas na educação antirracista, aqui estudadas no âmbito dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. Neste preambulo, vale acentuar que aplicamos o termo “negro”, na concepção do Movimento Negro vigente, que conceitua aqueles que se autodeclaram pretos e pardos. A escolha pelo uso deste termo deve-se ao fato de se contrastar com os grupos que se autodeclaram brancos, no entanto, não quer dizer que estamos reforçando com uma classificação racial dicotomizada, mas, justifica-se pela importância em identificar um grupo racial que ainda sofre pelos reflexos históricos da exclusão.

Todavia, é mister salientar que os avanços acadêmicos estão alcançando cada vez mais, e não tão ambivalente como no passado. Tornou-se a aproximação com uma África mais acessível, em sua rica diversidade, por assim, dizer, que em outras palavras, foi descoberto que a “África é o berço da humanidade”, a “África é a mãe do mundo”. Por assim considerar, que a cultura, afro-brasileira é vasta e rica, e transcendem fronteiras além-mar, há esperança que descolonização dos saberes perpetue. Imergindo nesses pensamentos “oceânicos”, tratamos de tematizar os capítulos da presente pesquisa.

No primeiro capítulo, MAR PARA NAVEGAR: ROTAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA, tal como uma bússola ou mapa para chegar aos objetivos, abordaremos os caminhos metodológicos da pesquisa, citando os instrumentos utilizados para sua realização incluindo o Estado da Arte, apontando as pesquisas estudadas relacionadas ao tema, comparando-as com as categorias fundantes deste trabalho. Decidimos periodizar a revisão de literatura desde 2013, pela razão de que apesar do tema “formação continuada” ser muito procurado pelos (as) pesquisadores (as), os modelos de educação continuada existentes, não se aplica, sobretudo, com grande veemência, aos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros. Para realizar esse estudo e no intuito de responder ao objeto proposto, foi escolhida como metodologia a abordagem qualitativa, pretendendo ter uma compreensão mais rica dos fatores, levando em consideração a interpretação dos professores (as) cursistas, sujeitos da pesquisa. Por outro lado, a abordagem qualitativa, por exigir a utilização de instrumentos que têm a finalidade de recolher dados em contexto naturais, sem necessariamente que se levante

ou tente a comprovar hipóteses e mensurar variáveis, permitem apreender as diversas perspectivas dos (as) cursistas e os fenômenos em sua complexidade, quanto à formação continuada e às relações com a conscientização para uma educação antirracista.

O segundo capítulo, O ENCONTRO COM OS TEÓRICOS DA PESQUISA procura a aproximação com a Mãe África, frutos dos processos diaspóricos, traçamos uma linha tênue histórica da “libertação da escravidão” aos progressos para educação atual, enfatizando a resistência e os Movimentos Negros, para compreendemos a importância nas discussões a respeito da educação antirracista e a conscientização dos (as) professores (as). Em outras palavras o capítulo fundamenta os aspectos teóricos da presente pesquisa e a contextualiza na historiografia brasileira, a contar da Lei Áurea, cuja escravidão se perpetua na desigualdade e contribuiu para o silenciamento da sociedade em diversas esferas, em especial na educação. Além disso, serão apresentados os referenciais teóricos que dão sustentação para a presente pesquisa.

O capítulo terceiro O VÉU DO FUTURO HÁ DE SE DESCORTINAR: SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE ESCOLHA é destinado ao lócus e aos sujeitos da pesquisa, pontuando algumas definições sobre o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, suas contribuições na formação continuada do (a) professor (a), voltada para uma prática pautada na pedagogia da diversidade e educação antirracista; também, citaremos suas articulações e ações, com ênfase na formação do (a) professor (a). Tidos como espaços contra a alienação e pela ruptura dos “véus das cegueiras” estruturantes que permeiam a educação eurocentrada os NEABs instituem-se como ambientes de suma importância, na elaboração de pesquisas e cursos sobre a temática das relações étnico-raciais. É um dos principais articuladores para efetivação das políticas afirmativas e da educação antirracista, não só nas instituições de ensino, bem como fora destas.

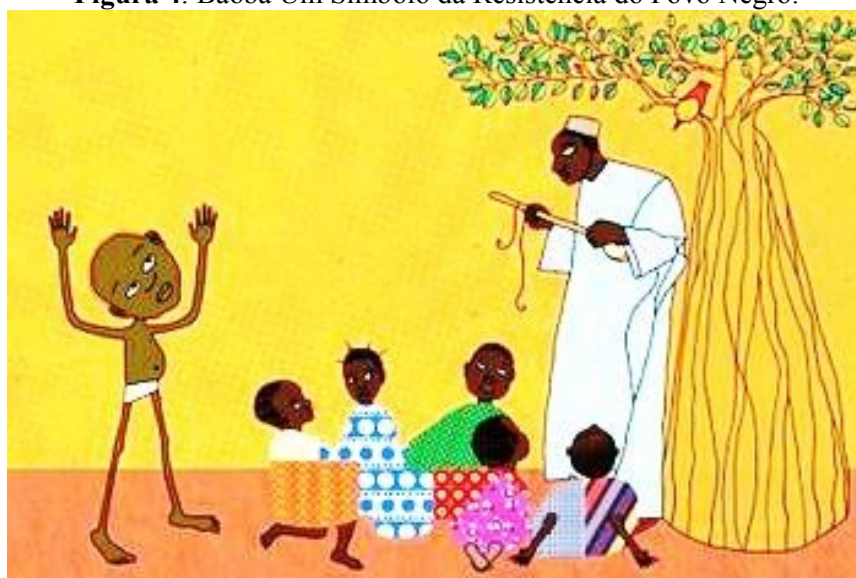
Por fim, no quarto capítulo, intitulado ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA, COMO UM MANTO DE ESTRELAS À LUZ DAS NOVAS DESCOBERTAS, por meio das categorias fundantes, serão apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa com o objetivo de “iluminar”, identificar e compreender a formação continuada oferecida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da Universidade Federal do ABC e suas repercussões na prática docente e a prática docente dos (as) cursistas, na confluência da conscientização para uma educação antirracista. Sendo assim, pautada nas leituras e reflexões do tema, passou-se ao processo de varredura nos discursos, a fim de buscar elementos que apontassem para a resposta da questão de estudo proposta: De que modo à formação do professor, realizada no âmbito dos NEABs, com vista à implementação dos estudos da história e cultura africana e

afro-brasileira - conforme dispõe a Lei Federal n.º 10.639/2003 -, contribui para sua prática docente, na confluência da conscientização para uma educação antirracista?

CAPÍTULO 1 - MAR PARA NAVEGAR: ROTAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

*"La sapienza è come un baobab: con due sole
braccia non puoi stringerlo tutto."*
Provérbio Africano

Figura 4: Baobá Um Símbolo da Resistência do Povo Negro.



Fonte: Portal do Professor, Ministério da Educação e Cultura.

1.1. TIPO DE METODOLOGIA

Imergir nas questões metodológicas de uma pesquisa comumente gera dúvidas, afinal, entre outros, ela está intensamente entrelaçada com aspectos epistemológicos, éticos, políticos e estéticos. Ao mesmo tempo em que se relaciona intensamente com a forma de ver o mundo e o lugar socioeconômico que ocupamos, deve buscar também atender às exigências do objeto proposto. Assim, definir quanto à abordagem metodológica não se constitui tarefa muito fácil.

Para tomarmos consciência do problema de pesquisa, partimos da questão geradora formulada: tendo como universo de pesquisa o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), da Universidade Federal do ABC, *de que modo a formação do(a) professor(a) com vista à implementação dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira - conforme dispõe a Lei Federal n.º 10.639/2003 - contribui para sua prática docente, na confluência da conscientização para uma educação antirracista?* Desse modo foi determinado o objeto deste estudo: investigar e analisar se a formação continuada contribui ou não para potencializar a conscientização dos cursistas quanto ao respectivo comprometimento humano diante do atual contexto histórico-social e se contribuem ou não na prática pedagógica, pautada em estratégias que visam ao combate das desigualdades étnico-raciais, situações de racismo e de preconceito nos espaços educativos.

Para realizar esse estudo e no intuito de responder ao objeto proposto, foi escolhida como metodologia a abordagem qualitativa, pretendendo ter uma compreensão mais rica dos fatores, levando em consideração a interpretação dos professores (as) cursistas, sujeitos da pesquisa. Nessa metodologia “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). Por outro lado, a abordagem qualitativa, por exigir a utilização de instrumentos que têm a finalidade de recolher dados em contexto naturais, sem necessariamente que se levante ou tente a comprovar hipóteses e mensurar variáveis, permitem apreender as diversas perspectivas dos (as) cursistas e os fenômenos em sua complexidade, quanto à formação continuada e às relações com a conscientização para uma educação antirracista.

A abordagem qualitativa é denominada naturalista “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 17) e em suas interações com o meio e os demais, onde edificam

seus repertórios de significados. Não obstante, quando se fala em abordagem, de acordo com Severino (2016, p. 125), “(...) cabe a referir-se a conjunto de metodologias, envolvendo (...) várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”.

Como bem se refere André (2008, p. 47), com relação às abordagens qualitativas, se a visão da realidade é edificada pelos sujeitos nas interações sociais, o plano inicial da pesquisa assume contornos definidos, no contato com o pesquisador e com a situação a ser investigada. Em outras palavras, o pesquisador toma como o objeto, o centro de suas preocupações. De acordo com Severino (2016, p. 132), quanto ao tratamento do objeto, a pesquisa qualitativa é menos explicativa, pelo fato de “além de registrar e analisar os fenômenos estudados busca identificar suas causas”, e mais exploratória, por “buscar levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. Finalmente para André (2008, p. 48):

A fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise - o caso -, confirmar - ou não - as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

É importante evidenciar que a opção metodológica da presente pesquisa não está limitada apenas à escolha de uma abordagem qualitativa que, de certo, é um norteador, uma vez que se busca encontrar um caminho que possibilite o levantamento e a interpretação de dados, em consonância com o objeto de estudo. Sobre o exercício da pesquisa, Goldenberg (2004, p. 14), afirma: “que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”. Pretende-se, portanto, promover reflexões sobre a necessidade da formação continuada junto ao NEAB que não se limite à dimensão da pesquisa.

A produção do conhecimento científico implica em variadas abordagens metodológicas as quais deverão ser proporcionais ao objeto de pesquisa. Logo, a metodologia deve conferir rigor à pesquisa. Busca-se, em todas as etapas do presente projeto, manter esse caráter, em especial na revisão da literatura.

A primeira etapa a ser desenvolvida é a revisão da literatura, na qual serão abordados os caminhos teóricos da pesquisa, evidenciando todas as produções científicas, tais como dissertações de mestrado, teses de doutorados e artigos, contidos nos principais bancos de

dados acadêmicos,¹ correspondente ao ano de 2013 – quando é sancionada a Lei n.º 10.639, que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana - até o presente ano de 2018. Tais iniciativas são de suma relevância para a delimitação do problema, para o avanço na presente pesquisa, para compreender se o objeto já foi estudado e quais os alcances desses estudos, ou se há necessidade de preencher lacunas, contribuindo assim na construção do conhecimento no campo educacional. As palavras-chave a serem utilizadas e entrecruzadas no momento da busca serão: NEAB, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros; formação de professores; prática pedagógica; pedagogia da diversidade; educação antirracista; conscientização.

Em relação ao referencial teórico de nossa pesquisa, utilizaremos autores como Freire (1979, 1980, 2001, 2005), sobretudo para a categoria de *conscientização*; Gomes (2008, 2012, 2011, 2017) e Munanga (1988, 2005, 2016), em especial para a categoria de *educação antirracista*; entre outros, que nos darão suporte para o tratamento das demais categorias importantes à nossa pesquisa. Desse modo, partindo das duas categorias acima mencionadas, adotaremos como categorias variáveis os conceitos de pedagogia da diversidade, pensamento crítico e reflexivo e prática pedagógica. Todas essas categorias constituirão, simultaneamente, nosso objeto de estudo teórico e empírico.

O *locus* de pesquisa será a Universidade Federal do ABC, situada na Alameda da Universidade, s/n, Anchieta, São Bernardo do Campo (SP), CEP 09.606-045. Tal instituição foi escolhida, em primeiro lugar, por se constituir em uma universidade que, do ponto de vista cronológico, possui um Núcleo de Estudos Afro-brasileiro mais recente (2017), o que pode ser significativo, no que compete tanto aos seus propósitos quanto aos seus resultados, considerando que ele criado bem depois da promulgação da lei 10.639/03; além disso, há que se ponderar que se trata de uma instituição de ensino superior que possui em suas instalações não somente o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, mas também outros núcleos com características formativas ao professor, como a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade do ABC (PROEC), que também ministra cursos de ações pedagógicas ao aperfeiçoamento dos (as) docentes no âmbito teórico ou prático, presenciais, semipresenciais ou à distância.

Em relação aos instrumentos metodológicos, almejamos fazer entrevistas semiestruturadas com os professores formados pelo respectivo NEAB. Segundo Fraser e

¹ Nossa pesquisa se ateve aos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital da Uninove; Biblioteca Digital da USP; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Sistema integrado de Biblioteca); C@thedra Bib Digital; Capes; IBICT; Sapientia; Sistema de Biblioteca da Unicamp.

Gondim (2004), as entrevistas semiestruturadas são mais utilizadas em trabalhos qualitativos, cuja estrutura é direcionada ao recorte de estudo, bem como apresenta abertura ao pensamento do entrevistado. Conforme Godoy (1995, p.58), a pesquisa qualitativa pode, ainda, ser assinalada como um estudo minucioso para a “descoberta de novas informações” ou apresenta relações com o tema escolhido, dando ênfase à pesquisa e ampliando o conhecimento. Finalmente, segundo André (2008, p. 47),

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas com os (as) professores (as), sobre suas considerações a respeito do curso de formação, o quanto contribuiu para sua conscientização como ser humano no presente contexto histórico-social e se contribuiu para o exercício de uma prática em sala de aula, pautada em uma educação antirracista. Segundo Fraser e Gondim (2004, p. 144),

As entrevistas mais comumente utilizadas nas pesquisas qualitativas são as semi-estruturadas e as não-estruturadas. A opção por uma delas está relacionada com o nível de diretividade que o pesquisador pretende seguir, variando desde a entrevista na qual o entrevistador introduz o tema da pesquisa e deixa o entrevistado livre para discorrer sobre o mesmo, fazendo apenas interferências pontuais (por exemplo: história oral), até a entrevista um pouco mais estruturada, que segue um roteiro de tópicos ou perguntas gerais.

Portanto, a segunda etapa de nossa pesquisa engloba o estudo de campo, tendo como técnica de coleta de dados a aplicação de questionários aos professores egressos do NEAB, traçando um perfil tanto do sujeito quanto do universo de pesquisa. Posteriormente aplicam-se as entrevistas aos professores formados nos respectivos núcleos. Conforme André (2008, p. 20),

[...] pode-se utilizar como métodos de coleta de dados: entrevista individual e coletiva com professores, análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de reuniões dentro e fora da escola. [...] denomina de estudo de caso coletivo, quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores, com finalidade intrínseca ou instrumental.

Por fim, utilizaremos para o tratamento das entrevistas semiestruturadas alguns princípios e conceitos provenientes da Análise de Conteúdo, por meio de:

(...) 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. (BARDIN 1977, p. 31)

Com efeito, por meio da Análise do Conteúdo, pretendemos depreender das entrevistas esse indefectível *conjunto de discursos possíveis*, a fim de observar – nas linhas e nas entrelinhas das entrevistas – os processos de formação e as práticas docentes voltados a uma educação antirracista.

1.2. INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Sabe-se que toda escolha que o (a) pesquisador (a) faz em sua pesquisa trará consequências para análise de dados. Deverá estar de acordo com o objeto da pesquisa e com os respectivos problemas. Se por exemplo, opta-se por um questionário fechado, por meio de respostas dicotômicas, como “não” ou “sim”, não haverá muito conteúdo a ser explorado; se optar-se por questionário, o (a) pesquisador (a) não permitirá que o sujeito da pesquisa discorra sobre o problema. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134)

Consideramos, por este motivo, que o instrumento de coleta de dados mais adequado a um estudo preciso, de cunho qualitativo, seria entrevistar variados sujeitos, cursistas professores (as) no NEAB analisado, estabelecendo alguns critérios de escolha. Para que os (as) entrevistados (as) apresentem uma liberdade de expressão, sem sentirem pressionados (as), ou constrangidos (as), optamos pela entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada é inserida nas representações dos (as) cursistas (as), uma vez que possibilita definir à priori um conjunto de perguntas norteadoras. Contudo, não há obrigatoriedade de que se siga a ordem do guião realizado ou que sejam realizadas todas as

questões pensadas, permitindo ainda que sejam colocadas outras questões que surjam durante a entrevista.

Morgado (2012, p.74) afirma que “as entrevistas semiestruturadas são muito utilizadas, uma vez que, sem coartar a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo, garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência”. Cita ainda que “como técnica de recolha de informação, as entrevistas permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores, mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho” (*ibidem*).

No apêndice A, apresentamos a tabela “Tecendo uma linha de raciocínio entre os objetivos, fonte de coleta, categorias e questões” cuja pretensão é ligar os objetivos às fontes de coletas de dados, às categorias e às questões formuladas. O roteiro de entrevista semiestruturadas para os (as) professores (as) cursistas (Apêndice B) está de acordo com as categorias “formação de professores (as) para a pedagogia da diversidade”, “conscientização” e “educação antirracista”, com o intuito em responder o respectivo problema da pesquisa. Vale considerar que, neste momento, ainda não será realizada a análise dos conteúdos, pois ainda será complementado o quadro de entrevistas com os sujeitos e os critérios da pesquisa.

1.2.1. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como afirma Aranha (1993), como a palavra se encontra no limiar do universo humano, por caracterizar fundamentalmente o homem, distinguindo-o do animal. Ambos apresentam linguagem, no entanto “a natureza dessa comunicação não se compara à revolução que a linguagem humana provoca na relação do homem com o mundo”. [...] “Assim, a linguagem animal visa à adaptação à situação concreta, enquanto a linguagem humana intervém como uma forma abstrata que distancia o homem da experiência vivida, tornando-o capaz de reorganizá-la numa outra totalidade e lhe dar novo sentido”. (p.4). Em outras palavras, se a linguagem, por meio da representação simbólica e abstrata, permite o distanciamento do ser humano em relação ao mundo, também é o que possibilitará seu retorno ao mundo para transformá-lo.

A análise de conteúdo pode, pois, ser considerada uma ferramenta ou técnica para compreender as transformações que se operam na realidade social e política, uma vez que as

ideologias existentes têm reflexos nas construções sociais e nas instituições diversas. Tendo em consideração que o objeto de estudo enfatiza a Formação Continuada de professores (as), na confluência da conscientização para uma educação antirracista, pautada em uma pedagogia da diversidade, tomamos como fontes de pesquisas empíricas os documentos da respectiva universidade e o discurso dos (as) entrevistados (as). Espera-se encontrar posicionamentos ideológicos distintos, e interesses diferenciados, de modo que a pesquisa conduza ao futuro leitor (a) à iluminação dos fenômenos estudados, podendo revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência ou ratificar o conhecido.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é compreendida como técnicas de análise das comunicações, sendo de uso para estudos qualitativos, buscando-se um melhor entendimento de uma comunicação ou um discurso. Além de relacionar as características gramaticais às ideologias e teorias, podendo, a partir daí, extrair aspectos de suma relevância para a pesquisa em questão. Seguindo a proposta de Bardin (1977), constituem-se na presente pesquisa as seguintes etapas para realização da análise de conteúdo: 1) pré - análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A primeira etapa corresponde a pré-análise, por meio da organização do material a ser analisado com vista a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Para este fim, devem-se realizar quatro processos: realizar uma leitura flutuante, estabelecendo os documentos de coleta de dados, assim, o (a) investigador (a) tomará conhecimento do texto, para transcrever as entrevistas; o segundo passo, refere-se à escolha dos documentos que serão analisados; o terceiro momento ocorre a partir da formulação de hipóteses e objetivos, as quais são afirmações provisórias. Por fim, devem-se elaborar os indicadores por meio de recortes de textos nos documentos analisados, pois os temas que mais se repetem podem constituir os índices. No entanto, para esta última fase a autora recomenda algumas regras na seleção de documentos: (i) Exaustividade, atentando para exaurir a totalidade da comunicação; (ii) Representatividade: os documentos elegidos devem conter informações que representem o universo da pesquisa; (iii) Homogeneidade: os dados devem fazer referência ao tema; (iv) Pertinência: os documentos precisam ser harmônicos aos objetivos da pesquisa.

A segunda etapa da análise de conteúdos refere-se à exploração do material, condiz com o tratamento do material e na definição de categorias de análise, “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso de análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse *efectuado* em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p.117). Em outras palavras, a identificação das unidades de registros deve corresponder ao segmento dos temas, conteúdos, palavras ou frases e das

unidades de contexto extraídos nos documentos, estes por sua vez, que são correspondentes aos seguimentos da mensagem.

A última fase incide no tratamento dos resultados, interpretação e nas inferências. Sendo assim, a codificação, a classificação e a categorização são fundamentais nesta fase, pois ao levantar categorias, o investigador deve-se fixar no critério exclusividade, a fim de que um elemento não seja classificado em mais de uma categoria. Dentre as técnicas observadas, escolheu-se especificamente a análise categoria, que funciona por “operações de desmembramento do discurso em unidades, em categorias e, a partir daí, seu reagrupamento em conjuntos de significados semelhantes” (p. 153).

A categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. (p. 177). Dessa forma, os relatos presentes nas entrevistas semiestruturadas pelos (as) professores (as) cursistas serão categorizados e agrupados em temáticas investigadas.

1.3. REVISÃO DE LITERATURA

Como dissemos na Introdução, nosso objeto de pesquisa relaciona-se aos discursos dos professores formados junto ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB), da Universidade Federal do ABC, e sua confluência com uma prática pedagógica que se volta para a diversidade e antirracista, em consonância com os princípios da Lei 10.639/03, presentes na matriz da instituição. Neste tocante, a revisão de literatura teve como embasamento conhecer as produções científicas que abordam o objeto.

A presente etapa é de suma importância para a consecução de um trabalho científico. Para o pesquisador (a) é fundamental que se tenha conhecimento do que foi produzido por outros (as) pesquisadores (as), evidenciando os autores e seus respectivos pensamentos acerca do objeto estudado.

Conforme afirma Moreira e Caleffe (2008, p.27):

A revisão de literatura ajuda a focar mais diretamente e a melhorar, se for o caso, o problema de pesquisa. Com a revisão da literatura é possível identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse, as eventuais lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados. Além do mais, uma boa revisão de literatura ajuda o professor/pesquisador a contextualizar o seu problema de pesquisa em um modelo teórico mais amplo. Muitas vezes, após a revisão da literatura, o enfoque da pesquisa

pode mudar. Então, o mesmo fenômeno pode ser investigado sob um ângulo diferente. Portanto, professor/pesquisador deve ser capaz de identificar na literatura temas comuns e relacioná-los com o seu problema.

Apesar de ser uma etapa complexa, é um contributo de suma relevância para a construção do objeto da pesquisa, bem como para legitimar e comparar os trabalhos acadêmicos. Para isso, deve-se ter uma ideia clara do problema a ser investigado e das possíveis lacunas, indispensáveis para a delimitação deste problema e também para o avanço no conhecimento.

Este estudo consiste na revisão da literatura correspondente ao ano de 2013 – quando é sancionada a Lei n.º 10.639, que estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e africana - até o presente ano de 2018, resultante da realização de consultas a teses e dissertações da Biblioteca Digital da Uninove, Biblioteca Digital da USP, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/Sistema integrado de Biblioteca), C@thetra Bib Digital; Capes; IBICT; Sapientia; Sistema de Biblioteca da Unicamp. Decidimos periodizar a revisão de literatura desde 2013, pela razão de que apesar do tema “formação continuada” ser muito procurado pelos (as) pesquisadores (as), os modelos de educação continuada existentes, não se aplica, sobretudo, com grande veemência, aos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros.

As palavras-chave que foram utilizadas e entrecruzadas no momento da busca foram: NEAB, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros; formação de professores; prática pedagógica; pedagogia da diversidade; educação antirracista; conscientização. Foi excluída a formação do (as) professores nos cursos de Pedagogia, dado que o foco da nossa pesquisa se limita aos professores da educação superior cuja matriz curricular apresenta a disciplina Educação de Relações Étnico-Raciais e correlatas, à luz da Lei 10.639/03, assim como foi excluída a formação do (as) professores junto aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígena (NEABI), ancorados na Lei 10.645/08 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. Em seguida, priorizou-se a compreensão e estudo dos principais critérios, tais como os parâmetros da formação continuada e da prática pedagógica nas pesquisas, bem como a metodologia pela qual os (as) pesquisadores se valeram para suas análises de dados.

No que concerne à questão da formação continuada dos professores, junto aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, encontramos (04) quatro dissertações.

Lima² (2012), em sua dissertação de mestrado teve como objetivo analisar em que medida os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros contribuem com o processo da formação continuada de professores da Escola Básica. Suas inquietações partem da análise da história, dos dilemas e das práticas pedagógicas que marcaram a criação e trajetória de quatro NEABs no estado do Rio de Janeiro. Para tal, ele partiu da categoria multiculturalismo, a fim de identificar os elementos que aproximam e que se distanciam, nas concepções destes NEABs, a partir da avaliação dos seus/as coordenadores/as. Com relação aos principais autores de referência destacam-se, Eliane Cavallero dos Santos, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Stuart Hall. Do ponto de vista metodológico, o autor se pautou numa abordagem qualitativa, dentro de um paradigma crítico. No ponto de vista analítico, apoiou-se em análise documental e em técnicas de entrevistas semiestruturadas. Segundo o autor, o estudo revelou inúmeras dificuldades dos NEABs na realização de suas propostas, tais como as de caráter governamental e institucional. A pesquisa também revelou uma má gestão dos recursos do programa UNIAFRO pelas universidades. Não obstante, ele afirma que os NEABs estudados têm como perspectiva o multiculturalismo crítico, na medida em que compreendeu que as suas respectivas representações são resultados das lutas sociais sobre significantes e significados.

A dissertação de mestrado de Camargo³ (2015) tem como objetivo investigar as tendências (temáticas, conceituais, metodológicas) e a produção dos materiais didáticos para a formação de professores de dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da Universidade de São Carlos e Núcleo de Estudos Interdisciplinar sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo -, no período de 2003 a 2013, em articulação com a Lei 10.639/03. As inquietações partem do resgate das memórias e das histórias ausentes no currículo oficial da rede de ensino, concebendo a superação de uma ideologia calcada na superioridade branca europeia que se faz presente no ensino de História. As categorias analíticas fundamentais foram diversidade étnico-racial, currículo e formação dos professores. Os principais autores de referência foram Abdias do Nascimento, Antônio Novas, Augusto dos Santos Sales, Jacques D'Adesky, Kabenguele Munanga, Nilma Lino Gomes. Do ponto de vista metodológico, a autora relata que a coleta das informações foi

² LIMA, Sérgio Gonçalves de. *A questão étnico-racial na formação continuada de professores da Escola Básica: Uma análise de quatro Núcleos de Estudos Afrobrasileiros do Estado do Rio de Janeiro*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Duque de Caxias. 2012. (Dissertação de Mestrado).

³ CAMARGO, Rosana Maria de. *Diversidade étnico-cultural no currículo: ações para formação de professores realizadas por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas (2003-2013)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2015. (Dissertação de Mestrado).

realizada por meio dos sites dos Núcleos e por meio de visitas em lócus. Logo, infere-se a pesquisa bibliográfica e documental. Do ponto de vista analítico, a pautou-se na análise das produções, mediante a fichamento crítico das fontes dos documentos, buscando possíveis aproximações ou contradições presentes nas discussões da referida Lei. As conclusões do estudo revelam que as publicações preocuparam-se em fornecer aos professores subsídios teóricos referentes à temática da diversidade étnico-racial, de forma clássica, ou seja, abordagem que privilegia aulas expositivas e temas, sendo o professor mero transmissor dos conteúdos nessas ações. Todavia, segundo a autora, o estímulo à produção de conhecimentos significativos, de modo a consolidar uma prática pautada na consciência crítica, reflexiva, dialógica, ainda carece de maior atenção.

O estudo realizado por Ghiggi⁴ (2017), por meio de sua dissertação de mestrado teve como objetivo analisar o papel do Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro da Universidade Federal do Paraná, na formação continuada dos/das professores/as, no período de 2004 a 2015. Seus questionamentos pautaram-se nas articulações dos cursos, com as ações previstas no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais (2013). A autora também se preocupou em investigar as possíveis estratégias utilizadas nos cursos e como foi a participação do NEAB-UFPR nos programas do MEC relacionados com a formação continuada e ERER, além de averiguar se houve alterações na prática dos docentes participantes. As principais categorias de análise utilizadas foram embasadas na formação pedagógica do docente e nas relações étnicas raciais, na formação pedagógica e suas respectivas ações. Os autores de referência foram Maria Cristina Américo, Antonia Vitória Soares Aranha, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e outros. Como metodologia, foi adotada a abordagem qualitativa e como procedimentos, a revisão bibliográfica, análise documental, coleta de dados, por meio de questionário para os/as concluintes das especializações, análise das publicações do NEAB e de cem monografias dos cursos de especialização. Com relação aos resultados, corrobora a participação do NEAB da UFPR, no período de 2004 e 2015, realizando diversos pontos previstos no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e no Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2013), no que se refere à formação continuada dos/das professores/as e da análise dos questionários, apontando alterações nas práticas docentes,

⁴ GHIGGI, Gioconda. *Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na Universidade Federal do Paraná*. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social. Curitiba. 2017. (Dissertação de Mestrado).

permitindo que estes profissionais realizassem diversas ações nas suas instituições, tais como palestras, projetos, entre outros.

O objeto de estudo da dissertação de mestrado de Alves⁵ (2017), foi analisar o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, relativamente às atribuições previstas na Lei 10.639/03, enquanto instância político-institucional de promoção da igualdade racial para o povo afro-brasileiro. Considerando o NEAB como um local e posição de luta pelo reconhecimento do povo afro-brasileiro e as respectivas demandas históricas, a autora evidenciou três categorias, a saber: luta por reconhecimento, lócus de luta por reconhecimento e por fim, o racismo institucional, no intuito de analisar as práticas institucionais que obstaculizam a promoção da igualdade racial. Os principais autores de referência foram, Abdias do Nascimento, Carlos Moore, Maria Aparecida Bento, Nilma Lino Gomes e Vron Ware. Do ponto de vista metodológico, a autora concentrou-se no estudo de caso descrevendo a atuação do NEAB, cujos dados empíricos foram compostos pelo arcabouço de leis educacionais que dá sustentação à existência do núcleo, pelos documentos produzidos na universidade, especialmente produzidos pelo núcleo, além da realização de nove entrevistas com membros fundadores do NEAB. A análise de dados, por meio das categorias, revelou os avanços em relação ao debate étnico-racial, principalmente por meio da extensão universitária e que novas propostas na área de ensino e pesquisa estão sendo pensadas e implementadas pelo NEAB. Além disso, segundo a autora, revelou o compromisso, esforço e dedicação dos membros no alcance dos objetivos. Alves conclui que ainda existe uma variedade de obstáculos que precisam ser superados no processo de implementação das atribuições legais para o núcleo. Tais obstáculos caracterizam os limites institucionais presente no contexto do NEAB e da universidade e precisam ser percebidos na relação com o racismo que caracteriza a sociedade brasileira. Em outras palavras, constatou-se que as atividades desenvolvidas pelo NEAB não abrangeu a totalidade do previsto no Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004, na Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004 e o "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana" do ano de 2009. A autora conclui que dadas às análises das entrevistas, documentos, registros das observações, apresentam lacunas, que são como obstáculos no processo de efetivação destas atribuições e que envolvem desde questões

⁵ ALVES, Marta Mariano. *A Instituição de Educação Superior como Agente de Política de Promoção da Igualdade Racial*. Estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) ou correlato da UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. 2017. (Dissertação de Mestrado).

logísticas e estruturais até ideológicas que permeiam a educação enquanto um espaço social de disputa de interesses diversos.

1.3.1. ESTADO DA ARTE

O Estado da Arte é de suma importância para as pesquisas no âmbito geral, pois, abrange os resultados e as análises de várias pesquisas científicas de acordo com a área do conhecimento em questão; logo, constitui-se, uma fonte de consultas quando se é tratada com rigor pelos (as) pesquisadores (as). Além disso, tem o objetivo de:

[...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas (FERREIRA, 2002, p. 258).

Nesse sentido, o percurso pela revisão da literatura, nos permitiu identificar os objetivos de pesquisas, as categorias de análise, as metodologias, os principais teóricos, os resultados obtidos, acerca da formação continuada e sua relação com a prática pedagógica apontada pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros analisados, constituindo-se assim o estado da arte, o qual será apresentado de forma sintética, levando em conta a periodização da revisão estabelecida.

A análise das dissertações de mestrado apresentou as seguintes categorias: multiculturalismo; diversidade étnico-racial; currículo e formação dos professores e suas relações étnicas raciais, formação pedagógica e suas respectivas ações; luta por reconhecimento; lócus de luta por reconhecimento e por fim, o racismo institucional. Ao todo foram observados quatro pesquisas, apresentando a preocupação na formação continuada do professor e seu engajamento com a prática pedagógica, além da aferição dos modelos propostos pelos NEABs em torno das leis que abarcam as questões étnico-raciais. Porém, das buscas das produções científicas cadastradas no banco de dados, desde 2003 a 2018, constatamos poucas produções acerca dos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros, inclusive, nenhuma tese de doutorado, artigos, na articulação com a formação dos (as) professores (as), no contexto da Lei 10.639/03.

Este percurso permitiu visualizar a pluralidade dos elementos ou pontos semelhantes do tema em vigor, porém, alguns confrontos, com relação às compreensões epistemológicas,

ou seja, o trabalho acadêmico analisado pôde trazer contribuições científicas importantes e distintas.

Em relação às categorias de análise, não foram identificadas, consciência e pedagogia antirracista, mas, multiculturalismo (um estudo), o tema étnico-racial (dois estudos), o papel do currículo nestas questões (um estudo), formação dos professores ou formação dos docentes (dois estudos), prática docente (dois estudos) e o papel do NEAB (um estudo) que abarcaram temas como luta por reconhecimento, lócus de luta por reconhecimento e conceitos sobre o racismo institucional.

No que diz respeito metodologia de pesquisa e ao ponto de vista de análise, todos os estudos apontaram para uma tipologia qualitativa, exceto um, em que não ficou definido o método e a análise. Os estudos apontaram análise documental (três estudos), entrevista semiestruturadas (dois estudos), análise dos questionários (dois estudos), pesquisa bibliográfica e documental (dois estudos).

Quanto aos autores de referências, optou-se destacar os mais pertinentes acerca da temática: Abdias do Nascimento, Antônia Vitória Soares, Aranha Antônio Novas, Augusto dos Santos Sales, Carlos Moore, Eliane Cavallero dos Santos, Jacques D'Adesky, Kabengele Munanga, Maria Cristina Américo, Nilma Lino Gomes, Stuart Hall e Vron Ware.

No decorrer das leituras, não foi possível extrair as informações referentes aos pontos importantes da pesquisa, estritamente por meio da leitura dos resumos, o que nos levou a leitura mais profunda nas dissertações. Superada esta fase, percebe-se que a questão da formação do(a) professor(a) releva uma significativa atenção nos resultados apresentados, corroborando a importância dos estudos das questões étnico-raciais nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, numa perspectiva que supere as práticas eurocêntricas de ensino, abrindo para a expectativa de que tal formação seja percussora de professores (as) críticos e reflexivos.

No entanto, indicamos a necessidade da formação teoria/prática por meio da articulação entre as categorias conscientização e pedagogia antirracista como proposta de inovação pedagógica, com o intuito de favorecer a formação de professores (as) para projetos inovadores.

Reconhecem-se lacunas na lei 10.639/03, quanto a sua aplicabilidade, garantindo o estudo da história dos (as) negros (as) nos espaços educativos; além disso, a referida lei não acompanha com rigor os projetos de formações para que os (as) professores (as) incluam conteúdos em sala de aula, inclusive não acompanha as disciplinas com tais temáticas nos

cursos de licenciatura - que no geral nem ao menos discutem o racismo durante o curso – ou a inclusão desses conteúdos nos materiais didáticos utilizados pelas escolas.

1.3.2. CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias apontadas servirão de suporte para as nossas discussões e análises a respeito das perspectivas dos professores (as) cursistas diante do presente contexto histórico-social e se foram impactados (as) por meio dos estudos de história e da cultura afro-brasileira. E também para suscitar os “tipos” de consciência trazidos por Freire (1979) para auferir em que nível de consciência os (as) cursistas se encontram a respeito destas questões.

1.3.2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) PARA A PEDAGOGIA DIVERSIDADE

As discussões em torno dos (as) profissionais da educação no Brasil tornaram-se estruturais na produção do conhecimento e no encaminhamento das proposições nas políticas educacionais das últimas décadas dos anos 2000. Bernadette Gatti, junto de outros pesquisadores buscou analisar, por exemplo, algumas ações formativas em 1960. A autora questionava as reciclagens, os treinamentos, propostas contínuas, definindo-as como educação permanente (GATTI et al. 1972). Neste escopo, não temos a pretensão de discorrer sobre a totalidade da produção sobre a formação continuada⁶, mas sim, focar na formação por meio da “Pedagogia da Diversidade” definida por Gomes (2017, p. 135), ao tratar das questões

⁶“Apenas para elucidar o sentido da expressão evidenciamos os seguintes conceitos. **Formação continuada:** “A formação continuada deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30). **Formação continuada em serviço:** “De acordo com Salles (2004, p.5), constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento e nas que são baseadas no paradigma da racionalidade técnica, o sujeito é o professor “ensinante”, constituindo-se o professor “aprendente” em objeto da ação, espécie de depositário do saber. A maneira como as duas formas de educação continuada tratam o conhecimento também as torna distintas entre si. Enquanto a primeira parte da ação para a teoria, a segunda, inversamente, parte da teoria para a ação. Outra diferença significativa é que aquela mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento. Já com a outra estratégia, a ação depende de fatores ou recursos externos e estranhos ao professor e até mesmo à própria escola. Por fim, mais uma diferença, mas não a última: enquanto a formação continuada baseada no saber antes do fazer, orientada pela racionalidade técnica, tem como preocupação primordial a aquisição de competências escolares que habilitam os professores ao exercício da profissão, a formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares”. **Formação contínua:** “tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas.” NÓVOA, António (1992, p.18).

étnico-raciais na educação, como sendo um “ (...) produto da luta contra hegemônica no campo educacional [que] está no cerne do processo de emancipação social na educação”. Trata-se de problematizar pressupostos eurocêntricos para resistir das armadilhas epistemológicas⁷, no que diz respeito aos saberes fragmentados durante o processo de formação inicial, conforme citam Coelho e Silva (2016, p.14) “Trabalhar ações pedagógicas “enraizadas” para o enfrentamento pedagógico na alteração de estruturas sociais marcadas por práticas preconceituosas é o que espera da escola no século XXI, no Brasil”.

Vale destacar que no âmbito das profissões e dos ofícios, os saberes, de acordo com Tardif (2018), são sempre de alguém que trabalha algo com o intuito de concretizar um objetivo qualquer. Assim preceitua:

“Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2018. p. 11)

Segundo a legislação vigente, especialmente à Resolução nº 02/2015, urge a necessidade da comunicação entre a universidade e a escola básica, especialmente no que concerne à formulação de práticas de formação que reflitam a realidade dos espaços educativos e, ao mesmo tempo, que a produção gerada na universidade seja objeto de crítica pelos autores no universo educacional. Mas para que os professores (as) possam acompanhar as transformações desse universo, bem como as reformulações na didática, a evolução tecnológica, a importância das teorias, práticas e investimento em pesquisa, percebe-se que os resultados são, ainda, inexpressivos diante desta urgência, porque até o momento, a realidade dos cursos de formação inicial e continuada de professores (as), não atendem ao que se anseia. Segundo Gatti (2009, p. 2):

⁷ *Epistemológicas*: Conceito que faz parte da cultura acadêmica desde, pelo menos, no fim do Iluminismo, voltado às reflexões de produção e construção do conhecimento científico, tradicionalmente ligado às ciências experimentais. Mignolo (2003) pretende, com o conceito de gnose liminar, recuperar o sentido tradicional da gnosiologia, “para indicar o discurso sobre a gnose” (p. 33), tomando o conceito de gnose no sentido de conhecimento em geral. Nesse sentido, de acordo com o autor, a gnosiologia liminar “é uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento, a partir tanto das margens internas do sistema mundial colonial/moderno (conflitos imperiais, línguas hegemônicas, direcionalidade de traduções, etc.), quanto das margens externas (conflitos imperiais com culturas que estão sendo colonizadas), bem como as etapas consequentes da independência ou da descolonização (pp. 33-34)”. MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

O cenário das condições de formação dos professores não vem se mostrando animador pelos dados obtidos em inúmeras pesquisas e, pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação. Reverter um quadro de falta de formação ou de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Não se faz milagres com a formação humana, mesmo com toda a tecnologia disponível.

De acordo com as pesquisas realizadas por Silva e Coelho, 2016, a respeito do processo de formação de professores durante os anos 1970 a 2000, por meio dos principais autores lidos e discutidos em cada período, apesar dos diferentes contextos, ainda há grandes desafios a serem superados nas práticas pedagógicas atuais, logo, a formação de professores - na compreensão daquilo que se abrange hoje - sofreu uma inflexão considerável no final da década de 1970 para 1980. “Do mesmo modo, esteve conexo diretamente, à ansiedade para dar fim a tudo que pudesse parecer resquício do pensamento autoritário, que marcara o regime militar, sobretudo, após 1985, quando ocorre o término do período ditatorial.” (Silva e Coelho, 2016, p. 18). Neste sentido, o período compreendido entre 1970 e 1980 primava pelo debate em função do período político vigente, tanto por uma dimensão técnica quanto, no final dos anos oitenta, por uma dimensão política, devido às mudanças de regime a partir de 1985.

A maior Lei da educação do país, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, (LDB), é a Lei orgânica e geral da Educação Brasileira. E de acordo com a própria nomenclatura, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, inclusive, fixa em relação aos Profissionais da Educação, diversas normas orientadoras: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o *locus* da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a valorização do magistério; a carga horária da prática de ensino e a experiência docente.

Ao longo da historiografia da educação, é elucidado um caminho percorrido de fundamentos, estruturas e normatizações do sistema educacional brasileiro. Desde a primeira sanção em 1961, por meio da Lei nº 4.024/61, até a atual, 9.394/96, intensificou-se um processo de democratização liberal, assumindo no final do Estado Novo, por meio da Constituição Federal de 1988, a qual outorgou a União, a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Vale apontar que houve sutis reminiscências em consonância à pedagogia da diversidade. De acordo com Jaroskevicz (2005. p. 7) na Lei nº. 4024/61 onde está posto o Título I – Dos Fins da Educação – Art. 1º - alínea g, “a condenação a qualquer tratamento

desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça.” Porém, esse discurso, infere-se que não há escola para todos (as).

Como instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica, no novo quadro político após o golpe Militar de 1964, ajusta-se a LDB 4.024/61, atendendo a ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, foi sancionada a LDB nº 5.540/68, reformando a estrutura do ensino superior, como sendo a Lei da reforma universitária. De acordo com Saviani (1997), o governo militar optou em não editar por completo, para que garantissem a ordem socioeconômica, como forma a dinamizá-la.

No que tange as demandas do ensino primário e médio foi necessária à reforma instituída pela lei 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Tratou-se de um rearranjo do ensino médio em contrapartida ao ingresso na educação superior. Neste contexto, o ensino médio assumiu um caráter profissionalizante, e reduziu o ingresso de estudantes no ensino superior, sanando de forma temporária a crise na universidade, que em parte era fruto do excedente que não ingressava por falta de vagas. As novas demandas educacionais dos anos setenta interferiram na formação dos professores habilitados a lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental. Os docentes, que até então eram habilitados por meio do curso normal, passaram a realizar sua formação em nível de 2º grau em curso profissionalizante, popularmente conhecido como magistério. Vale destacar neste, que a Lei 5.692/71 manteve no texto a condenação ao preconceito de raça.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal um projeto que propusera uma ampliação dos recursos para educação pública. Este projeto foi seguindo os parâmetros da Carta Magna, frente às diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira.

Com emendas e projetos anexados à proposta primária, intensificou-se as negociações direcionadas a defesa à formação de uma escola pública por meio de um modelo democrático, prevendo uma maior abrangência ao sistema público de educação, à regulamentação da educação infantil e avanços curriculares ao ensino médio. A elaboração final da proposta foi discutida na Câmara Federal, pelo relator do projeto, Jorge Hage.

Até que surgisse o substituto de Hage, aproximadamente 40 entidades foram ouvidas em audiências públicas, entre debates, seminários temáticos, contando com a participação de especialistas convidados, para discutir os pontos polêmicos principais da reforma educacional. Duas novas versões culminaram desses debates e negociações, sendo a última votada na Comissão Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, e com aprovação final na

sessão de 13 de maio de 1993. Ao ter sido protocolada no Senado, foi identificada como PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101 de 1993 que fixam diretrizes e bases da educação nacional, tendo sido designado relator na Comissão de Educação o Senador Cid Sabóia (PMDB/CE).

Após a aprovação, o projeto retornou a Câmara dos Deputados na forma do substitutivo Darcy Ribeiro e o deputado José Jorge foi designado relator. O Governo Federal exigiu a aprovação até o final do ano de 1996, assim, em sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara o relatório contendo o texto final da LDB, posteriormente sancionada pela Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da educação Paulo Renato Souza, no dia 20, sob o nº 9.394/96.

O olhar histórico justifica-se uma vez que “para enxergar a direção à frente, temos que reconhecer como chegamos, aonde chegamos e por que nos constituímos dessa maneira” (SILVA, 2001, p.329). Tal prerrogativa em termos educacionais significa compreender que os dilemas da educação emergiram não só apenas de questionamentos e novos desafios da área, mas da sua relação com o modo de produção econômico.

A partir de 2003, de acordo com Silva e Coelho (2016, p. 19):

(...) com a produção no campo educacional sobre a formação de professores, conferindo importância a esse debate em âmbito nacional e repercutindo na conformação de processos legislativos referente à educação brasileira, viu-se essa temática novamente em discussão; dessa vez, com ênfase, notadamente sobre o aparato legislativo vigente. Não se trata, porém, de uma relação de “mão única”, pois da mesma forma que a produção acadêmica impacta os processos legislativos, esses últimos repercutem na reflexão especializada sobre a formação de professores. Daí ter havido, entre outras razões, nos últimos anos, uma significativa ampliação da produção relativa aos aspectos abordados pela legislação e suas atualizações. Marcadamente, nos referimos aos temas da diversidade e da inclusão.

Percebe-se que desde o final do século XIX o país vem sofrendo um acentuado processo de alterações, tanto de cunho social e político, quanto no que tange aos aspectos didático-pedagógicos. De certa maneira, estas mudanças deram um novo rumo à concepção de aprendizagem, apresentando uma definição de educador e, conseqüentemente, de educando, no qual se configurou um novo perfil de cidadão que se pretende formar.

A LDB nº 9.394/1996 apresenta a formação de professores e professoras como obrigação do Estado e direito. No art. 67, observa-se como dever dos sistemas de ensino a realização de cursos de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996). No ano de 2009, a Lei nº 12.056 acrescentou novos parágrafos ao art. 62 da LDB nº 9.394/1996, vide extratos a seguir:

Art. 62. (...) § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (...) Art. 62 A. (...) Parágrafo único. Garantir se há formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (...) III programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...) II aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (...) V período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; (BRASIL, 1996)

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, afirma que a formação continuada:

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistérios na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015b, p.13).

A normativa apresenta oferta da formação continuada, que poderá ser realizada através de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. No Parecer CNE 02/2015, com relação às DCNs para a Formação dos professores (as), a formação continuada deve ser realizada através de um projeto formativo que apresente por eixo, a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional, além da construção indenitária do profissional do magistério (BRASIL, 2015a, p. 34).

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 define uma base comum nacional para os cursos iniciais e continuados, por meio de uma educação emancipatória, reconhecendo as particularidades do trabalho dos (as) professores. Tais diretrizes destacam a necessidade de projetos entre entes federados e as universidades como uma estratégia em superar a dicotomia entre teoria e prática. Dentre os princípios para a democratização da gestão e do ensino, consta “o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial (BRASIL, 2015b, p. 1)”.

As Diretrizes apontam que a formação deve conduzir os egressos “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras

(BRASIL, 2015b, p. 04)”. E depois de formado, deve estar apto para “**demonstrar consciência da diversidade**, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (BRASIL, 2015, p. 4, *grifos nossos*).

Para MUNANGA, 2005, os (as) professores apresentam dificuldades em trabalhar com temas pautados em aspectos étnico-raciais:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Nesse sentido, apresenta-se também como uma proposta de educação inclusiva, para a (re) construção de uma sociedade que congrega uma educação multicultural e intercultural. Como aponta Munanga (2005), uma postura responsável dos professores e professoras é revelar que diversidade não constitui um fator de superioridade e de inferioridade entre os grupos humanos, é mostrar que é um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral.

Neste tocante, para que haja a educação inclusiva são necessárias várias ações nos espaços educativos, inclusive melhor investimento na formação dos professores e das professoras, afim de que propiciem estratégias eficazes para aulas, desenvolvendo a percepção das diferenças, dada as diversas exclusões sociais, não só por questões étnico raciais, mas com relação a pessoas com necessidades especiais, distúrbios de aprendizagem, excluídas por gênero, entre outros motivos.

As ações afirmativas fazem parte de exemplos que abrem caminhos para educação inclusiva. Gomes (2001, p. 40) define as ações afirmativas:

como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego

Assim, o percurso formativo destes (as) professores foi marcado por renegar as culturas negras e indígenas. Silva (2007) aponta que o processo educativo no Brasil confere aos brancos europeus, ou seja, a cultura dita clássica que se perpetua no tempo e desconhece outras culturas, não europeias. Tal visão etnocêntrica ignora a diversidade, excluindo do currículo e das práticas docentes, as vivências e tradições presentes nas comunidades indígenas, descendentes de africanos, entre outras culturas que compõem o país:

Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. (SILVA, 2007, p.501)

A ausência de uma postura de combate às discriminações, ou mesmo de reflexão sobre as problemáticas sociais que excluem determinados grupos, permite com que os (as) professores (as) silenciem o preconceito racial ou o reproduzam, através de suas respectivas práticas pedagógicas. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas enseja o reconhecimento do direito às diferenças e isso inclui as raciais.

Logo, considerando que no plano institucional a formação continuada dos (as) professores se dá por meio da articulação entre as ciências e a prática docente, de acordo com Tardif (2018, p. 39), “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Ainda complementa que:

“A pedagogia não é uma categoria inocente, uma noção neutra, uma prática estritamente utilitária: pelo contrário, ela é portadora de questões sociais importantes e ilustra, ao mesmo tempo, as tensões e os problemas de nossa época que se encontram vinculados à escolarização de massa e à profissionalização do magistério.” (TARDIF, 2018. p. 116).

De certo, o Brasil, país da diversidade e da desigualdade, é papel dos professores e professoras intervirem em ações que busquem a superação do racismo e da discriminação racial, independentemente de seus valores, crenças, raça, sexo, política, entre outros. O fazer docente deverá ser capaz de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas (BRASIL, 2004, p. 8). Nesta perspectiva, a formação de professores

em nível superior torna-se fundamental para repensar suas práticas como docentes e sua compreensão quanto à educação das relações étnico-raciais, num binômio entre o conhecimento e a prática (BRASIL, 2004).

O aproveitamento das experiências nos cursos de formação continuada por profissionais reflexivos pode levar a uma atuação consciente, ética, responsável, eficiente, na proporção de como e por quais razões cada um internalizou as informações obtidas. Logo, são meios pelos quais auxiliam os professores (as) no exercício da reflexão sobre a prática pedagógica, sobre si mesmo (a), sobre os conteúdos a serem ministrados, sobre a cultura e o contexto social, no qual o espaço educativo está inserido.

Rever as práticas pedagógicas se constitui indispensáveis à formação contínua, inclusive ao respeito às diferenças. Nesta direção, Libório & De Castro (2005), Silva (2005) e Gomes (2011) atentam sobre a importância de repensar tais práticas, afim de que os profissionais da educação adquiram saberes para que, assim, possam contribuir com as mudanças no cenário educacional a respeito das diferenças. Deste modo, Freire (2000, pp. 39-40) afirma que “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Deste modo, a formação continuada para a diversidade, pautada na educação antirracista, constitui uma ferramenta acionada dentro da premissa de erradicação do preconceito, do sectarismo e da discriminação racial, existentes inclusive dentro do âmbito educacional. Por sua vez, Gomes (2001. p. 84) problematiza o trato pedagógico da diversidade:

“Algumas particularidades sobre a cultura de tradição africana no Brasil mereciam ser consideradas no que diz respeito à formação de professores/as e ao currículo escolar. É preciso lembrar que, apesar de aspectos culturais e uma descendência comum, o povo negro não se constitui um bloco homogêneo. Ainda que o racismo e a discriminação racial marquem de forma contundente a vida de todos/as os/as negros/as brasileiros/as, esse grupo possui interesses, necessidades e desejos diferentes de acordo com a localização geográfica, o nível socioeconômico, a geração e as crenças religiosas. Mesmo diante de tantas peculiaridades, seria de toda a comunidade negra: o fato de ser um povo imerso em história e luta. A demanda por uma educação escolar de qualidade e democrática está inclusa nessa história. Os diferentes grupos de negros sempre lutaram pelo direito de ter um ensino digno para seus filhos e filhas.

A Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como forma de cumprir o expresso na LDB, fortalecida pela Lei 10.639/2003, prima por mudanças significativas na política de formação inicial e continuada para profissionais de

educação e gestores que, de acordo com as prescrições e orientações normativas, deverão contemplar o estudo da diversidade étnico-racial.

Segundo Alves, (2017, p. 20):

(...) a proposta pedagógica da educação formal brasileira, temos enquanto educação em Direitos Humanos o Decreto nº 7.037/2009 e a Resolução nº 1 de 30/05/2012 do CNE/CP; com relação ao respeito a pluralidade da população brasileira foi promulgada as Leis no 10.639/ 2003, nº 11.645/ 2008 (...) Derivando destes exemplos, a Lei 10.639/03 é considerada como resultado deste contexto histórico e se estrutura como parte de uma política de Ação Afirmativa de âmbito federal. Sendo que a política de Ação Afirmativa para afrodescendentes no Brasil é caracterizada como um conjunto de ações com o objetivo de eliminar desigualdades raciais no contexto social, econômico, jurídico, educacional e institucional público.

Nota-se que, a partir da Lei Federal (BRASIL, 2003), há um esforço para que educadores e educadoras possam ter acesso a formações na temática, ampliando e trazendo novos conhecimentos da “real história brasileira”, que não constam, porém, nas grades curriculares do ensino superior e nos livros didáticos, sendo estes, segundo Bittencourt (2001, p. 17), “[...] antes de tudo, uma mercadoria, um produto de mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”. No entanto, a historiografia vem mudando lentamente, e tal demora decorre da resistência pela desconstrução da história até então contada dos africanos e afrodescendentes no Brasil.

Neste mesmo sentido, Lima (2012 p. 20) citou que:

No que tange a História da Educação Brasileira, pode se considerar que a maioria dos profissionais que atuam ou atuaram nas instituições de ensino superior, especialmente cursos de licenciatura e pedagogia, obtiveram suas formações em meio a contextos influenciados por contextos superiores, marcados por ideologias das quais decorreram processos excludentes na sociedade brasileira. Pensando dessa forma, não seria forçoso a dizer que a “escola” que formou os profissionais da educação que atuam hoje, se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por sua vez, preconceituosa.

Na mesma linha de raciocínio Ghiggi (2017, p. 44) cita que:

Oriundos de uma formação, tanto escolar quanto universitária, baseada em um único viés da história e da sociedade, os/as professores/as tendem a não reconhecer as situações de preconceito e racismo presentes no cotidiano das instituições educacionais e na sociedade. A ausência de uma postura de combate às discriminações, ou mesmo de reflexão sobre as problemáticas sociais que excluem determinados grupos, faz com que os/as docentes via de

regra se tornem reprodutores do preconceito racial através de suas práticas pedagógicas.

É pela inclusão de ações afirmativas e de suas contribuições na formação da cultura e do povo brasileiro na história oficial, e pela busca da *descolonização do currículo*⁸ e das reflexões acerca das reformas na educação, que se extingue a reprodução e reforço do racismo. Portanto, não se trata de um emprego apaixonado para a prática educacional e sim a revelação de que a educação é um fator instrumental, para que haja mudanças no contexto social. Por outro lado, sendo a Escola, ou a Universidade, como espaços, onde se encontram diversas culturas, faz-se necessário o (a) professor (a), como mediador (a), possibilitar aos (as) alunos (as) reconhecerem a sua própria história e cultura. Destarte, de acordo com o estruturalismo educacional existente, sua prática docente deve problematizar o universo educacional eurocêntrico, obter um olhar mais apurado aos currículos, aos conteúdos formais e aos livros didáticos, impregnados por uma ideologia dominante e homogeneização cultural. Gomes (2001. p. 87) sugere debates para as discussões nos espaços educativos e o aprofundamento da complexidade da diversidade cultural:

Ser diverso não é um problema. Afirmar positivamente uma identidade racial também não. Ser diverso e portador de uma identidade racial são aspectos constituintes da nossa formação humana e também uma construção social e histórica. É importante considerar estes dois lados da questão para não cairmos em um naturalismo exacerbado. Ao destacarmos as diferenças raciais, não estamos apelando para a pureza das raças nem dando ênfase ao dado biológico, mas, sim, realçando o caráter político que essas diferenças assumem ao longo da história da humanidade. Por isso seria interessante discernir a especificidade da raça com um elemento da nossa condição humana e a construção social da raça ao longo da história da nossa sociedade. Esse ponto ajuda a esclarecer por que não é tão simples classificar as pessoas como negras e brancas no Brasil e por que muitos negros acabam por negar a sua pertinência racial e cultural.

Compreende-se que é papel social do (a) professor (a), seja na educação básica ou no ensino superior, o de munir os alunos de instrumentos para libertação. "O respeito à

⁸ Gomes (2012), expressa como *descolonização do currículo* como sendo “o processo da superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras o currículo e a formação docente” (p. 107). Numa perspectiva de rupturas epistemológicas, de acordo com a autora, os processos de descolonização implicam no confronto, conflito, negociações e a novas produções, indagando a relação entre direitos e privilégios arraigados na cultura e política educacional, tanto nas escolas e nas Universidades brasileiras. “É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras (...)” (p. 100). GOMES, Nilma Lino. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>

autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (FREIRE, 1996, p. 59). Assim, como formador de opinião, o (a) professor (a) contribui na ascensão da sociedade, levando aos alunos e às alunas a uma consciência crítica e reflexiva, de modo que ampliem a sua visão de mundo, como sujeitos ativos na construção da história que se constitui diariamente. O intuito de se tornar efetiva esta consciência e a compreensão da realidade conduzirá a formação destes (as), com capacidade de analisar, refletir, transformar, buscar novos conhecimentos, etc.

Por outro lado, observa-se que na formação de professores (as) há diversas questões de âmbito pedagógico que parecem pouco tangenciadas, assim, de acordo com Gomes (2005) é importante aos professores (as) se apropriarem de alguns temas, termos e conceitos-chaves que perpassam pelos debates das questões raciais no país, tais como questões de identidade negra, raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e democracia racial⁹. Igualmente, é de suma relevância que os (as) professores (as) conheçam a trajetória dos Movimentos Sociais Negros, pois:

Nesse contexto, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos. (GOMES 2005. p. 39)

E, portanto, tomando como base o aconselhamento de Gomes (2005), vale destacar ainda que de forma sucinta e conceitual os termos e conceitos-chaves que perpassam pelos debates da educação antirracista. Neste diálogo, para que possa contribuir ao processo de conscientização aos profissionais da educação na elaboração de estratégias de combate ao racismo no ambiente educativo e na sociedade em geral. Se almejarmos uma sociedade justa, é imperativo transformar os ambientes educativos, sendo nos espaços escolares, entre outros espaços acadêmicos, em territórios de equidade, respeito mútuo, condizente com a formação de cidadãos.

Ao tratar sobre estes termos e conceitos-chaves enseja a definição de uma formação continuada de professores e professoras para a diversidade que rompa com o *status quo*, contestando os fatos de maneira consciente e intensa, evidenciando a inexistência de uma democracia racial que paira no Brasil, por meio uma prática pedagógica antirracista.

⁹ Tais termos e conceitos-chaves propostos por Gomes (2005) serão abordados de forma sumária no próximo tópico.

1.3.2.1.1. IDENTIDADE, IDENTIDADE NEGRA, RAÇA, ETNIA, RACISMO, ETNOCENTRISMO, PRECONCEITO RACIAL, DISCRIMINAÇÃO RACIAL E DEMOCRACIA RACIAL

O Brasil postergou ao máximo o fim da escravização e ainda hoje carregamos a abominável marca de ter sido a última nação a aboli-la. Lutamos até hoje para superamos as questões patológicas arraigadas no cerne da sociedade.

A partir do século XVI, ou seja, da escravidão no colonialismo, constituiu o conceito de negro. A colônia é o lugar onde o negro passou a ser invisível, isso é, deixa de existir. Além de ser transformado em mercadoria, sofre com as mazelas da descaracterização e de sua respectiva cultura. É no cerne do pensamento eurocêntrico de civilização que concedeu a inferioridade negra, derivando o elemento negro como objetivo de perigo que no limite, não pode coexistir. Destes processos incorreram os mitos de superioridade racial e as políticas de segregação como a Apartheid¹⁰. Neste mesmo viés, algumas elites em especial no Brasil, apropriaram da ideologia da mestiçagem para desvalorizar e negar a questão racial, vista como exemplo o afamado mito da democracia racial.

O negro, de acordo com Mbembe (2018) seria um exemplo total do “ser outro”, uma mentalidade do ideal colonialista, tido como um símbolo de inferioridade, que deveria ser protegido ou ajudado. Da mesma forma, o continente africano, representaria um “não-lugar”, um símbolo de ausência de civilização, atraso e sem nenhuma contribuição para a humanidade. Na visão eurocêntrica do colonizador, todas as contribuições, seja no campo do conhecimento, obra, luta de seus povos na diáspora e sua contribuição para o desenvolvimento histórico das Américas, por exemplo, foram absolutamente desconstruídas, apagadas, silenciadas, desconsideradas, ocultadas. A partir do momento que a Europa deixou de ser o centro da civilização e da produção do conhecimento é que se pode fomentar um pensamento crítico em torno do negro. Mbembe (2018, p. 21) conceitua negro como:

Humilhado e profundamente desonrado, o negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria – a cripta viva do capital.

¹⁰ *Apartheid*, regime de segregação. Ocorrido na África do Sul entre os anos de 1948 e 1994, com ascensão do Partido Nacional, composto por uma minoria branca, adotou uma política de segregação racial. Fortalecido nos anos de 60 e 70, por meio de uma tensa oposição, tinham como parâmetros, ideias de superioridade racial branca. Essa política de forte repressão abarcou diversas estratégias de violência racial, incluindo proibição de casamento de negros com brancos, regras de segregação nos espaços públicos, meios de transportes, trabalhos subalternizados aos brancos, inclusive havia prisões em caso de desacato às políticas. MACEDO, José Rivair. História da África. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

Neste contexto, o que se questiona é a experiência imposta diante de uma sociedade em que ser branca (a) é a regra, legitimada hegemonicamente, indicando que a “brancura é associada a uma situação de privilégio, desacreditando na presença da austeridade de sua posição e, por isso mesmo, é capaz de compreender a experiência do “outro”.” (Rossato e Gesser, 2001. p. 11).

Essa consciência silenciada como demarcadora de conflitos raciais, demarca práticas sociais, concepções ideológicas e culturais, nascida das relações capitalistas hegemônicas e coloniais, que são identificadas como de ordem “branca” e, por conseqüentemente hegemônicas. Pode ser então assimilada como uma:

"forma de amnésia social associada a certos modos de subjetividade que, em contextos sociais particulares, são percebidas como normais. De acordo com esse raciocínio, a experiência de outros grupos raciais (negros, pardos em geral, afrodescendentes) é descaracterizada como de seres humanos e, por conseqüência, é percebida como indicadora de desajustes no contexto de humanidade.” (Rossato e Gesser, 2001. p. 12)

Historicamente, a noção de identidade era então geográfica, linguística e estabelecida culturalmente, isto é, representada por alemães, espanhóis, ingleses, italianos, poloneses ou portugueses, com isso, a identidade branca se fez perceber da presença de pessoas com pele de distintas cores das com que tais grupos anglo-saxônicos conviviam desde então.

Foi no desafio com o "outro" (então chamados índios ou escravos negros - nomenclaturas essas estabelecidas para justificar sua desumanidade, invisibilidade e coisificação), não incluído como membro social, permitiu que os colonizadores anglo-europeus perceberem a branquitude como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimar a distinção e a superioridade, assegurando assim sua posição de privilégio (Rossato, Gesser, 2001, p.13).

Logo, neste contexto colonial, os demais grupos raciais são representados como indicadores de caos, irracionalidade, vandalismo, ao passo, que os dominantes, seriam representados pela ordem, racionalidade e autocontrole.

Na historiografia, um dos resultados desse contexto, foi o movimento de eugenia, ocorrido no final do século XIX (1880) e início do século XX (1920), cujo intuito seria a manutenção da raça “pura”. A crença estabelecida corroborava que as pessoas que não são brancas, eram racialmente discriminadas e consideradas como sendo inferiores e, conseqüentemente, vítimas de preconceito racial. A expressão eugenia, de origem grega, significa "bom de nascimento". O movimento propagava a ideia de que, os aspectos

observados no comportamento humano, tanto moral, social e intelectual, são hereditários, assim, era possível prever a respectiva ação na sociedade. Essa crença, aparentemente, tem perpetuado na consciência popular por mais de um século e afetado as futuras gerações. (Rossato, Gesser, 2001).

Uma vez que tanto professores (as) e alunos (as) compreendem que são sujeitos socioculturais, envolvidos em processos de conhecimento e aprendizagens, trazem identidades, valores, sentimentos, memórias, culturas para a construção dos saberes. De acordo com Camargo (2015 p. 115), o processo indenítorio dos professores e professoras são sustentadas pela “Adesão, pela Ação e pela Autoconsciência”. A Adesão implica na prática docente, por meio da adoção de valores e princípios norteadores dos projetos. A Ação é tida pela escolha dos melhores modos de agir, assim, o sucesso ou insucesso de certas práticas ou experiências, marcam a postura pedagógica do (a) professor (a) tanto no âmbito pessoal, quanto profissional. Por fim, em relação à Autoconsciência, explana que a tomada de decisão incide no processo de reflexão sobre a própria ação docente, o ato de mudar e de inovar está diretamente ligado ao pensamento reflexivo.

Portanto, além do domínio dos conhecimentos de referência, é preciso refletir sobre as propostas de atividades que integram os (as) professores (as) num processo de construção de sua identidade pessoal e profissional, este processo está atrelado à assimilação de novas mudanças, o refazimento das novas identidades e a acomodação de novas invenções:

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. (NÓVOA, 1992, p.16)

Urge assim um convite à reflexão para tomada de consciência sobre a própria identidade racial e a interação com o mundo a partir dela. Apesar das descobertas científicas, das polêmicas e dos momentos libertadores, tudo isso deverá ser potencializado para que os professores (as) possam se conscientizar sobre sua prática pedagógica em sala de aula, discutindo os conceitos de racismo presente no meio social, seus desdobramentos, reprodução e mutação de preconceitos, bem como as discriminações raciais presentes na sociedade brasileira.

A) IDENTIDADE

Em virtude da vasta popularização a respeito do termo identidade, de acordo com Gomes (2005), necessita de uma atenção precisa, consistente na sua aplicação, pois cada vez tem se tornado mais difuso, encorajando, “um crescente uso mais relaxado e irresponsável”. O termo tornou-se mais visível no Brasil, a partir da década de 80, quando se deu o início do processo de abertura política.

Munanga (1994), ao falar sobre identidade, destaca que:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

A identidade deve ser sugerida no plano de discursos e como um recurso para a criação “de um nós coletivo — nós índios, nós mulheres, nós homossexuais, nós homens, nós negros, nós professores”, pois esse nós, dá um sentido de igualdade, tornando-se efetivo nos sistemas de representações de cunho social e político, assim como, nas reivindicações dos espaços contemporâneos.

“A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.” (GOMES, 2005. p.41)

Ainda de acordo com Gomes (2012. p.41) “a ênfase na identidade resulta, também, na ênfase da diferença”. À medida que o ato de buscar a identidade por parte de um grupo social evoca diferença, em virtude de apresentar-se segregados em relação à sociedade ou ao Estado, ou em relação a uma instituição ou outros grupos, a identidade atua na diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos variados grupos que formam.

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso,

diz respeito, também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2015. p. 42)

E é neste processo envolvendo diferenças e semelhanças propicia a articulação entre cultura e poder, pois, é no domínio da cultura que os grupos, tais como mulheres, índios, negros, por exemplo, reconquistam sua autonomia e ratificam a sua diferença.

B) IDENTIDADE NEGRA

As reflexões acerca da identidade negra não podem deixar de prescindir dos debates sobre identidade no sentido mais amplo e complexo, assim, Gomes (2012) salienta:

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural. (GOMES, 2012. p.42)

A identidade negra, assim como outros processos indenitários, se constrói gradativamente, num movimento que envolve diversas variáveis, causas e efeitos, desde as relações primárias estabelecidas em um grupo social, seja pelas relações de afetividades, seja para criar ramificações e desdobramentos a partir das relações que os indivíduos estabelecem entre si.

A autora percebe a identidade negra, “como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. (GOMES, 2015. p.43). Logo, ao constituir uma imagem positiva a respeito da identidade negra na sociedade, propiciará aos negros e às negras, desde a primeira infância, em uma sociedade que, historicamente entende que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, torna-se um grande desafio. Assim sociabilidade e, identidade, são ferramentas acionadas dentro da

premissa para erradicação do preconceito, do sectarismo e da discriminação racial, existentes inclusive dentro do âmbito educacional.

Interessado na identidade cultural, Stuart Hall (2006) suscita o conceito do que denomina "identidades culturais" como aspectos de que as identidades que culminam do "pertencimento" a culturas raciais, étnicas, religiosas, linguísticas e, acima de tudo, nacionais. Hall compreende que pelos contextos da sociedade atual estão "fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais". (p. 9). Estas alterações estão modificando as identidades pessoais, influenciando a ideia de indivíduo integrado: "Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito" (Hall, 2006, p. 9). Esse duplo deslocamento, que corresponde à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em "crise de identidade".

A esta crise de identidade, sugere-se a miscigenação, tida como uma marca na sociedade brasileira, um legado, que para Borges, Medeiros e D'adesky (2002, p. 25) evidenciam que "nos primeiros séculos da conquista e colonização do Brasil, em grande parte devido à escassez de mulheres brancas, os homens brancos tiveram filhos com mulheres indígenas ou africanas [...]". Assim, fazendo ponderações de Munanga (2004):

[...] num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etnossemântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norteamericana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. (MUNANGA, 2004, n.p.).

Todavia, Munanga, (1994, p. 187), cita que para se compreender a respeito de como se dá a construção da identidade negra no país é importante a "tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, como o trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil".

Por outro lado, Munanga (1994, p. 17) cita que "[...] a identidade e o racismo não são fenômenos estáticos. Eles se renovam, se reestruturam e mudam de fisionomia, de acordo

com a evolução das sociedades, das conjunturas históricas e dos interesses dos grupos”. E, nessa aparente harmonia racial, discursos antirracistas — a classe dominante — reúnem os pensadores da chamada direita, que culpabilizam os negros ao lutarem por sua identidade, acusando-os “[...] de criar falsos problemas ao falar da identidade numa sociedade culturalmente mestiça, de esquerda os acusam de dividir a luta de todos os oprimidos cuja identidade numa sociedade capitalista deveria ser a mesma entre todos os oprimidos”. (MUNANGA, 1994, p. 22).

Parte do pressuposto que a tomada de consciência contribui para desvendar tais ideologias contrapostas, que afetam diretamente na construção da identidade negra. Ainda que, de acordo com Fanon (2008), estes discursos alienam o próprio negro:

[...] permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. (Fanon 2008, p. 28).

Logo, conclui-se que a identidade negra também é construída nos espaços escolares, e nesse caso, os (as) professores (as) conscientes numa educação pautada em ações antirracistas, compreenderá a constituição das identidades construídas pelos indivíduos, respeitando-as e propondo ações positivas para lidar com as mesmas.

C) RAÇA

Nos espaços educativos, sabe-se da importância, da educação antirracista, vista a erradicar o preconceito, as discriminações e de tratamentos diferenciados, no entanto, construir pontes que aproximem as realidades entre as “raças” no Brasil, em especial, as realidades de brancos e negros, ainda é um desafio superar os abismos históricos. Neste viés, compõe a seguinte crítica de Freire (2013, p. 161):

“[...] os negros e as negras, em razão da mentalidade escravocrata ainda vigente, são encarados como seres intrinsecamente inferiores”. Os efeitos dessa mentalidade que preconiza a existência de seres humanos inferiores e a marginalização de uma “raça”, embora muitas vezes negada ou camuflada, são vivenciados pelos povos indígenas, pelos negros e outros grupos sociais.

Segundo Gomes (2012, p. 44) o “uso do termo “raça” para se referir ao segmento negro sempre produziu uma longa discussão no campo das Ciências Sociais de um modo

geral e na vida cotidiana do povo brasileiro, em específico” e o reflexo que esta expressão “remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país”.

A autora ainda alerta, que ao tratar sobre as complexidades existentes nas relações entre brancos e negros no país, não se pode referir ao conceito biológico de raças humanas, como ocorreu com o nazismo na Alemanha:

Ao ouvirmos alguém se referir ao termo raça para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil ou em outros lugares do mundo, devemos ficar atentos para perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge. (GOMES, 2015. p. 45)

Rememorando este fato histórico, a Alemanha nazista utilizou-se da ideia de raças humanas como uma forma de fortalecer a soberania cultural e política, condenando vários grupos étnicos e sociais que viviam neste país e em outros, associados ao ditador Adolf Hitler, no âmbito da Segunda Guerra Mundial em 1939 a 1945. Os nazistas acreditavam que os povos distintos a eles, se diferenciavam drasticamente nos diversos atributos, tais como físicos, culturais e religiosos, ou seja, o povo biologicamente diferente aos alemães e à raça ariana e branca, foram taxados como sendo raças inferiores. Dessa ideologia eclodiram as injustiças e os horrores racistas cometidas por Hitler e seus aliados, quando, muitas organizações no mundo mobilizaram-se para que não houvesse novas atrocidades deste gênero.

Alguns sociólogos e o Movimento Negro, ao utilizar a expressão raça, não se baseiam na ideia de superiores e inferiores, como surgiu no século XIX. Pelo contrário, é utilizado como uma nova forma de interpretação, baseando-se na dimensão política e social do referido termo, “construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este remete”. E, ainda, usam-no, pelo fato da existência da discriminação racial e os racismos arraigados na sociedade brasileira em razão dos aspectos culturais representados nos diversos grupos étnico-raciais, e pela relação da sociedade entre esses e os aspectos físicos observados na estética corporal pertencentes às mesmas. Também o utilizam quando às posturas racistas, têm como base as visões do negro, como sendo “bons” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”, “racionais” ou “emotivos”, entre outros que associam a cor da pele, o tipo de cabelo, tipo de corpo, a um lugar de inferioridade, por exemplo. (GOMES, 2015 p. 47).

Mas como explica Mbembe (2018. p. 28), a raça não existe enquanto fato físico, antropológico ou genético. A raça não se passa de uma ficção “fantasmática” ou uma projeção ideológica, cujo objetivo é desviar os olhares de conflitos considerados como mais genuínos, como exemplo, a luta de sexos ou a luta de classe.

Apresentando o conceito, (GUIMARÃES, 2005. p. 11) explica que:

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo indeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite.

Na edificação da sociedade brasileira, na condição como brancos e negros são vistos, não há como não contradizer a operacionalidade da raça na vida cultural e social. Todavia, se essa prerrogativa não tivesse peso, as particularidades físicas não seriam usadas para identificar quem é negro e branco no país, tampouco seriam usadas para subalternizar e negar as oportunidades e direitos aos negros e às negras no Brasil. Nas palavras de Maciel (2007, p. 2):

A noção de raça, em uma perspectiva social e política, assume um importante papel na elaboração das hipóteses aqui apresentadas; é associada aos elementos de resistência e enfretamento das formas veladas ou manifestas, do racismo existente no Brasil. Ela tem funcionado como elemento concreto para compreender a realidade social dos negros brasileiros, possibilitando a percepção de uma população formada sob as bases de um regime escravocrata e com diversas especificidades que devem ser consideradas no momento de elaboração das políticas públicas.

Como lembra Schwarcz (2017), o conceito construído historicamente de raça foi o tópico principal dos estudos acadêmicos, biológicos e sociais do século XX. Especialmente no caso da sociedade brasileira, a presença negra, indígena e a dita extremada miscigenação racial eram tratadas como um desafio a ser enfrentado e superado pelo Estado. A autora demonstra que os intelectuais brasileiros mais bem gratificados e de maior influência à época tentaram, em suas palavras, justificar por meio da raça, hierarquias sociais consolidadas, buscando resolver as desigualdades raciais em barreiras biológicas fundamentais. Os homens da ciência e da medicina viam na mistura das raças o veneno previsto por uns, o antídoto na

mão dos outros, enquanto que os homens do direito e das leis, embora defendessem um Estado liberal temiam os efeitos da chamada mestiçagem acelerada, supostamente composta por tantas raças desiguais, e talvez pouco preparada para o exercício da cidadania. “Ainda de acordo com essa visão eurocêntrica o Brasil estava constituído por uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia, disse o conde Francês Arthur de Gobineau em 1888”. (SCHWARCZ, 2017, p. 17).

Repercutia desde então um grande incômodo à nação brasileira, dada à existência de uma população não branca, acentuadamente mestiça e negra. Pairava no Brasil, a ideia de um país aberrante e o medo da degeneração, devido a estes grupos, os quais eram considerados legítimos obstáculos para a construção da identidade nacional. Surpreendentemente, buscando manter as linhas da desigualdade mais desumana, acabaram por elaborar um tipo de liberalismo arrependido, simbolizando um discurso culpado, mas com efeito elitista e racista.

Pode-se dizer que, nesse contexto, as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Isso exprime que as diferenças foram interiorizadas nas subjetividades, nas relações sociais, na forma de como ser e como ver o outro. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, conforme Gomes (2012), não teríamos tantos complicadores. (Gomes, 2012. p. 49).

Em decorrência disso, ocorre a naturalização e hierarquização das diferenças raciais, bem como a transformação destas desigualdades, hipoteticamente naturais. Ainda segundo Gomes (2012. p. 49), dessa forma, se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às (aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo, projetando uma nova situação na qual a educação, pautada numa pedagogia antirracista, promova mais debates sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, visando a compreensão da história dos povos indígenas, brancos, negros e amarelos brasileiros.

D) ETNIA

O termo etnia, segundo Gomes (2012. p. 50), é utilizado por muitos profissionais e intelectuais no campo acadêmico para distinguir de raça, pois, ainda compreendem que ao se tratar de raça, supostamente relaciona-se ao determinismo biológico. No entanto, etnia é um conceito, usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade:

O racismo e a ideia de raça, no sentido biológico, também foram considerados inaceitáveis e, nesse momento, o uso do termo etnia, ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais mas, sim, por processos históricos e culturais. (GOMES 2012. p. 50)

Neste mérito vale salientar a importância da ampliação acerca das relações entre negros, brancos, entre outros grupos étnico-raciais, por uma questão de humanidade, por questões sócio, político e cultural, a fim de desmitificar o racismo e superar a discriminação racial. Ao debater sobre racismo, em vez de estar intensificando os embates entre os grupos étnico-raciais, ao contrário, aniquilará o silenciamento sobre tais discussões, nas escolas e nas universidades, ambientes oportunos e promissores à sociedade brasileira. Logo, é de essencial interesse para a estruturação de uma sociedade mais justa e democrática, a renúncia a qualquer tipo de intolerância.

E) RACISMO

As tensões entre as diferentes concepções, ênfases e práticas sociais, revelam que a pauta sobre racismo é excessivamente complexa, exigindo atenção. Gomes (2012 p. 52) afirma:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

O racismo é uma conduta social que esteve corrente na história da humanidade e que se manifesta de inúmeras maneiras, em diferentes contextos e sociedades. Assim, poderá ser manifesto de forma individual ou institucional.

Na forma individual o racismo apresenta-se através de atos discriminatórios produzidos entre os indivíduos; chegando a alcançar pontos de violências, tais como ofensas, demolição de bens ou propriedades e homicídios. Foi o que se viu no extinto regime de Apartheid na África do Sul ou os conflitos raciais nos Estados Unidos, sobretudo nas décadas de 1960, 1970 e 1980. (Gomes, 2015. p.52)

Nas formas institucionais de racismo, há mediação do Estado em práticas discriminatórias organizadas, ou com seu apoio indireto. Pode-se citar a título de exemplo as segregações dos negros em determinados espaços como escolas, universidades, empregos, bairros, etc. Nos livros didáticos, por meio de imagens estereotipadas e deturpadas, quando se propaga uma história negativa do povo negro no Brasil. Inclusive, nas mídias, por via de filmes, novelas, publicidades em geral, as quais insistem em retratar os negros e outros grupos étnico-raciais imersos em exclusões e imagens distorcidas.

Dessa maneira, em conformidade com Santos (2001. p. 85), o racismo parte da hipótese da superioridade de um grupo racial sobre outro, assim como da crença de que determinado grupo supostamente possui defeitos de ordem moral e intelectual, que lhe são próprios.

F) ETNOCENTRISMO

Não se deve confundir etnocentrismo com racismo. Aquele é um termo que designa o sentimento de cultura superior em detrimento à outra. Isto é, ele consiste na crença que os valores próprios de uma determinada sociedade ou cultura particular devem ser considerados como universais, sendo válida a relação às demais.

Um indivíduo etnocêntrico crê que seus valores e as suas culturas são superiores, suficientes, corretas. No entanto, ele não cultiva o desejo em destruir ou aniquilar o outro, mas, sim, de evita-lo ou até mesmo convertê-lo ou transformá-lo, pois lhe suscita a ideia de recusa da diferença, alimentada por um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como estranho, diferente e, inclusive, como um inimigo.

Segundo Munanga & Gomes (2016. p. 181), tais sentimentos estão encrustados na humanidade e, por isso, são difíceis de ser controlados. Quando o sentimento etnocêntrico se exacerba, produz uma ideia de que o outro é diferente e apresenta, além das diferenças culturais, uma inferioridade biológica, que pode ser transformada em racismo.

G) PRECONCEITO RACIAL

O preconceito é definido como um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião, ou ainda de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento, de acordo com Gomes (2012. p. 54), se manifesta por meio de uma inflexibilidade dos conceitos ou de opiniões, sem levar em

consideração o conhecimento dos fatos. Ele também inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

Consequentemente, pode-se dizer que o preconceito racial é uma postura sectária que impede os indivíduos de se abrirem a um conhecimento preciso, mais aprofundado, a respeito dos fatos, os quais poderiam leva-los à reformulação de suas concepções.

É comum ouvirmos afirmações do tipo “não sou preconceituoso!”; “no Brasil não existe preconceito racial, pois é somos fruto de uma grande mistura racial e étnica!” Mas, muitas vezes, quando essas pessoas são interrogadas se permitiriam o casamento da filha ou do filho com uma pessoa negra, a primeira resposta é a negação; quando veem um homem negro casado com uma mulher branca ou vice-versa logo se apressam em dizer que é um casamento por interesse; quando encontram um homem negro dirigindo um carro de luxo tendem a pensar que se trata do motorista. Quantas vezes essas situações já não fizeram parte da nossa vida cotidiana! E as piadinhas? Observem que toda piada sobre o negro emitida em nossa sociedade carrega, no fundo, a ideia de inferioridade racial contra qual os negros lutam. Essa contradição na forma como o brasileiro e a brasileira expressam o seu sentimento e o julgamento das pessoas negras confirma a lamentável existência do preconceito racial entre nós. (Gomes, 2015. p.54)

A autora permite refletir acerca do preconceito como ação, que não é algo inato, dado que foi construído socialmente. Afinal, nenhuma criança nasce preconceituosa, aprende a ser.

Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. (Gomes, 2015. p. 59)

Contudo, a conservação do preconceito racial revela a presença de uma sociedade racista e excludente. As condutas raciais de atributo negativo ganham expressividade na medida em que a criança se relaciona nas situações constantes diante do trato negativo, dos indígenas, negros, homossexuais, mulheres, idosos e pessoas de baixa renda financeira. Por essas razões, faz-se necessário os debates nos espaços educativos para a superação dos preconceitos, do racismo e da discriminação racial.

H) DISCRIMINAÇÃO RACIAL

O conceito de discriminação racial, de acordo com a Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial, foi adotado pelas Nações Unidas em 21 de dezembro de 1965, tendo sido ratificado pelo Brasil em 27 de março de 1968. É afirmado em seu primeiro artigo:

Nesta Convenção, a expressão "discriminação racial" significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência, baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que têm por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública. (Nações Unidas, 1965, p. 1).

Gomes, (2015. p. 55) definiu a palavra discriminar com uma acepção sinônima de verbos como distinguir, diferenciar, discernir. Assim sendo, a discriminação racial é entendida como o ato do racismo e a efetivação do preconceito.

Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. Devemos tomar cuidado, entretanto, para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito. Esse tipo de pensamento possui enorme aceitação no Brasil. (Gomes 2012. p. 55).

Ao citar que não se deve considerar a discriminação como sendo produto direto do preconceito, a autora faz uma alusão ao mito da democracia racial – a ser abordado no próximo tópico – quando afirma que todos os brasileiros são iguais, não existe preconceito e, portanto, não haveria discriminação racial. Neste modelo, Gomes (2012. p. 15) observa que o preconceito causa discriminação, uma vez que se observa a ênfase que recai sobre o indivíduo como portador de preconceito, como a fonte que gera a discriminação.

Por outro lado, a discriminação racial também pode ser oriunda de outros processos políticos, sociais e psicológicos, mais abrangentes que o preconceito produzido pelo indivíduo:

Estamos, então, diante da distinção entre a discriminação provocada por interesse. Essa última tem a noção de privilégio como foco principal, ou seja, a continuidade e a conquista de privilégios de determinado grupo sobre o outro seriam as responsáveis pela sua perpetuação, “independentemente do fato de ser intencional ou apoiada em preconceito”. (Gomes. 2015. p. 55).

A autora analisa ainda algumas distinções entre os diversos tipos de discriminação racial, sendo as mais frequentes as discriminações direta e indireta.

A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor. A discriminação indireta é “aquela que redunde em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório.

Compreende-se, com base nessa revisão bibliográfica, que a discriminação mais perversa é a indireta, pois instiga estereótipos sobre o negro e é exercida sob o disfarce de condutas institucionais ou administrativas. É mensurada a partir da análise de indicadores de desigualdades entre os grupos, ou seja, ocorre quando os resultados de determinados indicadores socioeconômicos são repetidamente desfavoráveis para um subgrupo racialmente definido, em vista dos resultados médios da população (Gomes, 2015. p. 56). Para exemplificar, a autora também declara que uma forma de discriminação poderia ser dada pelo pouco sucesso dos negros no ensino fundamental, em que pese o alto grau de universalização atingido por esse nível de ensino.

I) DEMOCRACIA RACIAL

A sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, construiu ideologicamente um discurso que narra a harmonia racial entre brancos e negros, permitindo que a população e o próprio Estado desviassem a atenção para as atrocidades cometidas contra os africanos escravizados e impedindo a ação dos seus descendentes na superação do racismo. Ainda que o próprio Estado e as pessoas tenham o conhecimento das distorções presentes neste mito¹¹ da democracia, usam-no política e ideologicamente argumentando que não há racismo no Brasil e, dessa forma, julgam que podem se manter impassíveis diante da desigualdade racial (Gomes, 2015. p. 57).

¹¹ No sentido ideológico, “mito” é capacidade de escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em ‘natureza’. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico-político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação (Souza, 1983. p.25). SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências.

Logo, o mito da democracia racial pode ser entendido como uma corrente ideológica, cujo objetivo é negar a desigualdade existente entre brancos e negros, corroborando que ambos os grupos apresentam uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamentos.

Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. Enquanto discurso, o mito da democracia racial, elege alguns negros “bem-sucedidos” para reforçar sua lógica perversa (Gomes, 2015. p. 57).

Moura (1988), por sua vez, ao analisar a democracia racial, critica os processos de esvaziamento das organizações de resistência negra no país de um modo especial, apontando para as religiões de matrizes africanas. O autor afirma que as elites dominantes adotaram a expressão para insistir na discriminação racial e nos seus privilégios, diluindo as religiões afro-brasileiras, incorporadas subalternamente ao nível de um catolicismo popular, sem maior expressão teológica (Moura, 1988 p.55).

Assim, o mito da democracia racial é compreendido pelo autor como um mecanismo ideológico para assegurar as divisões de classe, encobrendo a existência das desigualdades sociais étnico-raciais, afirmadas por uma suposta unidade orgânica da sociedade civilizada, branca, cristã e capitalista. Nas suas palavras, numa sociedade de capitalismo dependente, que se estabeleceu no Brasil após a Abolição, necessitou-se de uma filosofia que desse cobertura ideológica a uma situação de antagonismo permanente, mascarando-a como uma situação não competitiva (Moura, 1988 p.55).

Este cenário foi estruturado pelo Estado a fim de garantir a dominação dos oprimidos. A partir de uma democracia estreita, fundada nos princípios capitalistas, seria possível manter os oprimidos em espaços delimitados pelas elites, cujas organizações seriam neutralizadas nos níveis culturais, políticos e ideológicos. Em um país no qual a classe trabalhadora constitui-se na sua maioria negra e descendente dos escravizados, a criação do mito da democracia racial, lhes desorganiza, transformando-os em simples manifestações de laboratório (Moura 1988).

Gomes (2012. p. 58) traz, então, a crítica à obra *Casa-Grande & Senzala*, publicada em 1933, pelo sociólogo Gilberto Freyre, que, apontados por vários autores e autoras, tornou-se um dos principais compêndios responsável pela sistematização e divulgação do mito da democracia racial, ao afirmar que no Brasil as três raças formadoras da nossa sociedade conviviam, desde a escravidão, de maneira mais amistosa, quando comparadas a outras sociedades multirraciais, ou de colonização escravista existentes no mundo.

Freyre descreveu e defendeu um caráter mais benevolente dos colonizadores portugueses em relação às populações indígenas, negras por eles escravizadas e nas relações sociais, culturais, assim como nas relações afetivo-sexuais. Essa forma de conceber as relações entre senhores e escravizados é repudiada por Moura, uma vez que Gilberto Freyre transformou a escravidão doméstica, da mucama, da Mãe Preta e dos pardos, filhos de senhores-de-engenho e escravas brincando a sombra da casa-grande, como sendo o quadro representativo da escravidão no Brasil (Moura. 1977. p.74).

O fato de o livro se traduzido para línguas estrangeiras, contribuiu para internacionalizar uma perfeita harmonia entre as raças que existiria no Brasil. Essa visão bucólica, não realista e, ao mesmo tempo, autoritária sobre as relações raciais no país, foi muito favorável às elites soberanas no poder, sobretudo nos momentos históricos em que o Brasil viveu sob regimes ditatoriais.

Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade. Essa interpretação da realidade social e racial do Brasil, divulgada pelos escritos de Freyre, extrapolou as fronteiras nacionais, principalmente entre os anos 30 a 50. O prestígio do autor fora do Brasil tornou-se fato notório: viagens ao exterior, conferências e seminários nos EUA e Europa, publicação de artigos e livros na Argentina, nos EUA e na França, participação em órgãos intergovernamentais – ONU e Unesco (Gomes, 2015. p. 58).

Sob a análise da autora em relação ao livro, percebe que Freyre apresentava um motivo de orgulho nacional, em razão da miscigenação da sociedade brasileira, desprezando a construção da mesma, alicerçada na colonização, dominação, violência, exploração sexual dos homens brancos sobre as indígenas e negras.

Analisando, hoje, o teor do livro *Casa-Grande e Senzala*, não há como admitir que uma sociedade em que as relações entre os diferentes grupos étnico raciais foram construídas/pautadas no trabalho escravo, na dominação e na exploração possa se sentir orgulhosa da forma como, historicamente, se

deu o seu processo de mestiçagem. O Brasil, enquanto uma nação “mestiça”, resultante, entre outras coisas, dos contatos e intercursos sexuais entre o português e as mulheres negras e indígenas, construiu-se alicerçado na violência sexual contra essas mulheres e não somente em relacionamentos amistosos entre as raças. Sendo assim, podemos dizer que o livro Casa-Grande e Senzala apresenta a humanidade e as relações sociais e raciais sob a ótica do senhor patriarcal. A interpretação de Gilberto Freyre (1933) do Brasil, infelizmente, ainda é muito forte na sociedade brasileira, na esfera política, na escola, entre outros espaços sociais importantes, e tem colocado limites e empecilhos no posicionamento da sociedade brasileira na luta contra o racismo (Gomes, 2015. p.59).

A autora pontua o importante papel do Movimento Negro como um ator social na desmistificação do mito da democracia racial no Brasil, em conjunto com pesquisadores (as) negros (as) e brancos (as), os quais se posicionam contra o racismo. As pesquisas, as estatísticas oficiais, as denúncias e reivindicações do Movimento Negro têm apresentado o fato da sociedade brasileira não ter se democratizado em suas relações sociais fundamentais, o que, consequência, possibilita afirmar que o país ainda não se democratizou em suas relações sociais.

Gomes (2012. p. 59) menciona que a esperança do Movimento Negro e de todos aqueles que se dispõem contra o racismo e a favor da luta antirracista é a edificação de um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, especialmente para os grupos sociais e étnico-raciais que receberam um histórico atestado de exclusão e discriminação. Nesse caminho, segundo ele, estaremos construindo uma sociedade realmente democrática que respeite e valorize a diversidade.

Contudo, apesar de encontrar registros legais, tais como estudos que perpassam a respeito da formação continuada, considerando um dos principais caminhos para pensar na universidade como sendo um espaço de respeito à diversidade e de ruptura com as suas práticas reprodutoras de discriminação, é de elevado interesse pesquisar, junto ao universo de professores (as) formados (as) pelos os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), se tal processo serviu, de fato, como um subsídio às mudanças significativas em suas práticas, que superem o desprezo da diversidade, práticas estas voltadas para uma conscientização, categoria importante de Paulo Freire a ser considerada nesta pesquisa.

1.3.2.2 CONSCIENTIZAÇÃO

Sendo uma das principais categorias fundantes do educador Paulo Freire, a conscientização apresenta-se na articulação entre o compromisso do fazer pedagógico e o

ético, político e social, oriunda da compreensão do que se passa ao nosso redor, como também por meio de um processo histórico, desenvolvido a partir de tomadas de consciência. Ele afirma que todo homem é ontologicamente vocacionado para se transitar, para ampliar seu poder de captação da realidade, de distanciamento de si próprio, do mundo e da sua posição neste e com este, para a tomada de consciência histórica de “estar sendo diante do mundo” (FREIRE, 2001b, p.112).

Nesse tocante, a conscientização freireana possibilita a um determinado sujeito a libertação e a integração com o mundo real, conduzindo-o a uma luta diária, ainda que branda, mas com o objetivo de superar os desafios entre os quais está inserido. Desta forma, a educação como prática da liberdade só ocorrerá a partir de “um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE 2014, p. 29) por meio de uma consciência crítica.

De acordo com Freire (2005), somente o homem pode tomar distância do objeto para admirá-lo, sendo capaz de agir conscientemente sobre a realidade objetiva. Foi a tomada de distância do mundo, de si própria e dos outros homens que admitiu a própria objetivação e o objetivar do mundo. É assim “[...] que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento de si mesmos nem do mundo” (FREIRE, 1981, p. 65).

Tal capacidade de homens e mulheres suscitam a possibilidade de condições de seres que produzem, decidem, transformam, criam, recriam e se dialogam. A consciência é entendida, então, como a capacidade de refletir acerca de si mesmo e de sua relação com o mundo de ser, que coexiste “[...] no e com o mundo, como ser de práxis, prática consciente reflexiva, intencional, temporal e transcendental” (FREIRE, 1981, p. 66). De tal maneira que, somente o homem pela sua habilidade de conscientizar-se e ter ações sobre a realidade, se transforma em ser reflexivo. Por ter aptidão a refletir, além de suas próprias limitações, é um ser diverso, amplo, capaz de realizar operações complexas, captar a realidade e expressá-las, por meio da linguagem – criação própria –, e agir sobre ela, transformando a si mesmo e ao mundo.

Para isso, se faz necessária uma conscientização crítica no ambiente no qual está inserido. Para que o indivíduo chegasse a essa consciência deveria passar primeiramente por uma tomada de consciência, mas essa ainda não seria a crítica. Afinal, a realidade ainda é percebida de forma ingênua, quase como um “incompromisso” com a existência – porque no “[...] nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está à procura (Freire, 2005, p. 30) ”. Este grau de compreensão, de acordo com Freire (2005), é conhecido como intransitividade:

Uma comunidade predominante “intransitivada” em sua consciência, como era a sociedade “fechada” brasileira, caracteriza-se pela quase centralização dos interesses do homem em torno das formas mais vegetativas de vida. Quase que exclusivamente pela extensão do raio de capitação a essas formas de vida. Suas preocupações cingem-se ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano histórico. É conscientemente predominante ainda hoje nos homens de zonas atrasadas do país. Esta forma de consciência represente um quase compromisso entre o homem e sua existência. (2005, p.67).

Para exemplificar a intransitividade, Abdias Nascimento (2016) censurara todo processo de expurgo dos negros da sociedade brasileira, frequentemente, que se vê impedida pelos tabus erigidos pela proibição da discussão sobre raça, até mesmo entre a população negra no Brasil, uma vez que qualquer movimento de conscientização da população afro-brasileira é tido como uma ameaça ou agressão retaliativa pela elite intelectual e pelos setores políticos dominantes. Deste modo, para Nascimento o processo de um racismo mascarado tem por finalidade negar ao negro a possibilidade de um auto reconhecimento indenitário, fato que contribui para a repercussão da dominação e exploração da população negra no Brasil, desmotivando-a, imobilizando-a e desacreditada de qualquer tipo de organização que vise questionar a real condição deste segmento social.

Neste mérito, não significa que a sociedade está “intransitivada”, muito menos que a população negra está fechada dentro dela mesma, esmagada, pois os indivíduos são seres abertos. Pressupõe, por outro lado, que a consciência intransitiva é a limitação quanto à apreensão, de forma impermeável aos desafios fora da órbita vegetativa, que o leva ao compromisso e à dificuldade de discernimento (Freire 2005).

Em um segundo momento, Freire (2005) cita que o homem consegue chegar a conscientização, a partir de um desenvolvimento crítico da tomada de consciência: [...] “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica [...] (Freire,2005, p. 30)”. É o momento pelo qual, foi denominado de “práxis”, pois o quando o indivíduo passa a estar à frente da opressão que o cerca, na condição de oprimido, em situações subalternas às classes dominantes. Todavia, a reflexão que conduz necessariamente a uma ação. Não basta ter consciência de que se é oprimido, a consciência deve conduzir a ação.

Em outras palavras, de acordo com Freire, a existência das pessoas não se constitui no silêncio, mas na palavra, na ação-reflexão-ação, no trabalho, a partir das relações que estabelecem entre si, mediadas pelo mundo em que vivem. Nessa perspectiva, a palavra verdadeira, que é a práxis, logo poderá conduzir neste contexto, professores e professoras à

transformação e, portanto, deverá ser direito de todos (as). Ou seja, ninguém poderá dizer a verdadeira palavra sozinha (a), ou dizê-la aos outros como prescrição, negando-a aos demais. Ao exercer a verdadeira palavra, por meio de diálogo, professores e professoras anunciam o mundo, ganham visibilidade enquanto seres humanos.

De acordo com Freire (2005), como a prática de pensar e agir sobre o mundo se dá por meio da intersubjetividade, o diálogo caracteriza uma relação horizontal entre as pessoas, sem torná-las iguais. O diálogo não permite as pessoas se reduzirem umas às outras, muito menos promove táticas para confundir as outras, mas pelo contrário, mantém o essencial respeito de defenderem suas respectivas identidades e se manterem dispostas ao crescimento nas relações. “[...] nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está à procura (Freire, 2005, p. 30)

Neste escopo, a conscientização permite com que os (as) indivíduos (as) ultrapassem de forma espontânea, apreendendo a realidade e se projetem para uma esfera crítica, na qual se dá a realidade. Assumem, portanto, uma postura epistemológica sobre esse objeto.

Diante de tais teorias, qualquer ação educativa tem um papel de suma importância para mediar essa ação ao indivíduo. Freire compreende que a educação ocorre no contexto da sociedade, qualidade de existência do homem: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1983a, p. 61). Tal pensamento concebe ao homem como um ser social, situado historicamente, temporalizado, cuja vocação ontológica permite desenvolver-se como sujeito, transcendendo a condição de mero objeto a partir da reflexão sobre as condições no meio em que está inserido.

Para especificar, Freire diferencia o homem dos demais animais, pois estes diferentes dos homens não possuem historicidade e são incapazes de transcender ou discernir, permanecendo num eterno e inconsciente, cujas relações com e no mundo são baseadas unicamente por meio do contato. A existência do homem resulta na condição de ser relacional: “[...] a possibilidade humana de existir $\frac{3}{4}$ forma acrescida de ser $\frac{3}{4}$, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional” (FREIRE, 2003, p. 10), que pode projetar-se, discernir-se, conhecer-se, transcender-se:

O homem e somente o homem é capaz [...] de separar as orbitas existenciais diferentes, de distinguir ‘ser’ do ‘não ser’; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1983a, p. 63).

Ao se perceber no tempo e no espaço, como um ser historicamente inconcluso, estando consciente de qualidade, o homem se percebe no momento aqui e no agora, além de ser conhecedor de que existiu um passado e existirá um futuro do qual não fez e não fará parte, salvo como sendo um elo de construção financiado em um determinado tempo histórico. Esse conhecimento permite ao homem a possibilidade de existir, que é muito mais que viver e se relacionar. É um estado de compreender o mundo a partir da realidade objetiva, a qual independe dele, mas é possível ser entendida, conhecida, alterada e construída. Freire explica que se deve transcender o viver passando a existir, colocando em prática a capacidade de transforma-se. Neste âmbito de sua reflexão, compreende-se que o (a) professor (a) é capaz de transcender sua atividade, pois a tomada de consciência dará sentido ao mundo, elaborará objetivo e ultrapassará as situações-limites:

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade [...] No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva o homem a se empenhar na superação das “situações-limites” (FREIRE, 2005, p. 104-105).

Logo, tomando como base um curso de formação continuada pautada na educação antirracista, deveria ser estimulada por parte dos (as) professores (as), pois como sendo um ato da práxis, para que eles possam contribuir para o sistema educacional, desvestindo a “[...] desvestida da roupagem alienada e alienante [...]” (FREIRE, 1987, p. 36) como “[...] uma força de mudança [...]” (FREIRE, 1987, p. 36). Por outro lado, também é relevante que estes espaços formativos sejam direcionados à construção de professores (as) críticos, conscientes, autônomos sobre sua respectiva prática e devem ser pautados nos respectivos contextos sociopolítico e cultural, estimulando-os inclusive, as identidades profissionais, crenças, hábitos, conhecimentos cognitivos.

Enquanto o homem não toma consciência de sua existência e não se integra à realidade que está inserido, não terá condições de produzir cultura ou construir sua história, nesta condição, ele não passa de um objeto no mundo:

“Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se.” (FREIRE, 1999, p. 51)

Neste bojo, confabulando com os pensamentos de Freire, a estratégia mais efetiva para combater o racismo é por meio da educação. O Brasil é um país racista, apesar das principais leis que vigoram, urge a necessidade em avançar na função pedagógica. Com relação às leis Silva (2016) informa:

Tanto a legislação específica quanto as ações de políticas públicas voltadas a essa questão resultam, basicamente, do reconhecimento e do combate ao racismo e à discriminação no Brasil, que tem na Constituição Federal de 1988 um de seus marcos fundadores, conforme descrito em seu inciso IV, do art. 3º: “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Semelhante legislação desdobrou-se em diversos projetos de lei federal e estadual, assinaturas de acordos internacionais, criação de secretarias e adoção de programas de combate ao preconceito e à discriminação racial, além das medidas de reparação e/ou compensação especificamente relacionadas à presença do afrodescendente na universidade. (SILVA 2017 p. 77)

Outra lei que há trinta anos, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor - Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989 (Lei Caó)¹², vem corroborar que a violência das teorias racistas ainda estão arraigadas na sociedade moderna, pela cegueira causada pela dita democracia racial. Assim, é necessário que haja mais discussões a respeito das mazelas desde a escravização e a suposta abolição, entre outros debates de cunho amplo e profundo sobre as questões étnico-raciais, para que a nação alcance a consciência crítica definida por Freire.

Fernandes (2017), cita a consciência crítica, como uma forma de comportamento para erradicar a alienação de forma com que os negros, promovam sua própria auto emancipação

¹² A *Lei Caó* foi, posteriormente, alterada pela Lei 9.459/1997, especificando melhor alguns de seus dispositivos, inclusive legislando sobre crimes que resultam de injúria racial. É uma das leis federais mais importantes, promulgada um ano após a constituição de 1988, foi a chamada Lei Caó (Lei 7.716/89), apresentada pelo deputado Carlos Alberto de Oliveira, que previa a punição do crime de racismo e regulamentava o princípio constitucional de combate ao racismo. (SILVA 2016 p. 77) SILVA, Maurício Pedro Da. *Ações Afirmativas no Brasil: Algumas Considerações acerca das Cotas Raciais na Universidade*. N 13. Revista Brasileira de Educação e Cultura. Centro de Ensino Superior de São Gotardo, 2016. Disponível em <<https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/255>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

(manter sua própria liberdade, independência), ainda que o mito da democracia continue nas raízes da sociedade, além disso, o autor expõe a sua revolta diante do negro, que ainda se encontra colonizado. Não obstante, ao formular uma consciência crítica de uma dada realidade e ignorar que assim, que dela exigem-se desdobramentos práticos para serem erradicadas, segundo o autor, é pior do que omitisse, permitindo uma não transformação da realidade. O termo “negro trânsfuga”, um termo caricato, repercute a ideia de que a escravidão ainda persiste na mente do próprio negro. O pensamento de cativos, colonizados, do dia 20 de Novembro, que lutam na conversão dos negros em cidadãos de fato e de direito, mantem-se parcialmente de formas “nebulosas”, pois atendem somente aos oprimidos, os trabalhadores que possuem seus empregos, assim, sugerem que os ativistas, sendo também trabalhadores que têm seus empregos, sendo aqueles que participam dos movimentos sociais, e que lutam pelo começo do socialismo, precisam colocar no crivo da razão, quais são os valores que se contradizem aos mitos das classes dominantes e aos da qualidade igualitária que impera tais valores onde a força de trabalho ainda é vendida como mercadoria. Portanto, ainda nesta linha de pensamento, traz à baila do dia 13 de maio, permitindo a uma releitura ao dia 20 de maio:

“(…). Contudo, o significado da data, que brota da consciência negra e da compulsão libertária coletiva dos negros mais firmes e decididos nas pugnas raciais igualitárias, atravessa e afirma Palmares e Zumbi. O 13 de Maio se contrapõe ao 20 de novembro. A escravidão não impediu que o seu agente de trabalho e a sua vítima construísse sua própria história, independentemente dos mitos consagrados pela “história oficial”. A liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista. Essa conquista pressupõe que os negros redefinam a história, para situá-la em seus marcos concretos e entrosá-la com seus anseios mais profundos de auto emancipação coletiva e de igualdade racial”. (FERNANDES 2017. p. 53-54).

Na condição de cursistas, conceituando a questão da identidade cultural, Freire (1996) cita que “fazem parte a dimensão individual e a de cada classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado [...]. (FREIRE,1996. p.24). Além disso:

[...]Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu [...] (FREIRE,1996, p. 23)

Quando a formação dos (as) professores (as) seja inicial ou continuada, processam como reprodutoras de técnicas mecânicas, menosprezando a realidade destes (as), possivelmente passarão por inquietações e conflitos entre as teorias recebidas e a prática cotidiana, estabelecendo as lacunas percebidas na sociedade. Assim, professores (as) reflexivos e conscientes, conhecedores de si mesmo, de suas histórias, culturas, conflitos, de forma gradativa, passam por transformações de si e contribuem para as transformações no meio que estão inseridos (as). Nesse ponto de vista, é importante citar que Freire trata a respeito da “subjetividade do homem”:

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, é negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: o mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo. (FREIRE, 2016p. 73)

Por conseguinte, quando o (a) indivíduo (a) toma conhecimento desta subjetividade, deixa de ser um simples “objeto” que vive a mercê das condições sociais que lhes são impostas e tornando-se como um ser subjetivo, buscará autonomia, sendo um coparticipante da sociedade, iniciando por sua comunidade – relações sociais mais próximas, até alcançar os círculos sociais mais amplos, se possível.

Não obstante, ao se referir à formação inicial ou contínua, associa-se a incompletude, que está em processo, em vias de transformação. Indivíduos que passam por um processo de formação, possivelmente estão em processo de mudanças. Tais mudanças, conseqüentemente geram a tomada de “consciência”. Portanto, são necessárias contribuições na formação de professores (as) estimulando-os à reflexão, criticidade, curiosidade e a pesquisa. A ênfase nas trocas de conhecimentos e de saberes dos professores (as), contribuem também para uma prática pedagógica conscientizada, pois permite a amplitude desses conhecimentos e saberes construído ao longo dos cursos. Neste contexto é possível afirmar diálogos que para Freire (2005):

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 2005, p. 82).

Na construção de diálogos, apresentará maior aceitação e elucidação sobre as propostas estabelecidas no curso de formação, dado ao olhar mais crítico e próximo da

realidade (Freire 2005). Professores (as) mais conscientes, críticos e reflexivos, terão novos questionamentos, pois, saíram de uma consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade, a partir do momento que passam a se reconhecerem no mundo, são capazes de analisar as verdades impostas pelas ideologias dominantes. Sobre este fato, para Freire há dois tipos de “consciência”:

A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”. (FREIRE, 1996, p.113)

A conscientização tem como premissa a “libertação” do homem de suas indigências, pois, quanto mais o homem se conscientiza “mais desvela da realidade”. Por isso, a imersão na essência dos fatos dos objetos para analisá-los de perto, abarca a construção humana que mediatiza o processo dialético entre compreensão, reflexão e ação:

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. [...]. Absorvido pelo meio natural, [o homem] responde a estímulos; o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despedado de seu meio vital, por virtude da consciência, enfrenta as coisas, objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios... [A consciência volta-se] reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julga-los e julgar-se. Por isto é capaz de crítica. A reflexividade é a raiz da objetivação (FREIRE, 1987, p.7-8).

Portanto, à medida que se amplia o poder de respostas às sugestões e aos questionamentos que parte do entorno, aumenta o poder de diálogo, não só entre os homens, mas do homem com o mundo, se “transitiva” suas preocupações e interesses, de simples esfera vital, amplia-se para outras esferas. Tal transitividade da consciência permeabiliza o homem:

Leva-o a vencer o seu incompromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com seu criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso referimos ao incompromisso do homem predominantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico característico da intransitividade. (2005. p. 68)

A este fato, a transitividade ingênua, caracteriza-se pelos aspectos de imaturidade nas interpretações dos questionamentos, pela impermeabilidade à investigação, bem como a argumentação, por um fator de emocionalidade dada pelas explicações mágicas, ao invés da prática do diálogo, da polêmica. É a consciência obtida no senso comum, do homem de massa, dialogação deturpada, destorcida. Sobre tal situação Cavalleiro (2001) propõe:

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem sistematicamente, alijado muitos indivíduos do direito à cidadania. Esta preocupação deve, portanto, estar presente desde a educação da criança pequena, até a educação do futuro profissional das mais distintas áreas do trabalho. Ou nós educadores realizamos esse trabalho ou atuamos a favor da disseminação dos preconceitos. Não há como nos manter neutros. É preciso optar, pois lutar contra isso não é tarefa exclusiva da população negra. A superação do racismo deve ser desejada pelos membros da comunidade como requisito primeiro para a plena recuperação da dignidade da condição humana. (CAVALLEIRO, 2001. p.151)

Com relação à reflexão, Para Freire (1981) é a capacidade de se conscientizar de que tem consciência, de pensar, de se reconhecer e conhecer como ser que pensa, sabe que pensa e que podem pensar sobre o próprio pensar:

[...] a reflexão é só legítima quando nos remete, como salienta Sartre, sempre ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão (FREIRE, 1981, p. 135).

Compreendendo Freire, é imprescindível que o (a) professor (a) se se aprofunde no que se passa ao seu entorno, em sua realidade, para assim, refletir do meio, do eu, do mundo e a partir disso, se descobrirá como sujeito pensante, buscando soluções para seus questionamentos. Assim ratifica Freire (1996): Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] (FREIRE 1996, p.39).

Além disso, quando o (a) professor (a) reflete sobre a sua prática pedagógica passa a conhecer melhor sua metodologia de ensino e perceber os motivos pelos quais a executam de certa maneira, sendo mais conscientes que precisam ampliar seus conhecimentos “ingênuos” para conhecimentos críticos. Freire (1996) diz que:

“[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica [...]” (FEIRE, 1996, p.39)

Gomes (2007), buscando se aproximar da visão de Paulo Freire, ao se referir dos processos de emancipação diante da realidade social, dadas as inquietações epistemológicas e políticas diante do mundo, que na sua concepção de educação como humanização, emana um problema de cunho social e também pedagógico cita:

“Por detrás dos movimentos de rebelião e de protesto existente no mundo, sobretudo nos anos 60 do século XX, Paulo Freire percebia manifestações de humanização, de um compromisso ético do mundo com os grupos oprimidos. E era capaz de colocar a educação no cerne dessas tensões. (GOMES, 2007, p.44)

E é este o nosso papel, de sujeitos históricos, capazes de mudar e transformar o que foi historicamente construído, no caso em destaque, o racismo. Enquanto educador consciente do seu papel na sociedade em que vive. Neste viés Fanon (2008) também recomenda: “Desperto um belo dia no mundo e me atribuo um único direito: exigir do outro um comportamento humano. ” (FANON, 2008, p.189).

Contudo, Freire (2005) cita que: “[...] A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma reflexão crítica. ” [...] (Freire, 2005.p.31), assim, ainda que os (as) professores (as) optem por uma formação contínua como atitude crítica, a cada descoberta, em todas as possíveis soluções, haverá novos questionamentos. Entender essa complexidade é uma tarefa dos (as) professores (as), conhecer, respeitar, tratar pedagogicamente é possibilitar o diálogo entre várias culturas e visões de mundo, propiciando aos (ás) alunos (as) a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da diversidade cultural brasileira, construindo uma educação antirracista.

1.3.2.3 EDUCAÇÃO ANTIRACISTA

Tendo a educação como premissa para os debates sociais, políticos e ideológicos em torno do racismo e da exclusão dos negros no processo de desenvolvimento brasileiro, numa perspectiva histórica vasta marcada pelas desigualdades, é imprescindível a identificação do racismo e adjetivos nos sistemas de ensino, assim, como é pungente que todos (as)

professores (as) promovam o respeito mútuo, que possam abordar sobre as diferenças humanas sem receios, preconceitos, sem discriminação.

Considera-se que nos espaços educativos, muitos (as) professores (as) não compreendem os momentos e práticas discriminatórias e preconceituosas que os impedem à realização de uma educação antirracista, bem como, há uma parcela que diz não perceber os conflitos e as discriminações raciais entre os (as) alunos (as) ou entre professores (as) e alunos (as) e vice-versa. Por outro lado, o olhar preocupado com as relações estabelecidas na escola aponta situações que constam a existência de um tratamento diferenciado que hierarquiza os (as) alunos (as) por pertencimento racial. Esta postura anti educativa, concorre para propagação, a reprodução e permanência do racismo no interior das instituições de ensino e na sociedade como um todo.

Para exemplificar, os livros didáticos têm se instituído em fontes inesgotáveis de diversos temas, dentre os quais os estereótipos por eles veiculados, contribuem para o fortalecimento dos diversos tipos de desigualdades existentes no cotidiano social. Segundo Bittencourt (2001, p. 17) o livro didático é “antes de tudo, uma mercadoria, um produto de mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”. Assim, os (as) negros (as) aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista no período Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar as situações de desprestígio social e subserviência. Consequentemente, a utilização de tais recursos pedagógicos remonta um processo de (...) “socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano” (CAVALLEIRO 2005. p. 18).

Diante dessas discussões Cavalleiro (2005) alerta aos e às professores e professoras:

(...) necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico anti-racista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais (CAVALLEIRO 2005. p. 18).

Por outro lado, fruto de uma ideologia eurocêntrica que, durante muitos anos, solidificou-se no Brasil, o legado da amnésia coletiva marcada pela subalternidade na historiografia de diversas populações, representações religiosas e socioculturais, não apenas invisibilizando, mas relegando suas respectivas origens. As representações eurocênicas dos

negros, do continente africano ocidental, corroboram tal ideologia, que se naturalizaram formando parte do senso comum da sociedade, contagiando inclusive os afrodescendentes.

Partindo do confronto contra o padrão eurocêntrico, contra o silenciamento das vozes negro-africanas, “(...) O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA,1988, p.07). O Movimento Negro, através de denúncias em relação ao Estado, por meio de medidas de ações afirmativas em relação à escola democrática, passou a exigir a obrigação do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, fazendo necessária uma revisão histórica e efetivas mudanças nos currículos escolares no intuito de fazer com que espaços educativos passem a pensar África, quando, em janeiro de 2003, é promulgada a Lei 10.639. Convocando o conceito do que é o Movimento Negro, Domingues (2007. p. 101) menciona:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Ainda a respeito sobre o que é o Movimento Negro, Domingues cita:

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (Rufino dos Santos, Apud Domingues, 2007, p. 101).

De acordo com Stuart Hall (2003), a distinção de nossa cultura é manifestamente o resultado do maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, de diferentes elementos culturais africanos, asiáticos e europeus (Hall, 2003, p. 31). Neste viés, cabe salientar a respeito da diáspora, caracterizada pela imigração forçada, desumana, desonesta, da população africana para as demais regiões do mundo, cujo processo social e histórico é

marcado pelo fluxo de culturas, as quais foram atravessadas pelos oceanos, nos navios negreiros, e o Brasil, província de Portugal, foi um dos maiores territórios a recebê-los como mercadoria e a escravizá-los.

Como a África e o Brasil estão vinculados historicamente, é de suma relevância introduzir tais contextos à escola, isto é, a inserção da cultura africana e afro-brasileira deve permanecer na sala de aula, pois de acordo com Gomes (2017), na sociedade, ainda encontra-se num modelo de corpo regulado, o qual se refere a um corpo estereotipado, enraizado pelo imaginário de ideais eurocêntricos, privilegiando o padrão de beleza com base na cor de pele branca, ou miscigenada em contraposição à cor de pele preta e ao corpo emancipado. Tais características são encontradas nos (as) alunos (as), nos responsáveis e familiares, nos (as) professores (as), nos (as) funcionários (as) da escola e na comunidade escolar.

Destarte é importante destacar que a educação antirracista foi introduzida de maneira proativa no sistema educacional brasileiro com a “implementação da referida Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da qual se torna obrigatório o ensino da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras” (CAVALLEIRO, 2005, p.14) em todas as escolas de nível fundamental e médio, inclusive na Universidade.

No entanto, sabe-se que a Lei, apesar de obrigatória não garante o fim das práticas racistas e discriminatórias nos espaços educativos, pois de acordo com Santos (2005. pp. 33 - 34) a lei é “bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” e “apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento¹³ cultural do

¹³Nascimento, não só atribui apenas às elites dominantes os ganhos com a *ideologia do branqueamento* inserido no Brasil, mas faz uma crítica aos diversos autores que fortalecem esse ideal. Vale aqui neste momento, colocar em evidencia, Gilberto Freire, que baseado numa ideologia da integração da cultura negra com a cultura branca, de modo a socializarem-se, demonstra o luso tropicalismo, tal como uma ideologia que permitiu a tais intelectuais, a acreditarem que os portugueses mereceram colonizar o Brasil, bem como parte do continente africano, denotam a supremacia racial portuguesa e a sua relevância, e que defendem a formação de uma sociedade avançada e constituída na mestiçagem: “(...) A teoria luso-tropicalista de Freyre, partindo da suposição de que a história registrava uma definitiva incapacidade dos seres humanos em erigir civilizações importantes nos trópicos (os “selvagens” da África, os índios do Brasil seriam documentos viventes deste fato), afirma que os portugueses obtiveram êxito em criar, não só uma altamente avançada civilização, mas de fato um paraíso racial nas terras por eles colonizadas tanto na África como na América. (...) Freyre cunha eufemismos raciais tendo em vista racionalizar as relações de raça no país, como exemplifica sua ênfase e insistência no termo modernidade, não se trata de ingênuo jogo de palavras, mas sim de proposta vazando uma extremamente perigosa mística racista, cujo seria o maior exemplo desta racionalização que tem como objetivo é o desaparecimento inapelável do descendente de africano, tanto fisicamente quanto espiritualmente, através do malicioso processo de embranquecer a pele negra e a cultura do negro”. (p.49). NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um Racismo Mascarado*. 3. Edição. São Paulo. Perspectivas. 2016. 232p

sistema de ensino brasileiro”. Outras falhas apontadas pelo autor, a lei é omissa no ensino superior, no tocante da formação de professores, além da limitação do ensino às áreas de Educação Artística e História Brasileira, menosprezando as áreas das ciências sociais, das humanas, tais como filosofia, sociologia, antropologia e etc.

Não obstante, a Lei 10.639/03 não pode ser vista meramente como um ato político do poder público, tomando-a de forma fragmentada e isolada, arbitrária, mas, como fruto do peso, das pressões exercidas pelos Movimentos Sociais Negros no Brasil que engendraram há décadas as denúncias da desigualdade racial e a exclusão dos negros nos espaços de emancipação humana, inclusive da educação. Desde os anos 50, tais movimentos reivindicavam a inserção das trajetórias das lutas dos negros do Brasil, no sistema educacional – período que foi realizado o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental Negro (TEN).

No tocante do Teatro experimental Negro, foi fundado por Abdias do Nascimento em 1943 cujos objetivos fundamentais eram o de resgatar os valores da cultura africana, marginalizados e relegados à condição de “folclóricos, pitorescos e insignificantes”, assim, como uma forma de visibilidade aos atores negros em superar as imagens grotescas e estereotipadas e questionar, refletir e criticar a literatura que focalizava o negro como um exercício esteticista ou diversionista. O TEN primou por um processo de revisão dos conceitos com vistas às mudanças de atitudes e a liberação espiritual e social da comunidade afro-brasileira. (NASCIMENTO, 2016). Conforme Gomes e Munanga (2016, p. 122), além de montar espetáculos teatrais o TEN promovia cursos de alfabetização:

“Queríamos que os negros soubessem ler e escrever para conseguir melhores condições de vida e maior competitividade no mercado de trabalho” (Abdias do Nascimento. Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões. In Joel Rufino dos Santos (org.). Negro Brasileiro Negro: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasília, n. 25, p. 72-73, 1997).

Por outro lado, Camargo (2015 p. 36) cita que o TEN buscava dar visibilidade ao negro, bem como combater o racismo e a discriminação racial. “O negro, nesse período vai tomando consciência da ideologia colonial a medida que vai assimilando a cultura branca por meio da literatura e do ensino. Aos poucos o embranquecimento cultural vai adquirindo força aos negros, passam a recursar esses ideais e buscavam voltar as suas origens.”

No período do regime militar¹⁴ houve uma intensificação dos Movimentos Sociais, porém somente a partir das décadas de 80 e 90, com o processo de redemocratização, estes movimentos ressurgiram revigorados no combate ao:

(...) racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Na educação, a parte que nos interessa mais imediatamente aqui, as reivindicações eram, entre outras, as seguintes: • Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas. • Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra. • Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas. • Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares. (SANTOS 2005. p. 24).

A convenção¹⁵ Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília/DF em 26 e 27 de agosto de 1986, contando com a participação de representantes de sessenta e três Entidades do Movimento Negro, e de dezesseis estados da federação brasileira, advertindo aos dirigentes do país, e, deferindo, a todos os membros da “Assembleia Nacional Constituinte-87”, as seguintes reivindicações no inciso VI sobre Educação:

1. **“O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil.”;**
2. “A educação será gratuita, em todos os níveis, independentemente da idade do educando. Será obrigatória a nível I e II graus.”;
3. “A elaboração dos currículos escolares, será, necessariamente, submetida à aprovação de representantes das comunidades locais.”;
4. “A verba do Estado destinando à Educação corresponderá 20% do Orçamento da União.”;
5. **Que seja alterada a redação do § 8º do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de**

¹⁴ Período da *ditadura militar* de 1964 a 1985 ocorreu ainda, um grande refluxo nos Movimentos Sociais, em especial durante os anos de 1964 e 1977. Os Movimentos Negros perseveraram em algumas atividades em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, em Salvador e outros estados, no entanto, não foi um período próprio para as lutas antirracistas. No auge da ditadura militar não havia liberdade para a pesquisa acadêmica, muito menos para discussões sobre as questões raciais no Brasil. Segundo Carlos Alfredo Hasenbalg, “o período que vai aproximadamente de 1965 até o final da década de 1970 não foi dos mais estimulados para pesquisar e escrever sobre as relações raciais no Brasil: o tema racial passou a ser definido como questão de ‘segurança nacional’. Em 1969, as aposentadorias compulsórias atingiram os mais destacados representantes da escola paulista de relações raciais. Além disso, houve falta de dados: por ‘motivos técnicos’ a pergunta sobre a cor foi eliminada do Censo Demográfico de 1970” (HASENBALG, 1995: 360). HASENBALG, Carlos A. *Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil*. Dados: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Vol. 38, n. 2, 1995.

¹⁵ CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: mimeo, agosto de 1986. Disponível em <<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/CONVEN%C3%87%C3%83O%20NACIONAL%20DO%20NEGRO%20PELA%20CONSTITUTINTE%201986.pdf>>

preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes”

6. “A ocupação dos cargos de direção e coordenação nas escolas públicas e de delegado de ensino, serão efetivadas mediante eleição, com a participação dos professores, alunos e pais de alunos. ” (CONVENÇÃO, 1986, *grifo nosso*).

Percebe-se que esse período muitos eventos pontuaram a organização e articulação dos negros em prol dos interesses políticos e sociais tais como Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em 1987, e a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em 1995 realizada em 20 de novembro. Época em que entregou ao chefe de Estado brasileiro, então o presidente da República, Fernando Henrique Cardoso o Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial, que continham várias propostas antirracistas, visando o monitoramento do material didático, dos manuais escolares e programas educativos, implementando a convenção sobre a eliminação racial no ensino, bem como a qualificação da prática docente para o trabalho com uma educação antirracista. (SANTOS, 2005).

Ainda, segundo Santos (2005. p. 26), frutos do resultado persuasivo dos Movimentos Sociais contabilizaram-se a adoção de leis orgânicas nas esferas municipais, a saber:

Alguns municípios passaram a impedir a adoção de livros didáticos que disseminavam preconceito e discriminação raciais. As Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte, por exemplo, estabelecem no artigo 183, § 6^a e no artigo 163, § 4^a, respectivamente, que “é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito” (Leis Orgânicas dos Municípios de Salvador e Belo Horizonte apud Silva Junior, 1998: 115 e 173). Este mesmo objetivo é buscado na Lei Orgânica do Município de Teresina, promulgada em 26 de julho de 1999, artigo 223, inciso IX, que estabelece a “garantia de educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares” (Lei Orgânica do Município de Teresina apud SOARES, 2001). Também percebemos esta preocupação na Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, promulgada em 5 de abril de 1990, no artigo 321, inciso VIII, a qual estabelece que o ensino será ministrado com base no princípio de uma “educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares” (Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro apud Silva Junior 1998, 212).

Vale destacar também que alguns lugares asseguram a inserção de importantes pautas oriundas do Movimento Negro na política educacional como no Estado da Bahia em 1989, e nas cidades de Belo Horizonte 1990, Porto Alegre em 1991, Belém em 1994, Aracaju 1994 e 1995, São Paulo e Brasília em 1996, Teresina em 1998, foram aprovadas leis prevendo a valorização da identidade negra e a história dos negros no Brasil, enfatizando as respectivas

contribuições políticas, sociais, econômicas e culturais. Tais leis previram na educação o ensino da História dos Negros, tanto no continente africano, quanto no Brasil, à discussão das condições sociais do negro na sociedade brasileira, a proibição dos livros didáticos que atribuíam valores depreciativos aos negros, tais como o de raça inferior e caracteres negativos. Inclusive, as leis apontaram estratégias para qualificação dos professores (as) para a prática antirracista, conforme cita (Santos 2005, p. 26-31):

Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989.

Art. 275. É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a respeitabilidade e permanência dos valores da religião afro-brasileira e especialmente: (...) IV- promover a adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artística à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1ª, 2ª e 3ª graus. (...) (Constituição do Estado da Bahia apud SILVA JUNIOR, 1998: 106-107).

Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990.

Art. 182. Cabe ao Poder Público, na área de sua competência, coibir a prática do racismo, crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Constituição da República. Parágrafo único. O dever do Poder Público compreende, entre outras medidas: (...) VI – a inclusão de conteúdo programático sobre a história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais (Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte apud Silva Junior, 1998: 174).

Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul.

Art. 1ª Fica incluído, nas escolas de 1ª e 2ª graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira. Art. 2ª Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativo, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro até hoje, bem como sobre sua produção cultural e movimentos organizados no decorrer da História Afro-Brasileira. Art. 3ª Para efeito de suprir a carência da bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares; debates e seminários com o corpo docente das escolas municipais, a fim de

qualificar o professor para a prática em sala de aula. (...) (Lei nº 6.889, de 05 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul apud SILVA JUNIOR, 1998: 237-238).

Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará.

Art. 1ª Fica incluído, no currículo das escolas da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sócio-cultural brasileira. Art. 2ª Ao lado do ensino dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro hoje, sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História brasileira. Art. 3ª A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito ao conteúdo objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais com ampla participação da sociedade civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira. Art. 4ª A Secretaria Municipal de Educação promoverá o interdisciplinamento com o conjunto de disciplinas, adequando o estudo da Raça Negra em cada caso. Art. 5ª É de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e da Comunidade Escolar, através dos Conselhos Escolares, o amplo debate do conteúdo constante no art. 2ª desta Lei, a superação do preconceito racista existente na sociedade. Art. 6ª Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação, revogando-se as disposições em contrário (Lei nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do município de Belém, estado do Pará apud SILVA JUNIOR, 1998: 184).

Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe.

Art. 1º Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da rede municipal de ensino, visando prepará-los para aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil. Art. 2ª A rede municipal de ensino, deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil. Art. 3ª O curso preparatório terá os seguintes conteúdos: a) migração e áreas de distribuição de grande alcance; povoamento indígena da América e do Brasil; b) diversidade étnica dos povos indígenas no Brasil; população, línguas e culturas. Sua geografia; c) culturas indígenas, aculturação e processo de articulação com a sociedade nacional brasileira; manutenção e reconstrução das identidades étnicas; d) sociedade nacional, identidade étnica e povos

minoritários. Por uma construção da cidadania; e) migração forçada dos africanos para o Brasil, origem e concentração étnicas no Brasil; f) reagrupamento étnico e resistência dos escravos; g) persistência, emergência e reconstrução de identidades étnicas negras no Brasil; as revoltas dos escravos como fenômeno político; h) as atuais identidades étnicas dos negros no Brasil e suas manifestações. (...). Art. 7ª Revogam-se as disposições em contrário (Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, do município de Aracaju, estado de Sergipe apud SILVA JUNIOR, 1998: 293-294).

Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, do município de Aracaju, estado de Sergipe.

Art. 1ª Ficam incluídos, no currículo das escolas da rede municipal de ensino de 1ª e 2ª graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da raça negra, na formação sócio-cultural e política. Art. 2ª A rede municipal de ensino deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil. (...) (Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995 do município de Aracaju, estado de Sergipe apud SILVA JUNIOR, 1998: 295-296).

Lei nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo.

Art. 1ª As escolas municipais de 1ª e 2ª graus deverão incluir em seus currículos “estudos contra a discriminação racial”. Parágrafo único. A inclusão referida no “caput” será realizada de acordo com os procedimentos estabelecidos pelas legislações federal e estadual e ficará condicionada à disponibilidade de carga horária. (...) (Lei nº 11.973, de 04 de janeiro de 1996, do município de São Paulo, estado de São Paulo apud SILVA JUNIOR, 1998: 276).

Lei nº 2.639, 16 de março de 1998, do município de Teresina, estado do Piauí.

Art. 1ª Fica inserido no Currículo da Escola Pública Municipal de Teresina a disciplina – VALORES TERESINENSES. Parágrafo Único. São considerados VALORES TERESINENSES para efeito desta Lei: I – a formação étnica da sociedade teresinense, especialmente, a história e as manifestações culturais da comunidade afro-piauiense; II – a literatura, a música, a dança, a pintura, o folclore e todas manifestações e produção artístico-culturais locais; III – os aspectos geográficos, históricos, paisagísticos e turísticos. (...) Art. 1ª - O Estudo da raça negra é conteúdo programático dos currículos das escolas de 1ª e 2ª graus do Distrito Federal. § 1ª - No Estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do país. (...).

Todavia, não se trata do arbítrio das esferas municipais e estaduais, mas, o ensino sobre a História e cultura afro-brasileira nos níveis fundamental e médio estabelecendo as diretrizes para uma abordagem da História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra e do negro na formação da sociedade nacional, como obrigatório, de fato, em território nacional.

Com a promulgação da lei 10.639/03, as escolas passaram a incluir o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, bem como a incluir em seus currículos e práticas pedagógicas, conteúdos, atividades e temas voltados ao combate do racismo e desigualdade racial, permeando pelas contribuições políticas, sociais e econômicas dos negros, sob o enfoque das áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. [...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2008)

Vale ressaltar que durante muito tempo, quando se tratava de comemorações cívicas nas escolas, o dia 13 de maio – dia da assinatura da Lei Áurea em 1888 em comemoração à “abolição dos escravizados”, era apontado como um marco histórico brasileiro de suma relevância. No entanto, os Movimentos Negros reviram tal processo, sobre o qual Gomes (2017) ratifica que “nada se discutia sobre a luta e resistências negras, silenciando a participação dos negros na sua própria libertação” (GOMES, 2017, p. 107). Tal fato repercutiu no imaginário social, numa visão de passividade do negro diante da boa “ação libertadora” do branco. Finalmente, a LDB, Lei 9.394/96, alterada pela Lei 10.639/03, incluiu no seu artigo 79 B acrescentando o dia 20 de novembro, como sendo o Dia da Consciência Negra, arquitetando a reeducação e desconstrução de saberes, promovido pelo Movimento Negro.

Sob outro olhar, Gomes (2017) parte do pressuposto de que quanto mais os setores conservadores, de direita, os ruralistas, bem como os capitalistas se realinham nas relações

sociais e de poder, aumentarão os níveis de desigualdades sociais, fomentando, assim, as lutas por emancipação e pela democracia. Portanto, é de suma importância que a memória e a história dos movimentos sociais não sejam esquecidas:

Em especial, entendo ainda mais a trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro e a produção engajada da intelectualidade negra como integrantes do pensamento que se coloca contra os processos de colonização incrustados na América Latina e no mundo; movimento e intelectualidade negra que indagam a primazia da interpretação eurocentrada de mundo e do conhecimento científico. (GOMES 2017. p.15)

Deste modo, ao analisar especificamente a ideia de raça, nos países da América Latina, em especial no Brasil, no que tange à ressignificação e politização, ela é tomada como uma construção social que a identifica tanto de forma estrutural e estruturante, tornando-se necessário indagar os processos de colonização do poder, do ser e do saber ainda encruados no imaginário social e pedagógico latino-americano, além das outras regiões do mundo. Tais reflexões, assim, se dão por meio dos Movimentos Sociais, em especial, dos Movimentos Negros, que através de suas ações políticas, a favor da educação, reeducarão a si mesmos, o Estado, todas as esferas da sociedade, bem como as próprias relações étnico-raciais, em prol da emancipação social e da democracia.

Nessa mesma direção, com relação à promoção de uma educação antirracista, Cavalleiro (2005) posiciona que os (as) professores (as) devem dispor de informações e conhecimentos específicos que permitam uma melhor compreensão do racismo, da história da África e especialmente dos Movimentos Sociais Negros no Brasil. Em outras palavras, deve ser promovido um projeto educacional antirracista capaz de contemplar satisfatoriamente os temas elencados pela lei 10.639/03. De acordo com a autora:

A maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Nessa trajetória, acabam por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira. (...) Disso resulta que, nessa realidade, os profissionais, sem condições de modificar sua atuação diante das situações de discriminações gerais e de discriminação racial, em especial, não conseguem trabalhar para criar e/ou intensificar a participação mais efetiva de alunos negros e alunas negras. Do mesmo modo, não elaboram formas diferenciadas de educar para a igualdade, a valorização e o respeito à diversidade presente no cotidiano escolar e na sociedade brasileira. (CAVALLEIRO, 2005. p. 82)

Conseqüentemente, deve-se privilegiar a inserção da educação antirracista nos espaços educativos, de modo com que os (as) professores (as) construam relações positivas para a superação da dicotomia racial e nessa conformidade, que os (as) alunos (as) disponham de informações e conhecimentos da História da África, das trajetórias dos Movimentos Negros no Brasil e conhecimentos a respeito das estruturas do racismo no Brasil. A “Lei 10.639/03 pode constituir-se como uma ferramenta importante para o combate ao racismo e superação do quadro de desigualdades raciais e sociais presente na sociedade brasileira” (ROCHA, 2011, p. 37).

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz a valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001. P. 150).

Na atual conjuntura, após séculos de lutas dos movimentos negros, os espaços escolares e acadêmicos, tal como determina a lei, precisam envolver-se, a produzir conhecimento, a corrigir antigos conceitos, cujas mudanças estruturais resultam em novas demandas de conhecimento. As universidades, por sua vez, passaram a criar cursos de formação de professores (as), com o intuito em aprofundar o diálogo entre os (as) ministrantes e cursistas, aumentando a produção didática, entre as novas visibilidades sobre a África e sobre o papel do negro no Brasil, com vistas a minimizar a desarticulação entre conhecimentos, práticas e discursos por parte dos (as) professores (as).

A inserção dos temas das relações étnico-raciais na formação continuada do professor, evidenciando uma educação antirracista, traz diversas repercussões pedagógicas. De acordo com Gomes (2017, pp. 71-72), “nas Universidades e faculdades organizam-se Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), responsáveis pela realização de pesquisas, projetos de extensão, formação de professores [...]”. No entanto, percebem-se grandes desafios em abordar temas como diversidade, desigualdade racial, mesmo no contexto acadêmico, pois ainda são tidos como ilegítimos. Além disso, Cavalleiro (2001. p. 149), define que “a educação antirracista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos os alunos e alunas para a prática da cidadania”.

Destacando o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais/2013, os Núcleos

de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), vinculados a algumas Instituições de Ensino Superior do Brasil têm como objetivo conceder aos professores a formação continuada, de modo que possam repensar suas respectivas práticas pedagógicas, produzindo o conhecimento especialmente no âmbito do Ensino, da Pesquisa e Extensão a respeito da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas. Além disso, buscam suscitar a reflexão acerca do papel do professor, sendo um mediador do conhecimento para que possam construir o conhecimento por meio da criticidade, reflexão da socialização do indivíduo, da formação humana, da consciência ética, do respeito às diferenças, do reconhecimento das culturas, das diversidades étnicas, promovendo a valorização da história e a cultura do povo brasileiro, bem como o aprofundamento do fazer docente.

CAPÍTULO 2 – O REENCONTRO COM OS TEÓRICOS DA PESQUISA

“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos que apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une”.

Milton Santos

Figura 5: Tirinha do Armandinho. O direito a educação



Fonte: Portal Unicamp: Direitos humanos | Armandinho na Universidade Pública

O presente capítulo fundamenta os aspectos teóricos da presente pesquisa e de forma concisa, aborda a partir da Lei Áurea, as consequências da escravidão que até o presente momento, se perpetua na desigualdade e que contribuiu para o silenciamento da sociedade em diversas esferas, em especial na educação. Ao longo da história, compreende-se que o processo de formação do Brasil, se deu por um processo de colonização ibérica, disputas entre Espanha e Portugal, considerado como um processo corrompido de forma patológica, em virtude de uma opressão, uma visão patrimonialista (patrimônio), no qual o Estado é governado por uma minoria, ou está nas mãos dela.

Em outras palavras, o Brasil era uma colônia, cuja economia de base era agrária¹⁶, rudimentar, que visava o acúmulo da riqueza dos colonizadores, em uma situação política de submissão. Nessa ordem social e econômica, a população colonial no final do século XVII, em processo de urbanização, era composta em sua maioria de negros escravizados, de umas pequenas parcelas de indivíduos que tinha o poder denominados proprietários, ricos comerciantes, de importadores de escravizados e uma parcela mínima de trabalhadores livres rurais e urbanos.

A inclusão da mão de obra escrava era extremamente lucrativa e a opção pelo escravo africano, segundo Fausto (2001), se deu por um conjunto de fatores, dentre eles: o trabalho compulsório, que era estranho aos ameríndios que viviam em uma terra de abundância de alimentos e a resistência desse povo à sujeição que se dava pelas guerras e fuga. O negro africano, por sua vez distante de sua terra natal, em um território totalmente desconhecido, não tinha a princípio como resistir e provinham de culturas em que o trabalho com ferro e a criação de gado eram usuais. Sua capacidade produtiva superior à do indígena. (Fausto, 2001,

¹⁶ Vale destacar a expressão *Plantation*, ou plantação em português, como sendo um tipo de sistema agrícola baseado em uma monocultura de exportação mediante a utilização de latifúndios e mão-de-obra escrava. Foi muito utilizado na colonização da América. “A afirmativa de que a plantation foi a forma básica da colonização portuguesa no Brasil se tornou clássica a partir dos trabalhos de Caio Prado Júnior. Em anos mais recentes, ela vem sendo criticada por historiadores como Francisco Carlos Teixeira da Silva e Ciro Flamarion Cardoso. Teixeira considera que o projeto "plantacionista" era assumido pela classe dominante colonial, mas a Coroa sempre se preocupou em diversificar a produção e garantir o plantio de gêneros alimentícios para consumo na própria Colônia. Cardoso assinala que a obsessão com o conceito de plantation fez com que se deixassem de lado alguns fatos importantes da complexa realidade econômico-social brasileira. Assim, não se deu o necessário relevo às áreas geográficas periféricas e houve uma excessiva redução da estrutura social a senhores, em um polo, e escravos, em outro, esquecendo-se a importância dos brancos e ignorando-se a existência de um campesinato, ou seja, de pequenos proprietários, na sociedade rural. A crítica é significativa, especialmente porque rediscute concepções assentes, com novos elementos e outro ângulo de visão. Ela chama a atenção para o fato de que o Brasil colonial não foi só açúcar, ouro, grande propriedade e escravos, mas parece-nos excessivo dizer que o projeto de colonização de tipo plantation fosse um empreendimento sobretudo da classe dominante colonial - senhores de engenho, lavradores de cana e de fumo, comerciantes exportadores - e não da Coroa portuguesa.”

p. 29). Assim, os mitos da rebeldia e debilidade indígena e da subserviência do negro foram perpetuados ao longo dos séculos e até hoje são reproduzidos pelo senso comum:

“Essa cultura histórica relegou o índio a uma série de condições, todas subalternas: coadjuvante português; incapaz de gerir seu destino; preguiçoso, indolente e lascivo; débil, fraco e de cultura assaz rudimentar, de modo que deve de ser substituído pelo braço africano na lida agrícola (Coelho, 2005. p. 46).”

De fato, a história da colonização não deve ser vista como unicamente de ordem econômica, comercial ou geográfica, foi também, na mesma proporção, uma expansão cultural sendo decisivo nos comportamentos da sociedade brasileira. Apesar da representação do índio não ser objeto da presente pesquisa, vale considerar que a historiografia nacional, proposta pelo IHGB¹⁷ não logra mais influência nos estudos atuais. A Lei 11.645/08¹⁸, na história da colonização, apresenta os indígenas como protagonistas, bem como as resistências, as fugas, revoltas e deserções.

As atrocidades em relação ao escravismo e a resistência africana são bem elucidadas na historiografia, inclusive em obras criticadas, como é o caso de “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre¹⁹. No entanto, a expansão colonial fez parte do processo de acumulação primitiva do capital e a opção pelo negro africano, segundo Novais (1995. pp. 92-106) foi uma tática metropolitana que se originou devido aos lucros de que o tráfico negreiro poderia trazer ao comércio interatlântico.

¹⁷ Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro é a mais antiga e tradicional entidade de fomento da pesquisa e preservação histórico-geográfica, cultural e de ciências sociais do Brasil. Schwarcz em seu capítulo sobre o Os institutos históricos e geográficos, “Os guardiões da História Oficial” no livro O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). Cita a criação em 1839, logo após a independência política do Brasil, cujo objetivo era o de construir uma história, em recriar um passado, solidificando os mitos de fundação, ordenando os fatos, “coligir, methodizar e guardar” os documentos, fatos e os nomes para posteriormente como a história natural. No sentido mais amplo, a autora situa este órgão na produção do racismo no país. Dada as percepções de cientistas, intelectuais, viajantes do final do século XIX e início do século XX, aponta que o Brasil foi descrito como um país mestiço e constata como os “os homens da ciência” se apropriam das teorias raciais europeias, baseadas no darwinismo social e no evolucionismo. Houve diversas teorias, correntes interpretativas, a partir dos os museus etnográficos, os institutos históricos e geográficos e as faculdades de direito e medicina neste período (Schwarcz, 2017).

¹⁸ A Lei 11.645/08 é uma alteração da Lei 10.639/03 que determina a inserção de saberes oriundos das populações afro-brasileiras, africanas e indígenas, onde no campo educacional conste representações positivas, de valorização e reconhecimento desses povos. Na tentativa de promover ações capazes de romper com o quadro da exclusão e silenciamento sobre as contribuições históricas e culturais das populações históricas e culturais das populações afro-brasileiras, africanas e indígenas, foram realizadas alterações na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) em 2003 e 2008, cujo objetivo consiste em, respectivamente, tornar obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira pela Lei 10.639/03 e, em 2008 alterada pela 11.645 que acrescenta a obrigatoriedade de história e cultura indígena. As invisibilidades destas populações ainda culminam no negligenciamento destas contribuições, no tratamento de saberes nas instituições educacionais.

¹⁹ Freyre, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1966. A rigor, a obra é criticada pelos laços benevolentes entre os senhores de engenho e os escravizados africanos, isto é, uma relação harmônica entre a casa grande e a senzala.

De acordo com, Munanga e Gomes (2016), ao longo da historiografia, acreditou-se que o africano escravizado sofreu de maneira passiva a todas as atrocidades, maus-tratos praticados pelos senhores de engenho. Esta crença ainda repercute no imaginário construído, no entanto, “Além de influir em nossas vidas das mais variadas formas, essa visão também tem efeitos na construção da autoestima e da identidade tanto das pessoas negras como as brancas. Assim, ambos relatam os motivos pelos quais a passividade do africano escravizado no Brasil, o conformismo, indolência e preguiça, são tidos como “equivoco histórico”:

- a) A existência do racismo em nossa sociedade, produzindo e disseminando uma visão negativa sobre o negro. Expressões marcantes do racismo podem ser percebidas nas piadas racistas formuladas no dia a dia e na associação que muitas pessoas fazem entre negro e criminalidade; negro e pobreza; negro e sujeira, dentre outras;
- b) O desconhecimento de uma grande parte da sociedade brasileira até mesmo dos intelectuais sobre os processos de luta e organização dos africanos escravizados e dos seus descendentes durante o regime escravista. É muito comum ouvirmos as pessoas atribuírem, de maneira equivocada, a longa duração da escravidão a um comportamento passivo e resignado dos negros ou demonstrarem total ignorância sobre as revoltas escravas e movimento de luta após a escravidão. Há também uma falta de conhecimento sobre as ações do movimento negro na atualidade;
- c) A falta de divulgação de pesquisas e livros que recontam a história do negro brasileiro, destacando-o como sujeito ativo e não como vítima da escravidão e do passado escravista. Basta pensar quantas vezes ouvimos ou lemos sobre líderes negros que atuaram nos movimentos de luta durante após a escravidão; quantas vezes participamos de debates com pesquisadores negros e brancos sobre a participação ativa dos negros no Brasil, ou ainda, quantos documentários e programas informativos sobre esta temática são veiculados na televisão e outros meios de comunicação;
- d) A crença de que no Brasil não há racismo e de que os diferentes grupos étnico-raciais aqui existentes, nos quais está incluído o segmento negro, viveram uma situação mais branda de exploração a escravidão quando comparados com a realidade de outros países. Ao fazer esta afirmação equivocada muitas pessoas costumam comparar a situação racial no Brasil com a de outros países, em diferentes épocas, nas quais as pessoas negras viviam em regime de segregação, separadas dos brancos em territórios, bairros e guetos, sem usufruir dos mesmos direitos e não podendo conviver nos mesmos espaços que os brancos. Para superar esta visão romântica e deturpada é preciso lembrar que toda e qualquer forma de racismo é perversa. Sendo assim, qualquer conjunto de ideias e práticas que considere um grupo racial como superior e outro como inferior deve ser combatido. (Munanga e Gomes, 2016. p. 67)

Os esforços dos povos negros apresentam um sentimento de luta, de coragem, de indignação e não subserviência e apatia, afinal, ensejavam a sua libertação e o rompimento deste sistema, marcados por atos de coragem, caracterizaram o que Munanga e Gomes (2016), convencionou chamar de “resistência negra” cujas formas variavam de insubmissão às

condições de trabalho, revoltas, organizações religiosas, fugas, até aos chamados mocambos ou quilombos²⁰. Vale destacar de forma sintética os principais movimentos:

Revolta do Malês

Organizada, pela tomada do poder, que encontrou a sua expressão nos levantes dos negros males (muçulmanos), na Bahia, entre 1807 e 1835; (MOURA 1959).

Jogo da capoeira

Adorno (1987)²¹ aponta que a capoeira foi um instrumento valioso de luta do escravizado pela liberdade, contribuindo com sua prática para a preservação da memória das lutas sociais que forjaram a cidadania do negro no Brasil. Suas origens são remetidas usualmente às senzalas pelo fato de estas terem sido o lugar de expressão cultural e política dos escravizados, como parte da luta pela restituição da natureza humana que lhes fora subtraída quando submetidos ao trabalho forçado no cativeiro.

A Lei do Ventre Livre de 1871

Todas as crianças nascidas a partir deste período nasceriam livres. Na prática esta Lei separa as crianças de suas mães, segregação familiar. O Estado abriu espaços para acolhimento das crianças e de cada cem crianças, oitenta morriam antes de completar um ano de idade. Uma forma de genocídio da população negra. (OLIVEIRA, 2017).

Lei dos Sexagenários de 1885

Previu a libertação dos escravizados com mais de sessenta anos, embora os beneficiários devessem trabalhar mais três anos gratuitamente para o senhor a título de indenização. Após o período, além de não receber mais abrigo ou alimentos de seus antigos donos, os negros, velhos e enfraquecidos, já não tinham o vigor necessário para continuar trabalhando. (CHALHOUB, 2001).

²⁰ O *Quilombo* era um local de refúgio dos escravos no Brasil, compostos em sua maioria de africanos e de negros afrodescendentes, porém eram encontrados também no Quilombo, índios e brancos pobres. O Quilombo mais conhecido, por sua organização social, militar, tamanho e resistência no período colonial, foi o de Palmares, cujo um de seus líderes foi Zumbi dos Palmares. Munanga e Gomes (2016).

²¹ *Jogo da capoeira*: ADORNO, Camille. A arte da capoeira. [Livro eletrônico]. Goiânia, 1987. Disponível em <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/aartedacapoeira.pdf> Acesso: ago. /2019.

Lei de terra de 1850

<p>Em virtude de que o litoral brasileiro em sua totalidade era povoado por Quilombos, quando estes começaram a se erguerem criaram a lei de terras, com o intuito de que as terras só poderiam ser garantidas por títulos de compra. Este fato dificultou o desenvolvimento da população negra, afinal, como a terra durante este período era um meio de se produzir riquezas, conseqüentemente seria constituída uma classe média negra, opondo aos interesses da população branca vigente, pois o Brasil passava pelo processo de branqueamento (OLIVEIRA, 2017).</p>
--

Lei Eusébio de Queiroz de 1880

<p>Favoreceu o enfraquecimento do tráfico negreiro até sua total abolição. O enfraquecimento do tráfico negreiro pode ser considerado um efeito da “Lei Bill Aberdeen” criada no ano de 1845, pela Inglaterra, cujos direitos de jurisdição prevaleceriam acerca de navios desembarcassem os negros africanos de forma ilegal no território brasileiro. No entanto a lei Eusébio de Queirós não teve efeito imediato sobre o mercado de venda de escravos que se mantinha no Brasil (OLIVEIRA, 2017).</p>

Lei Área em 1888, dada à “dita libertação” dos escravos

<p>Muitos negros foram arremessados fora das fazendas, sem dinheiro e emprego, outros até optavam em ficar nas fazendas, pois não tinha aonde ir e mesmo que buscassem o emprego, não existiam políticas, que os incluíssem no mercado, que já estavam sendo substituídos pelos imigrantes europeus. “Abandonados à própria daí em diante”. (ROGER, FERNANDES, 1959, p. 48).</p>
--

Foram necessários séculos de movimentações até que fosse reconhecida a necessidade da produção de uma educação antirracista. Afinal, forças antagônicas se confrontaram e confrontam-se até os dias atuais, pois nos espaços educativos, sendo na Escola e nas Universidades, em especial, à formação de professores (as), ainda não são homogêneos ou não aceitam os instrumentos legais – Lei 10.639/03 - por esse motivo, este dispositivo é obrigatório.

2.1. CONTEXTUALIZANDO: DA DITA LIBERTAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

A devastadora escravidão a que foram submetidos os negros²² arrebatados do continente Africano, escravizados, acorrentados e arrastado para diversos países do mundo e principalmente em solo brasileiro, além de apresentar um repertório de violações de direito, deixou um triste legado para esta população, que é a vedação no campo da educação formal.

Os negros escravizados, tratados e açoitados pelos seus senhores a fim de serem educados de forma forçosa pelo regime escravocrata nos meados dos séculos XIX e XX, não tinham instruções e autodefesa, tampouco podiam realizar ações pessoais ou coletivas. Os diversos africanos, e posteriormente os afrodescendentes, mesmo “libertos”, viviam imersos em tratamentos de regimes autoritários, imputando-lhes uma educação arbitrária, violando os vários conjuntos de direitos dos quais os escravizados e ex-escravizados não puderam exercer. Conforme Costa (1997):

Os libertos, embora restituídos à sua natural condição, entrando para a comunhão social, ficavam submetidos a várias restrições: não podiam ser eleitores, só lhes sendo autorizado a votar nas eleições primárias desde obedecessem aos requisitos gerais para isso. Era-lhes interditado também exercer qualquer cargo de eleição popular, para o qual a condição essencial era ser eleitor ou ter qualidade para sê-lo. (COSTA, 1997. p. 334)

Deste modo, a camada autoritária senhorial não permitia aos africanos a participarem nem mesmo do direito ao voto. Essa camada organizava e mantinha a instrução escolar para si, perpetuando-se nos cargos políticos e nas melhores posições sociais e econômicas, nos postos burocráticos do Estado.

Tal processo deve ter facilitado a aplicabilidade de elaborações ideológicas, metodológicas e científicas, sobretudo as domesticações educacionais, com a consequente cegueira dos conhecimentos produzidos nos universos acadêmicos e escolares nesses séculos. Neste sentido, quanto à cristalização errônea e equivocada de cunho pedagógico e científico, Hernandez (2005, p. 18) afirma que:

(...) o conjunto de escrituras sobre a África, em particular nas últimas décadas do século XIX e meados do século XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos decorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento quando não do próprio desconhecimento sobre o referido continente. Os estudos sobre esse mundo não ocidental foram, antes de tudo, instrumentos de política nacional, contribuindo de modo mais ou menos

²² *Negros*: denominam-se pretos e pardos de acordo com os censos nacionais e o Movimento Negro.

direto para uma rede de interesses político-econômicos que ligavam as grandes empresas comerciais, as missões, as áreas de relações exteriores e o mundo acadêmico.

Essas doutrinações educacionais com o intuito em dominar os comportamentos dos indivíduos, também foi o estopim para que os (as) negros e afrodescendentes fossem tratados (as) e observados (as) como incapazes de interagir no meio social. Nessa “pedagogia da doutrinação: o mundo estava pronto; tratava-se, agora, simplesmente de declará-lo aos que chegavam” (PAIVA, 1982, p.79). Por essas razões, os autores sugerem a construção de um imaginário social por desprezo do Ocidente “civilizado”, por um continente sem “história” articulada pelo colonialismo e racismo em uma África marcada pela “selvageria” característica de “primitivos”, savanas, relvas, bichos selvagens. Ainda Hernandez (2005, p. 44) enfatiza:

Por fim, também oferecemos pistas para o questionamento de ideias preconceituosas, por vez revestidas de humanismo assistencialista, que apresentam a África como um continente marcado pela incompetência para conduzir a si próprio, reduzindo-o ao *locus* mundial da miséria humana, condenando a dor e sofrimento sem fim.

Convém salientar que a mudança está diretamente vinculada às descobertas e à consciência sobre a cultura indenitária brasileira. Remete a trazer à tona a contribuição dos conhecimentos científicos históricos com vistas a ampliar a visão das práticas educativas pautadas na educação antirracista. Para Cavalleiro (2006, p. 21):

A construção do racismo atual deveria, em certa medida, das teorias evolucionistas do século XIX, que acabaram por influenciar várias áreas do conhecimento, entre elas a Biologia e as Ciências Sociais. A ideia de igualdade entre os homens defrontava-se com a afirmação de uma hierarquia racial entre os homens, o chamado racismo científico.

À guisa da história da educação, com a concepção de que a “Abolição” representa uma etapa na extinção do negro, sem concretizar a ruptura com a escravidão e preconceito, Costa (1997 pp. 523, 529) afirma que a escravidão convertendo o escravo em mercadoria despojava-o, aos olhos da coletividade, da sua qualidade humana e, a partir de então foi abandonado à própria sorte e se viu obrigado a conquistar por si sua emancipação real. Nesta nova ordem social republicano-capitalista, que emergiu no Brasil, não foi suficiente para erradicar a forte concepção eurocêntrica das elites dominantes. Sem abdicar das teorias herdadas nos séculos antecessores – quando a hegemônica da raça branca orientava a hierarquia das raças e

sancionava o grupo “rácio-cultural” dominante – a apropriação das teorias liberais europeias pelos intelectuais paulistas foi realizada através da negação da realidade, principalmente na rejeição dos negros. (ARAÚJO, SILVA 2005. p. 66).

Após tramitar no Parlamento por um período recorde de seis dias, a Lei Áurea, sancionada em 13 de maio de 1888 pela Princesa Isabel (1846-1921), então regente do trono em função do afastamento de seu pai, D. Pedro II, extingue oficialmente a escravatura no Brasil. Porém essa legislação, comumente exaltada como uma das mais importantes do País, deu margem à generosidade da princesa branca, que libertou os (as) escravizados (as) das correntes, mas, aprisionou no limbo da história a longa resistência dos (as) negros (as) contra própria escravidão, além de minimizar os movimentos abolicionistas e as diversas revoltas organizadas pela luta política nas terras colonizadas. Trata-se do então chamado isabelismo, que reivindicava a defesa da princesa regente por acreditar que ela fosse a personalidade que redimira da escravidão num ato de bondade pessoal. (MOURA, 1978, p. 63.)

É também de suma importância o conceito de Nascimento (2016) a respeito do que o autor nomeou como o “Mito do Africano Livre”. Considerado um elemento central na construção de seus estudos a respeito do genocídio²³ do negro brasileiro, o ato da Abolição, denominado como um ato libertador, foi um ato de assassinato em massa, pelo descaso em relação aos africanos e seus descendentes, os quais, exonerados de responsabilidades dos senhores, do Estado e da Igreja, passaram à condição de marginalidade. O autor exemplifica que um escravo, ao cabo de sete a oito anos, já era considerado imprestável para trabalhar, em virtude da fadiga, da falta de alimentação, das condições precárias em que vivia, bem como os escravizados velhos, os doentes, os aleijados, os mutilados, eram atirados nas ruas a própria sorte, como se fossem lixos humanos. Outra abordagem refere-se ao mito da liberdade por meio do aliciamento pelos serviços militares, prometendo ao escravizado a condição de ser livres e patriota, durante as guerras no período escravagistas, ao passo que, segundo Nascimento, a interpretação real era forçar a participação do escravo africano nas guerras coloniais de Portugal e do Brasil, como prova da integração do negro e da sua identidade

²³ “*Genocídio*”, de acordo com Nascimento (2016), não é interpretada como aniquilamento coletivo de ordem física, mas, num sentido mais amplo, trata-se assim, de um extermínio cultural, alimentado pelo processo da mestiçagem, numa ideologia elitizada e eurocêntrica. Deste modo, os genocídios são causados pelo “embranquecimento” da raça e da cultura, pelo mito liberdade da Abolição, pelo mito do Senhor benevolente, pelo silenciar do discurso racial, pela repercussão da imagem do Brasil e no exterior, pelo no mito da democracia racial, pelos sincretismos religiosos e as respectivas uniões de culturas, pela exploração e abuso da mulher negra. NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um Racismo Mascarado*. 3. ed. São Paulo. Perspectivas. 2016.

brasileira. Assim, os cativos se inscreviam preferindo morrer no campo de batalha, mas estavam precariamente livres.

Eu já costumava dizer que a Lei Áurea não passava de uma mentira cívica. Sua comemoração todo ano fazia parte do coro de autoelogio que a elite escravocrata fazia em louvor a si mesma no intuito de convencer a si mesma e à população negra desse esbulho conhecido como “democracia racial”. Por isso o movimento negro caracterizou o dia 13 de maio como dia de reflexão sobre a realidade do racismo no Brasil. (NASCIMENTO 2004.p. 12)

Concomitante ao advento da libertação, intensificou-se o movimento de imigração de mão-de-obra branca europeia com o objetivo de suprir as necessidades técnicas da produção de café e de pequenas manufaturas. Enquanto competia à mão-de-obra negra as atividades pertinentes ao artesanato, aos fabris havia trabalho livre. Tais barreiras, em conjunto ou isoladamente, reduziam as oportunidades de integração dos (as) negros (as) recém-egressos da servidão à sociedade de classes, tornando-os (as) excluídos dos processos políticos, econômicos e educacionais.

No que tange a História da educação no Brasil, de acordo com Hilsdorf (2003), os processos de escolarização no segmento negro no período pós-abolição não constam de muitos registros:

Na primeira República, para o trabalhador branco nacional ou estrangeiro, além das escolas públicas oficiais, havia as instituições particulares e as escolas dos trabalhadores. E para os ex-escravos? Temos ainda poucas informações sobre eles (2003, p.77).

De acordo com Nascimento (2016), tais explanações históricas alegam que a mão de obra escrava vinha sendo substituída por uma necessidade econômica, primeiro porque os (as) negros (as) não estariam aptos para o exercício na produção industrial bem como para o trabalho livre. Fato este que não procede, uma vez que os (as) negros (as) e afrodescendentes, escravizados ou livres, exerceram atividades sofisticadas e se mostraram qualificados para operar todas as mudanças tecnológicas até então introduzidas no país. Além disso, o incentivo à imigração europeia tinha como premissa o embranquecer²⁴ o país.

²⁴ Essa nova tese, chamada na própria época de —teoria do branqueamento das raças, está calcada, por sua vez, nas concepções deterministas raciais desenvolvidas na Europa. Segundo Giralda Seyferth, essa teoria tinha como principal particularidade a ambiguidade: —via a mestiçagem ao mesmo tempo como um mal que deveria ser extirpado, e como uma solução para a questão racial brasileira. Essa concepção de branqueamento implicava, por um lado, a crença na desigualdade das raças humanas (no caso, na inferioridade e na incapacidade dos negros e mestiços de se civilizarem), e por outro e principalmente, uma seleção natural e social que conduziria a um povo brasileiro branco num futuro não muito remoto. Utilizavam-se ainda do jargão então popular da eugenia, e alguns autores nacionais sugeriam inclusive a possibilidade da depuração das características dos negros e dos mestiços após algumas gerações (Schwarcz, 1987, p. 25). SCHWARCZ, Lília Mortiz. *Retrato em branco e*

O povo negro causava repúdio aos dirigentes de uma nação com aspirações republicanas, pois iria de encontro com o mundo “civilizado”, um país sem esperança de progresso. Diante da perspectiva de uma cidadania majoritariamente negra, do pós-abolição, aumentaram aceleradamente as ações destinadas a apagar a “mancha negra”, a “purificar o estoque racial da nação”. Em 1889, o ministro das Finanças Rui Barbosa, havia ordenado a incineração de todos os documentos, inclusive registros estatísticos, demográficos, financeiros, entre outros, pertinentes ao tráfico negreiro e aos africanos escravizados, com o intuito de apagar tal “mancha negra” da História do Brasil. Além disso, Nascimento (2017) pontua:

Enquanto isso, João Batista de Lacerda, único delegado latino-americano ao Primeiro Congresso Universal das Raças, realizado em Londres no ano de 1911, previa até o ano de 2022, o Brasil estaria livre do negro e do seu mestiço: “Em virtude desse processo de redução técnica, é lógico esperar que no curso de mais um século o “métis” tenham desaparecido do Brasil. Isto coincidirá com a extinção paralela da raça negra em nosso meio. (NASCIMENTO 2017, p. 87)

A democracia racial também propagandeia que os negros tenham o mesmo direito e oportunidades que os brancos, deste modo, como se o racismo fosse camuflado. Pode-se dizer, por isso, que tanto o embraquecimento quanto a democracia racial constituem uma ficção ideológica, quando por uma espécie de etiqueta brasileira buscam abafar qualquer discurso contrário da situação racial (NASCIMENTO, 2016).

Somando-se a isso Camargo (2015 p. 32) compreende que:

A integração do negro pela via do embraquecimento se deu pela assimilação, porém essa assimilação não significou a reprodução da estética e moral política branco-européia, esses intelectuais tidos como embranquecidos também foram responsáveis pela introdução, na cultura brasileira, de valores estéticos e de ideais híbridas e mestiças.

Tais fragmentos na educação brasileira se vinculam aos finais do século XIX e no início do século XX, quando eram privilegiadas as forças históricas impessoais, a saber, as transformações das estruturas econômicas, políticas e ideológicas, as classes sociais em detrimento dos indivíduos e suas percepções. De acordo com Araújo, Silva (2005) tais categorias sociais oprimidas e os escravos libertos foram, no passado, objeto de análise por muitos antropólogos, historiadores, sociólogos. Porém, a visão da história que lhes são

próprias não têm relação com a história que se aprende nos livros, tampouco com o que se convencionou a chamar de história oficial no Brasil.

Segundo Cruz (2005):

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias dos negros no Brasil revela que não tem história, mas os povos cujas fontes históricas ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação. (CRUZ, 2005. p. 23)

Rememorando o início do período colonial, a educação no Brasil apresentou uma gestão discriminatória e problemática. A educação jesuítica em 1549 tinha como objetivo não só instruir a população nativa, como também levá-la à servidão e submissão, domesticando os indígenas por meio de interdições sob forte ideologia religiosa. Em 1759, quando foram expulsos do Brasil, haviam deixado um legado de caráter retórico que desconsiderava a realidade da época. Dessa forma, entende-se que a educação jesuítica auxiliou a corte de Portugal na perpetuação das contradições e discordâncias da sociedade colonial.

De certo, os jesuítas tinham o intuito primeiro com a catequese de “Colonizar”, que em sentido mais amplo, além das terras, remete à dominação das consciências, sedimentando a visão dos colonizadores e de suas respectivas ideias. “Isto significa uma nova organização social, modelada sob medida, para o aportuguesamento rápido e eficaz. Este era, de fato, o modo comum de sentir dos portugueses, colonos ou jesuítas” (PAIVA, 1982, p.45).

Sobre esta ótica de Paiva, quanto à possibilidade de libertar as mentes colonizadas, FANON (1968) descreve que “[...] é simplesmente, a substituição de uma ‘espécie’ de homens, por outra ‘espécie’ de homens. Sem transição, há substituição total, completa, absoluta” (FANON, 1968, p. 25). Ao descolonizar-se, o ser humano se transforma e altera as relações que se têm, os colonizados arrancam os colonos do lugar e ao tomar o lugar, fazem história, sendo um processo necessário ao surgimento de novos homens e mulheres:

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a “coisa” colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta (FANON, 1968, p. 26-27).

Do mesmo modo, trazendo o debate da consciência do (a) professor (a) com práticas para uma educação antirracista, questionando as matrizes eurocêntricas obtidas durante a formação inicial, para que se ocorra à descolonização das mentes, deverá ser efetivado pelos meios que se forem possíveis, não apenas nas formas de repensar a colonização, de diálogo, mas é, também, de tomar como uma batalha, no meio de um confronto, por meio das possíveis armas, inclusive pela violência se julgar necessário. A revolução do homem novo, a partir do terceiro mundo²⁵, não se dever ter a Europa como um revanchismo, não precisa temê-la, invejá-la, tampouco tê-la como símbolo. A Europa, segundo o autor, encontra-se paralisada, inerte, mas a dialética transformou-se em uma lógica do equilíbrio:

Se queremos corresponder à expectativa de nossos povos, temos de procurar noutra parte, não na Europa. Mais ainda, se queremos corresponder a expectativa dos europeus, não devemos devolver-lhes uma imagem, mesmo ideal, de sua sociedade e de seu pensamento, pelos quais eles experimentam de vez em quando uma imensa náusea. Pela Europa, por nós mesmos e pela humanidade, camaradas, temos de mudar de procedimento, desenvolver um pensamento novo, tentar colocar de pé um homem novo (FANON, 1968, p. 275)

Oposto do que se entende por “educação jesuítica”, no período da escravidão, não se é comum associar a educação como um processo de escolarização. As práticas educativas voltadas para a formação do trabalho escravo em nada se assemelhava à escolarização moderna. De acordo com Fonseca (2002, p. 126) a concepção de educação relacionada à escravidão diz respeito somente às crianças que nasciam na condição de escravas e foram socializadas a partir desta condição. Em relação aos escravizados vindos do continente africano, eram submetidos à ressocialização, com o conseqüente conflito em todos os âmbitos, uma vez que traziam da respectiva pátria, as referências que nasceram livres.

Assim, de forma semelhante a qualquer criança, nascida em qualquer tempo e lugar, a que nascia como escrava chegava a uma sociedade que lhe era absolutamente estranha: desconhecia a sua organização, suas regras e não tinha conhecimento da sua condição de um ser humano reduzido juridicamente à condição de objeto e que poderia ser utilizado como instrumento de trabalho por alguém que ela deveria chamar de senhor. A criança escrava, para o pleno cumprimento das obrigações inerentes à sua condição, deveria ser preparada para tomar parte das injustas relações sociais que caracterizavam o mundo escravista, e acreditamos que essa preparação

²⁵ *Terceiro Mundo*, Frantz Fanon utiliza esta expressão para designar aos territórios colonizados e dominados, a exemplo do Brasil, ex-colônia de Portugal. Fanon, Frantz. (1968). *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira.

ocorria através de procedimentos que podem ser entendidos como educacionais (FONSECA 2002, p. 126).

Sobre outra ótica, segundo Bastos (2016, p.8) para a inserção do escravizado na sociedade utilizou-se a expressão “pedagogia da escravidão”, tal como uma maneira para se referir a ação dos escravistas para “enquadrar, condicionar e preparar o cativo à vida sob a escravidão”. O processo de pedagógico das rigorosas punições eram o tronco, chicote, máscara de ferro, pelourinho. Somando-se a isso, a adaptação dos (as) escravizados (as) ocorria por meio de idiomas, da oração e do trabalho. Os senhores se aliavam a Igreja Católica, incentivando-os a orar, a rezar, com o intuito de que o escravo adquirir as virtudes de resignação, paciência, humildade à ordem estabelecida. Uma das premissas era introduzir os (as) cativos (as) em um universo linguístico, com um sumário das línguas e falares local. Essa “operação linguística” o submetia, produzindo a consciência de “ser cativo”, isto é, “um ente que necessitava estar permanentemente sob a ameaça do castigo”. Com o domínio da língua portuguesa, o cativo novo podia tornar-se um negro ladino, tendo demonstrado capacidade de aprender (BASTOS, 2016, p. 9).

Certamente, as manifestações negras já se revelavam desde os períodos coloniais, como Costa (1997. p. 334), por exemplo, que explica a formação dos coletivos de resistência, que eram conscientes de suas limitações, formavam, às vezes, sociedades secretas – uma espécie de franco-maçonomia cuja palavra de ordem era proteção mútua, os (as) escravizados (as) se rebelavam contra os senhores hostis que desejavam isolá-los. Para corroborar, de acordo com Araújo e Silva (2005):

Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular - prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilingües, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares. (...) Escravos africanos podem ter sido alfabetizados em árabe – o mais revelador uso do árabe é mencionado por Mary Karasch, em *A vida dos escravos no Rio de Janeiro – 1808 a 1850*, a respeito de uma queixa colonial de que negros minas da cidade do Rio de Janeiro se reuniam em “associações secretas” e se correspondiam em escritos cifrados com os minas da Bahia, São Paulo e Minas Gerais. Após intensas buscas policiais, são descobertos uma infinidade de papéis e livros manuscritos em caracteres desconhecidos, posteriormente declarados como “orações do Corão” em “árabe espúrio”. Conclui a autora que, ao contrário dos estereótipos a respeito da ignorância do negro escravo ou liberto, existia um pequeno grupo alfabetizado e letrado que possuía um grau de aprendizado talvez superior ao de seus senhores. (ARAÚJO, SILVA 2005. p. 69).

Segundo Araújo e Silva (2005), após a “abolição da escravatura” de 1888 houve várias tentativas para regulamentar o ensino público brasileiro, no entanto, a população negra teve presença negada no sistema educacional:

(...) a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. (ARAÚJO, SILVA 2005. p.70).

Por outro lado, Louro (2007) observa:

Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo, não trouxeram como consequência direta ou imediata oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – o que vai ocorrer no final do século [XIX] (LOURO 2007, p.445)

Os primeiros indícios concretos de educação escolar e ascensão da população negra surgem no Estado Republicano, quando se deu o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX por meio do ensino profissionalizante e ensino popular. Afinal, os países europeus, juntamente com os Estados Unidos, apresentavam o ensino primário universalizado e esta era uma diferença decisiva entre aqueles e os países que aderissem a este desenvolvimento:

Com o advento da República, (...), políticos e educadores passaram a defender um projeto de educação popular por entender que a própria consolidação da República dependia da difusão do ensino primário. Esse projeto assentava-se na criação de uma escola primária graduada, com várias classes e vários professores, e na criação de Escolas Normais para formar esses novos professores. Essa escola elementar, denominada Grupo Escolar, exigia, em primeiro lugar, um espaço adequado para seu funcionamento. (BUFFA 2002, p. 43)

A educação popular era vista como premissa para o progresso e desenvolvimento do país e, por essa razão, políticos e intelectuais a priorizavam como objeto de reforma fundamental para organizar a sociedade:

“O ensino popular é estabelecido mediante a instalação dos grupos escolares urbanos, que ofereciam ensino primário de melhor qualidade, e das escolas

isoladas, com cursos diurnos e noturnos instalados em bairros operários e fazendas.” (ARAÚJO, SILVA 2005. p.72).

De acordo Faria Filho (2000. p. 30), o crescente movimento em defesa da integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, fortalecido com a abolição do trabalho escravo e pela Proclamação da República em 15 de novembro de 1889²⁶, significou a necessidade de refundar a escola pública, uma vez que tais espaços escolares eram anteriormente desorganizados e atrasados.

Mas de acordo com Schwarcz (1987) se a escravidão termina carregando consigo quase que ao mesmo tempo um império, que caía perante os esforços conjuntos do Partido Republicano e do exército, a República, por sua vez, nascia enfatizando os valores liberais da época, fincada em toda uma imagem civilizatória e, simultaneamente, com o final da escravidão, foi lançada no mercado uma grande massa que agora tinha direito à cidadania, exceto os indígenas e escravos, que não eram considerados cidadãos.

Como então pensar na formação dessa nação‘ brasileira, já que nesse momento os conceitos de raça e nação pareciam profundamente associados? Como entender a questão da igualdade, da cidadania e da civilização‘ perante essa massa de ex-escravos? As teorias e representações parecem florescer: ao lado da explicação religiosa (antes totalmente absoluta), o discurso científico procurará dar conta também da condição negra, já que a partir desse momento esse elemento será, na visão da época, antes de tudo um objeto de ciência‘ (SCHWARCZ, 1987, p. 39).

Com isso, surgem novas concepções desencadearam a implantação de algumas experiências que visavam transformar ex-escravos (as) e descendentes em cidadãos. Os Movimentos Negros tiveram forte repercussão na década de 1920, reivindicando a igualdade de direitos e uma educação pautada na inserção dos (as) negros (as) recém-egressos (as) do cativeiro e seus respectivos descendentes à participação nos diversos eventos sociais, culturais, políticos e econômicos vigentes.

Assim, culminaram diversas manifestações de conscientização, de protesto, integração e união social em prol da valorização do negro, pautados nos valores tais como o respeito,

²⁶ O dia *15 de novembro de 1889* foi marcado por um golpe de Estado protagonizado por militares que instauram a República no Brasil. É importante atenuar que a denominação habitual tida pela historiografia implica em algumas ideias principais. Primeiro refere-se ao fato de que teria ocorrido uma “proclamação”, pelo anúncio de que a Monarquia fora substituída pela República, tal mudança não provocou luta e resistência. Outros pensamentos sugerem de que a República brasileira teria sido algo inevitável, devido ao necessário “progresso” do país. Mais ainda, a de que o suposto sucesso do golpe de Estado teria sido um consenso nacional, e de que os militares teriam agido de forma coesa e unida. Assim, “Seguiu-se um episódio confuso, para o qual existem versões diversas, não se sabendo ao certo se naquele dia Deodoro proclamou a República ou apenas derrubou o Ministério. Seja como for, no dia seguinte a queda da Monarquia estava consumada.” (FAUSTO 2001. p.132) FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2001.

honorabilidade e prestígio, por meio da ascensão social através da educação. A educação era, então, arquitetada como uma maneira de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional e permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas ou ainda como uma maneira de combater o preconceito (PINTO, 1993, p. 238).

Neste viés, vale-se destacar a FNB (Frente Negra Brasileira) como expressão de luta e união da população negra na década de 1930. Para as lideranças fretenegrinas, a educação era um bem inviolável. Além de integrar e ascender o indivíduo na sociedade tinha como premissa, erradicação do preconceito e, no limite, a garantia das condições para o exercício da cidadania plena.

Na conjuntura de polarização política, manifesta pelas frentes de direita e esquerda e ocasionada pelo Golpe de Estado no dia 03 de outubro de 1930, quando Getúlio Vargas foi alçado no poder do Brasil nem as organizações políticas de base popular tampouco os partidos das elites incluíram nas respectivas pautas a luta em favor da população negra. Desamparados pelo sistema político tradicional, a Frente Negra Brasileira (FNB) foi fundada no dia 16 de setembro de 1931. Expandindo-se em algumas regiões do Brasil, especialmente Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco, teve sua sede central no centro da cidade São Paulo, Silva, Geral da e Araújo, Márcia (2005, p.73) como descrevem os depoimentos dos ativistas negros Aristides Barbosa e Francisco Lucrécio:

(...) se você chegasse na sede existia um corredor comprido com salas de aula lado a lado. Na entrada havia um salão que era o da diretoria (...) (Aristides Barbosa, em Barbosa, 1998, p.25) Na Frente Negra eu fiz o curso de Admissão ao Ginásio, estudei música e inglês. Tudo isso me ajudou nos meus objetivos de vida. Depois eu dei aulas (...) (Aristides Barbosa, ibidem, p. 33). A Frente Negra funcionava perfeitamente. Lá havia o departamento esportivo, o musical, o feminino, o educacional, o de instrução moral e cívica (Francisco Lucrécio, em Barbosa, ibidem, p. 39). Os negros eram pouco alfabetizados e tinham dificuldades até para freqüentar a escola. A Frente Negra incentivava porque possuía, dentro da sede, uma verdadeira escola. Tinha curso de alfabetização, mas não se dava esse nome. Era Educação Moral e Cívica (Francisco Lucrécio, ibidem, p. 39). Nos cursos, os professores davam aula gratuitamente. Os fretenegrinos que estudavam e estavam fazendo Engenharia, outros que faziam Biologia, outros Comércio, eles se propuseram a dar aulas. Existiam diversos professores: o Raul do Amaral, o Lino Guedes, que era jornalista, Salatiel de Campos, que também era jornalista. Tinha a Celina Campos, professora de música, a Gersen Barbosa. A escola da Frente Negra era formada por quatro classes, com professoras nomeadas pelo governo. Nas classes a gente aceitava até filhos de japoneses, que moravam ali pertinho. (...) A escola foi importante, principalmente quando a Frente Negra se aprofundou na questão política. Então precisaria que o negro se alfabetizasse para tirar seu título de eleitor. Esse foi um movimento muito grande (Francisco Lucrécio, ibidem, p. 39)

Domingues (2016) examinando o discurso das lideranças fretenegrinas, percebeu a visão crítica em relação à falta de políticas públicas educacionais dirigidas à população negra.

Tais lideranças entendiam que a ausência de “instrução” era um dos fatores fundamentais que levava o negro a viver alienado culturalmente, desqualificado profissionalmente, manipulado politicamente, sem perspectiva de progredir socialmente, em síntese, a viver em condições precárias; por isso elas julgavam que o acesso à “instrução” era condição sine qua non para que essa situação fosse revertida. Em outras palavras, o acesso à “instrução” seria um pré-requisito básico para solucionar os problemas do negro na sociedade brasileira. (DOMINGUES 2016, p. 357).

Amiúde, essas lideranças fretenegrinas disseminaram a ideia de que a educação era a o principal, senão uma das principais contribuições à população negra obtivesse as mesmas oportunidades sociais, políticas, culturais e econômicas da população branca.

A Frente Negra Brasileira desenvolveu e planejaram ações concretas²⁷ no combate as lacunas educacionais e culturais do meio negro, criando o curso de alfabetização, de complemento cultural – denominado curso de “Formação Social” – escola que ofertava o equivalente ao primeiro ciclo no ensino fundamental atualmente.

Apesar das limitações quanto às infraestruturas pedagógicas e condições financeiras, com a fundação da escola, a FNB revestiu-se das características de movimentos sociais, exercendo projetos que substituíam o papel do Estado, passando a oferecer um serviço ou bem que, a rigor, é obrigação do poder público e direito de qualquer cidadão (DOMINGUES, 2016, p. 358).

Embora a escola da FNB tenha sido fundada no bojo de uma jornada de conscientização e mobilização da população negra, ela não sistematizou uma política educacional centrada na questão do negro, tampouco desenvolveu materiais didáticos específicos. Ainda assim, supõe-se que foi a partir destas inferências, vislumbrou como seria a educação antirracista no Brasil:

Ainda que de maneira pouco articulada, as lideranças fretenegrinas foram precursoras em tecer críticas quer à dimensão preconceituosa dos conteúdos escolares, quer à forma discriminatória como os professores e os estabelecimentos de ensino se relacionavam com os alunos negros. Mas não se deve cometer anacronismo: a questão de uma pedagogia interétnica e

²⁷ Ler *A Voz da Raça*. São Paulo, 20/04/1932; 18/03/1933; 25/03/1933; 06/05/1933; 03/06/1933; 17/06/1933; 24/06/1933; 08/07/1933; 02/09/1933; 28/10/1933; 03/02/1934; 17/02/1934; 17/03/1934; 31/03/1934; 23/06/1934; 11/08/1934; 15/12/1934; 04/12/1934; 11/05/1935; 31/08/1935; 31/12/1935; 03/1936; 04/1936; 05/1936; 06/1936; 07/1936; 09/1936; 03/1937; 04/1937; 07/1937; 08/1937; 09/1937; 11/1937

multirracial não estava colocada na década de 1930. (DOMINGUES 2016, p. 358).

Com efeito, pelo fato de uma escola reunir professores negros e crianças, jovens e adultos negros em um único recinto já surtia efeito simbólico. Ou seja, a escola da FNB favorecia o surgimento de um ambiente étnico de incentivos múltiplos, resultando na elevação da autoestima desta população, contribuindo para aprendizagem.

As conquistas elucidadas pela FNB no terreno educacional possibilitaram a inserção de uma parcela da população negra na sociedade e, ao mesmo tempo, contribuíram para impulsionar os Movimentos Negros que, por sua vez, buscaram sensibilizar o Estado e a sociedade civil por meio da importância da construção das relações étnico raciais enfrentadas pela escola fretenegrina. Seguramente, sua experiência histórica constitui um capítulo de resistência da população negra ante sua exclusão, ou inclusão marginal no sistema de ensino das primeiras décadas do período republicano (DOMINGUES 2016, p. 358).

Nos últimos anos, tem se fomentado no campo educacional, as discussões a respeito das questões do negro e os caminhos para eliminar o racismo e a discriminação existente na escola. Gomes (2001) suscita a importante posição:

No que tange ao livro didático, denunciam-se a sedimentação de papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas, protagonizados pelas personagens negras. Apontou-se na medida em que as práticas afetavam as crianças e adolescentes negros/as em sua formação, destruindo autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas do sujeito negro, empobrecendo em ambos o relacionamento humano e limitando a possibilidade exploratória da diversidade étnico-racial e cultural. No que se refere aos currículos escolares, chamou-se atenção para a ausência dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. (GOMES, Apud CAVALLEIRO, 2001, p. 67).

A defesa da falsa ideia de igualdade presente nos livros didáticos permite também a manutenção da invisibilidade do problema supracitado. Por outro lado, muitas crianças negras e afrodescendentes, também se encontram invisíveis ou fazem parte de um grupo excluído no ambiente escolar, por preconceito ou indiferença resultantes da sociedade, pois se encontram fora das convenções e dos preceitos dominantes. Segundo Florestan Fernandes, no que concerne à invisibilidade negra:

O negro continua nos “porões da sociedade” e “emparedado”. Um século depois de sua “emancipação”, ele continua (...) preso aos grilhões invisíveis da tutela do branco e às cadeias visíveis da miséria da exclusão dissimulada

e da desigualdade racial. (...) a exorbitância da persistência do passado: por que esse passado não desaparece de uma vez (...)? (...) a Segunda Abolição também não seria necessária somente para o negro (...) é exigida por uma enorme massa de pessoas (...) todos os deserdados da terra. (FERNANDES, 2017, p.68-69)

Todavia, Silva e Salles (2010), destacam que:

A violência não pode ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como violência simbólica (SILVA e SALLES, 2010, p. 218).

Como exemplo das violências simbólicas nos espaços escolares, vale recordar as obras de José Bento Monteiro Lobato (1882 – 1948), escritor representante do cânone da literatura infantil, que apresenta um conteúdo estereotipado em relação aos personagens negros e ao universo africano.

Por meio das interlocuções da análise da professora Eliane Santana Dias Debusi (UFSC), em seu artigo, “Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato e o Parecer do CNE: Reflexões”, publicado no XIII Congresso Internacional da ABRALIC, em Simpósio Temático intitulado “Monteiro Lobato: texto e contexto” destacam-se elementos comuns da opressão no âmbito da questão racial, porque apresenta uma importante contribuição para a compreensão de que “os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças descritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da sua frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornados hegemônicos, passam a ser o senso comum de todos, indiferente de raça/etnia e classe social” (SILVA, 2005, p. 8).

O artigo traz a polêmica a respeito do parecer emitido pelo Conselho Nacional da Educação, CNE/CEB nº 15/2010, relatado pela professora, pesquisadora e militante, Nilma Lino Gomes, cujo qual, foi elaborado como resposta ao recurso emitido por Antônio Gomes da Costa Neto²⁸, em julho de 2010, sobre a utilização da obra, “Caçadas de Pedrinho (1933)”, adotado em escola do sistema de ensino particular do Distrito Federal. A relatora não nega a qualidade literária dos livros, mas requisitava ações, a fim de que a obra não continuasse servindo como elemento neutralizador do racismo na sociedade brasileira.

Com relação ao papel do (a) professor (a) no cotidiano escolar, a professora Eliane cita no respectivo artigo:

²⁸ Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (2007), graduação em Pedagogia (2017) e mestrado em Educação (2010). Atualmente, sou Técnico em Gestão Educacional - Secretaria de Estado da Educação. Principais temas de pesquisa: relações étnico-raciais, educação, políticas públicas, controle social e governamental. Informações coletadas na Plataforma Lattes, em 01/12/2018.

Ora, quem é leitor dos títulos de Monteiro Lobato por certo sabe que os termos pejorativos relativos à personagem negra Tia Nastácia pululam ao longo de sua obra. Teríamos então que expurgar os títulos de Monteiro Lobato das escolas brasileiras? Segundo a nota técnica explicitada no Parecer, a obra com o título *Caçadas de Pedrinho* “só deve ser utilizada no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil”, apontando a importância da formação dos professores para “que sejam capazes de lidar com este tipo de situação no cotidiano escolar”, observando-se, para isso, a necessidade de atuação das instituições de ensino superior. (DEBUSI, 2011, p. 2)

Nesse sentido, Silva (2005), afirma que cabe a necessidade de uma formação específica para os (as) professores (as), embasada em fundamentações pedagógicas, com as condições necessárias para apontar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constantes nos materiais pedagógicos, especialmente nos textos e nas ilustrações didáticas. Nas palavras da autora:

Acredito que desmontar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, especialmente para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal. (SILVA, 2005, p. 22).

Este aparato ideológico permeia um processo de invisibilidade dos negros na sociedade brasileira, ou seja, a produção de “um certo olhar que nega sua existência”, como dispositivo de negação do outro, expressando-se como uma forma de barrar e atravessar as relações individuais, coletivas e institucionais, produtor e reproduzidor do chamado racismo velado, característico das relações étnico-raciais em nosso país (LOPES, 2002, p. 109).

Romão (2005, p. 12) cita:

A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos deem muitas pistas acerca da moldura do quadro.

Hoje, após mais de cento e trinta anos que se deu a dita Abolição da Escravização, os (as) negros (as) e afrodescendentes ainda buscam por leis compensatórias na área educacional

capazes de erradicar as mazelas persistentes do passado e equiparar as oportunidades de desenvolvimento de forma igualitária a todos (as) brasileiros (as).

Se, por um, lado é perceptível o avanço rumo à concretização de um conjunto de ações que visem pela equidade das políticas públicas, supervalorizando o ingresso de diversos grupos populares que compõem o Brasil, por outro, tem sabe-se os grandes desafios como o de banir as variadas formas de preconceito e discriminação do seu interior, de modo que se recupere o protagonismo histórico entre o que e o como se ensina e se aprende nos cursos de formação inicial e continuada, permitindo inclusive, a visibilidade positiva a esses grupos.

Contudo, é possível, sim, rever metodologias, posturas, trajetos e possibilidades que estabeleçam uma articulação com a formação acadêmica permitindo ao discente se ver presente nela, protagonizando aprendizagens, reconstruindo olhares, perspectivas e, sobretudo, que o (a) docente, mediador do conhecimento, se perceba parte de um fazer pedagógico para a diversidade, valorizando as suas potencialidades rumo a uma formação humana, ética e política que impacte sobremaneira nos espaços de atuação e nos grupos sociais.

2.2. PROBLEMATIZANDO O OBJETO DA PESQUISA

Desde os anos de 1960, assuntos relacionados à formação continuada do educador vêm ganhando expressividade, dadas as transformações pelas quais a sociedade brasileira vem passando.

As demandas educacionais oriundas dos avanços econômicos, tecnológicos, científicos, adicionados aos movimentos sociais que, a partir da década de 1970, reposicionaram suas ações afirmativas de cunho nacional, vêm impactando fortemente o processo de formação do professorado, tanto nas modalidades iniciais bem como naquelas contínuas.

De acordo com Munanga & Gomes (2016, p. 186), quanto às ações afirmativas:

Elas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou. [...] Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico.

A política educacional atual parte do princípio de que a formação dos profissionais da educação deve ser permanente. No entanto, é uma realidade ainda em discussão, pois urge a necessidade de que se promovam políticas públicas a fim de ratificar a importância do desenvolvimento profissional e intelectual dos professores. Paralelamente, as chamadas ações afirmativas, o reconhecimento da diversidade cultural, os projetos de inclusão, as propostas curriculares voltadas às minorias étnicas nas aldeias indígenas e nas comunidades quilombolas, tais como a política de cotas para o ingresso no ensino superior, expressaram uma mudança de postura na relação das instituições educativas com a sociedade, desde a divulgação dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs), no final da década de 1990.

Assim, tomando como base os *Referenciais para formação de professores* (BRASIL, 1999), publicados pelo Ministério da Educação e Cultura, são expressas algumas propostas de mudanças na criação dos sistemas de formação, os quais se articulam aos processos de formação inicial nos cursos de licenciatura e aos de formação continuada, nos casos em que os (as) professores (as) em exercício participem dos programas promovidos no interior e exterior dos espaços escolares, nas modalidades presenciais e a distância e ainda se propõe algumas diretrizes:

1. O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade. 2. O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca a sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores. [...] 4. O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política. [...] 6. O desenvolvimento de competências profissionais, exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional. 7. A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interinstitucional de parceria e cooperação entre diferentes instituições também contribui decisivamente nesse sentido. [...]. (BRASIL, 1999, p. 18-19).

Logo, como a formação dos professores (as) é dever do Estado, a tarefa das universidades é a de exigir a formulação de políticas públicas voltadas à implementação da formação dos respectivos profissionais. Para uma universidade, deve-se elaborar programas de formação continuada que possibilitem o desenvolvimento e qualificação contínua, enquanto que aos (às) professores (as), por se tratar dos seus respectivos direitos, cabe a eles

(as) tomar iniciativas ao aprendizado, tais como vontade de aprender, disponibilidade de horários, entre outras atitudes.

Dentre os estudos, pesquisas e reflexões realizados por diferentes autores a respeito da formação de professores (as), merece destaque o de Mizukami (2005-2006, p. 1) a respeito da aprendizagem na docência, que apresenta aspectos relevantes a ser considerados pelas políticas públicas:

a) a importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor aprender a ensinar de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos; b) a necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam a objetivação de crenças, valores, teorias pessoais; c) a importância de construção de comunidades de aprendizagem que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados a profissão docente; e d) a consideração da atitude investigativa como eixo da formação do formador.

A partir dos argumentos elencados por Mizukami (2005-2006), pode-se considerar o processo de formação contínua como a base do conhecimento, a oportunidade de reflexão sobre situações e experiências, o desenvolvimento profissional no local de trabalho e a formação de docentes, seja este formador na universidade ou em outros espaços educativos.

Conceituando formação, Garcia (1999, p. 21-22) considera a interformação:

[...] em primeiro lugar, a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Percebe-se que a formação continuada nos anos de 1990 ainda remetia a uma crítica da realidade associada a conceitos como treinamento, capacitação, reciclagem, não primando pela construção intelectual do (a) professor (a), nem pela reflexão de sua prática pedagógica, pois as propostas da então formação continuada estavam atreladas às propostas previamente estipuladas para que fossem reproduzidas em sala de aula. As mudanças de cunho crítico e

reflexivo derivaram, por sua vez, das necessidades ocorridas no cenário educacional. É de suma importância evidenciar, neste contexto, as intervenções do educador Paulo Freire que, associadas à transitividade da consciência, passam a incorporar a experiência educativa.

Sabe-se que Freire desempenhou um papel essencial para a chamada educação popular no Brasil e em toda a América Latina. Conhecido como educador de adultos, educador dos movimentos sociais, ou ainda como educador de uma educação não formal, desenvolveu uma prática de alfabetização com trabalhadores populares, os quais se reuniam para discutir assuntos de seus cotidianos, sempre vinculados às suas experiências de vida. A partir dessas conversas, chamadas de círculos de cultura, o educador abordava temas trazidos pelo grupo. Partindo desses debates, surgiam então os temas geradores, que passavam a ser desenvolvidos através do diálogo.

A esse respeito, Freire & Shor (1986, p. 117) ressaltam:

A experiência de estar por baixo leva os alunos a pensarem que se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. De uma vez por todas, somos todos iguais! Mas isto não é possível. Temos que ser claros com eles. Não. A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos, mas – e esta é, para mim, a questão central – a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de libertação, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne antagônica. A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário.

Nesta perspectiva de educação popular de Paulo Freire, pedagogia democrática ou crítica, o conhecimento produzido no processo educativo fornecia aos sujeitos inseridos na realidade os instrumentos necessários à superação da consciência ingênua, alçando-os para condições em que pudessem exercer sua cidadania. Sua proposta de educação libertadora advertia que, enquanto homens e mulheres permanecerem em níveis de consciência transitiva ingênua, os conhecimentos seriam apenas simples superposição da realidade, levando-os a uma atitude fatalista de acomodação, ajustamento ou adaptação. Porém, imbuídas de consciência crítica e emancipatória, as pessoas se tornariam sujeitos de suas ações e integradas à realidade de forma participativa, crítica e propositiva. Percebeu-se imediatamente a profundidade de seu significado, porque estava convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (FREIRE, 1980, p. 25).

Sendo assim, Gomes (2017, p. 119) define como projetos emancipatórios aqueles baseados em um perfil epistemológico, nos quais se acolhe um conflito, obtido pelas experiências pedagógicas emancipatórias. Ou seja, estes conflitos provêm para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes. Assim, deve-se olhar para os modelos dominados ou emergentes, identificando o sofrimento humano, que irão produzir uma postura de inconformismo indignação e espanto.

É possível compreender um novo tipo de relacionamento entre os saberes, entre as pessoas e entre os grupos sociais, emergindo, então, um relacionamento mais igualitário, de modo que permita apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. Deste modo, é necessário que haja uma pedagogia da diversidade. De acordo com Gomes (2017, p. 136), a pedagogia da diversidade é uma pedagogia da emancipação. Ela tenciona a pedagogia tradicional que ainda ocupa um lugar hegemônico no campo científico.

Todavia, no sentido freireano, significa que a consciência transitiva não é necessariamente crítica. A princípio, ela é ingênua, caracterizando-se por uma simplificação dos problemas ou na crença de que o passado foi melhor que o presente, além de subestimar-se a si própria. A consciência transitiva ingênua é interpretada como a massificação, pela satisfação de discursos fabulosos, conduzida pelas emoções. Deste modo, sem o diálogo, para a argumentação racional, revela-se o sectarismo e o fanatismo.

Certamente, as contribuições de Paulo Freire necessitam ser resgatadas, inclusive nos cursos de formação do professorado, uma vez que suas categorias de pensamento político e teórico, adiantadas em sua época, foram muitas vezes ignoradas nas esferas educativas, ora por não apresentarem espaços adequados para as reflexões inerentes à respectiva realidade, ora por não serem capazes de solidificar as transformações curriculares levadas com efeito nos espaços educativos. Não obstante, no tocante à temática da relação de Paulo Freire com a educação superior, Romão (2013) afirma que, além desse educador ter refletido sobre a educação superior e o respectivo papel dos intelectuais, também desenvolveu considerações de suma importância a respeito do papel das universidades e dos intelectuais. Segundo ele:

De modo específico, em 1994, ele participou de um seminário, promovido pela Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), no qual, discutiu com o expressivo e qualificado grupo de pesquisadores e pensadores que o “sabatinaram” sobre sua teoria a respeito da Universidade, da Educação Superior e do papel dos intelectuais. (ROMÃO, 2013, p. 96).

Todavia, se no Brasil a cultura eurocêntrica está arraigada no cerne da sociedade, inclusive nas universidades, haja vista a marginalização histórica nos processos educativos a

respeito do currículo formativo, o epistemicídio²⁹ acerca das relações étnico-raciais no Brasil contribuiu para que muitos professores não aprendessem de forma integral a história, a cultura afro-brasileira e africana. Logo, nota-se a existência de uma desarticulação entre teorias, práticas e discursos por parte do docente, o que permite que as questões a respeito das desigualdades sociais ainda persistam no país.

Seguindo a linha de raciocínio de Freire, Quijano denuncia a colonialidade do poder, do saber e do ser, afinal, o fim do período colonial no Brasil e em toda América Latina não significou o fim do colonialismo. A perpetuação do colonialismo ainda cristalizado no cerne das sociedades latinas, Quijano denomina colonialidade. Assim, enquanto Paulo Freire denuncia a opressão por práticas pedagógicas libertadoras, Quijano propõe uma ruptura com tal modelo, através de práticas decoloniais.

Referem-se, portanto, de denúncias aos processos de colonização protagonizados pela Europa e às consequências históricas que acarretaram sob os diversos dualismos, tais como mundos civilizados versus mundos incivilizados, mundos cultos versus mundos incultos, mundos modernos versus mundos primitivos, ou Norte versus Sul, conforme definições de Boa Ventura de Souza Santos.

O Eurocentrismo, pode ser compreendido pelo fato da própria Europa ter formulado a visão de centro do mundo, ou seja, da “ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa” (QUIJANO, 2005, p.122), de modo a naturalizar a subordinação dos demais povos sob o domínio europeu. Trata-se, portanto, da estatização das diferenças existentes entre “Europa e não Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder”. (Ibidem, ibidem).

Sob essa perspectiva no que tange as epistemologias, os conhecimentos difundidos nos espaços escolares derivam de um padrão hegemônico de conhecimento, como informa Boaventura de Souza Santos:

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma reflexão extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS, 2010, p. 23).

²⁹ Santos e Meneses (2010, p. 544) definem como *epistemicídio* ou *fascismo epistemológico*, uma mutilação de identidades de saberes, cuja essência é a destruição dos saberes, conhecimentos e culturas, não assimilados pelo imperialismo europeu, instaurado sobre os povos da Ásia, da África e das Américas.

Neste mérito, urge que os professores conheçam as representações que uma nação constrói acerca de si mesma, pois isso será um caminho profícuo para perscrutar o modo como as relações de poder e dominações estão arranjadas em seu interior em um processo de descolonização das mentes, do saber, do ser. Em outras palavras, Florestan Fernandes (2017, p. 29) menciona que os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização.

Da mesma forma, Munanga (2005, p. 15-20) revela que, na sociedade brasileira, o racismo é camuflado ou negado pelo mito da democracia racial³⁰, forjado pela contradição entre o discurso e a prática, induzindo a um comportamento social que impede revelar a realidade para a promoção de ações educativas que levem os brasileiros a superarem a ideologia da desigualdade racial, construída por via de um longo processo histórico.

Retomando o pensamento de Freire (1980, p. 26), a conscientização se sobrepõe à consciência, tendo em vista que a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Assim, parte-se do pressuposto que um professor deve comprometer-se em transformar a realidade na qual está inserido, sendo um agente de transformação, como um passo importante em busca de uma educação antirracista, transgressora de mitos como o da democracia racial.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2017), algumas universidades, impulsionadas pelas ações afirmativas, buscaram dedicar parte de sua agenda aos jovens negros que, por meio de políticas e acesso de permanência, lutam por seus direitos e pela produção e divulgação de conhecimentos. Ainda segundo Gomes, é necessário descolonizar os currículos e, por este motivo, fez referência aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), responsáveis pela realização de pesquisas, projetos de extensão e formação de professores. Temas como diversidade, desigualdade racial, vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas ainda com grande dificuldade de ser considerados legítimos (GOMES, 2017, p. 114).

A promulgação da LDB (BRASIL, 1996), as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 e as propostas de intervenção na área da educação em todas as esferas passaram a apontar para a inclusão de conteúdos vinculados à história e cultura afro-brasileira e indígena e para uma reformulação dos currículos que repercuta, sobretudo, nos conteúdos selecionados. Tais núcleos de estudos intensificaram a preparação dos professores, já que em sua maioria

³⁰ Ainda, segundo Abdias do Nascimento (2016, p. 47-48), *democracia racial* é uma expressão que reflete determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira, segundo a qual pretos e brancos convivem harmonicamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas.

também não contaram com este tipo de formação em suas trajetórias escolares e universitárias.

Destacando o Parecer CNE/CP n.º 03/2004 (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013), os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), vinculados a algumas instituições de ensino superior do Brasil, têm como objetivo conceder aos (às) professores (as) a formação continuada, de modo que possam repensar suas respectivas práticas pedagógicas, produzindo conhecimentos especialmente no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão a respeito da África e das culturas afro-brasileiras. Além disso, buscam suscitar a reflexão acerca do papel do professor como um mediador do conhecimento, a fim de que possam construí-lo pela via da criticidade, reflexão da socialização do indivíduo, da formação humana, da consciência ética, do respeito às diferenças, do reconhecimento das culturas e das diversidades étnicas, promovendo a valorização da história e a cultura do povo brasileiro, bem como o aprofundando o fazer docente dentro dessa proposta.

Ainda conforme o Parecer CNE/CP n.º 03/2004, isso passa por um repensar da escola, do currículo e da docência:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 6).

Deste modo, é papel dos (as) professores (as) intervir em ações que busquem a superação do racismo e da discriminação racial, independentemente de seus valores, crenças, raça, sexo, política, entre outros. O fazer docente deverá ser capaz de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e vocabulários preconceituosos (BRASIL, 2004, p. 8). Nesta perspectiva, a formação de professores (as) em núcleos formativos se torna vital para repensar suas práticas como docente e sua compreensão quanto à educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004), num binômio entre conhecimento e prática.

Não obstante, os objetivos dos NEABs primam pela defesa de uma sociedade multicultural, erradicando as desigualdades sociais, cujos (as) professores (as) egressos (as),

engajados (as) pela ética e valorização da cultura diversificada, construam os conhecimentos pautados no respeito à diversidade, atuando como agentes de transformação, exercendo, assim, a educação superior baseada na autonomia e no respeito mútuo às identidades culturais.

Contudo, apesar de encontrar registros legais, tais como estudos que perpassam a respeito da formação continuada, como sendo considerada um dos principais caminhos para pensar nos cursos para formação do (a) professor (a) como um espaço de respeito à diversidade e de ruptura com as suas práticas reprodutoras de discriminação, é de elevado interesse pesquisar, junto ao universo de professores formados pelos NEABs, se os mesmos contribuem ou não para potencializar a conscientização dos cursistas quanto ao respectivo comprometimento humano diante do contexto histórico-social e se contribuem ou não na prática pedagógica, pautada em estratégias que visam ao combate das desigualdades étnico-raciais, situações de racismo e de preconceito nos espaços educativos.

Porém, ainda se vivencia um sistema social, econômico e educacional excludente, que desconsidera as identidades diferenciadas, as práticas sociais e os distintos grupos étnico-raciais, provocando assim desigualdades sociais e preconceitos. Ainda assim acredita-se que a educação transformadora contribuirá, junto aos movimentos sociais, para a conscientização da humanidade. Espera-se que o caráter emancipatório do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, por meio dos cursos de formação no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade do ABC contribua para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, propiciando a construção de novas práticas, explicitando as divergências, desvelando os imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e trazendo novos desafios aos professores.

CAPÍTULO 3 – O VÉU DO FUTURO HÁ DE SE DESCORTINAR: SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE ESCOLHA

*Todas as manhãs
Todas as manhãs acoito sonhos
e acalento entre a unha e a carne
uma agudíssima dor.
Todas as manhãs tenho os punhos
sangrando e dormentes
tal é a minha lida
cavando, cavando torrões de terra,
até lá, onde os homens enterram
a esperança roubada de outros homens.
Todas as manhãs junto ao nascente dia
ouço a minha voz-banzo,
âncora dos navios de nossa memória.
E acredito, acredito sim
que os nossos sonhos protegidos
pelos lençóis da noite
ao se abrirem um a um
no varal de um novo tempo
escorrem as nossas lágrimas
fertilizando toda a terra
onde negras sementes resistem
reamanhecendo esperanças em nós.*

Conceição Evaristo, no livro “Poemas da recordação e outros movimentos”.

Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

Figura 6 – A história oficial do Brasil ignora a atuação das mulheres negras Foto- Arte de Lari

Arantes



. Fonte: Portal Geledes

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) instituem-se como espaços de suma importância na elaboração de pesquisas e cursos sobre a temática das relações étnico-raciais, como também num dos principais articuladores para efetivação das políticas afirmativas e da educação antirracista, não só nas instituições de ensino, bem como fora destas. Neste capítulo serão apresentadas algumas definições sobre os NEABs e suas contribuições na formação continuada do professor para uma prática pautada na pedagogia da diversidade e educação antirracista, como também articulações e ações, com ênfase na formação do professor.

3.1. CONCEITUANDO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

No capítulo anterior, percebemos o impacto do Movimento Negro no Brasil como articuladores nas mudanças empreendidas na política educacional, por meio dos crescentes debates sobre a questão racial no combate ao racismo. Não obstante, impulsionados por tais movimentos, houve o aumento da intelectualidade negra, cujos pensamentos se solidificaram nas inquietações dos processos de colonização eurocentrado no campo científico (GOMES, 2017). Neste viés, para conceituar o papel dos NEABs, cabe evidenciar a presença dos(as) negros(a)s nas Universidades que, de acordo com Carvalho (2005), historicamente se constituíram como espaços de racialização e de inferioridade:

Elas [as universidades] expandiram seus contingentes de alunos e professores inúmeras vezes ao longo do século XX, mas não tomaram nenhuma iniciativa para corrigir a exclusão racial que as caracteriza desde sua fundação. Ou seja, havia uma política abertamente racista na hora de iniciar a distribuição dos benefícios do ensino superior; todavia, não houve nenhum protesto ou ação antirracista posterior por parte dos acadêmicos brancos contra os privilégios que receberam em virtude desse racismo estrutural. Pelo contrário, houve grande hostilidade e rejeição à presença de vários quadros negros importantes nos postos docentes. Conforme expliquei em outro trabalho, nem Guerreiro Ramos nem Édison Carneiro conseguiram entrar na Universidade Federal do Rio de Janeiro; Clóvis Moura também ficou fora das universidades públicas do estado de São Paulo; Pompílio da Hora, erudito professor do Colégio Pedro II, foi recusado duas vezes de entrar na carreira diplomática descaradamente por sua condição racial; e Abdias do Nascimento somente foi professor nos Estados Unidos e na Nigéria como consequência do seu exílio durante os anos da ditadura; ao regressar ao Brasil, nunca foi acolhido por nenhuma universidade pública, enquanto a maioria dos acadêmicos brancos exilados conseguiu retomar seus postos anteriores ou foram realocados em outros. O resultado dessa segregação racial que já atravessou quatro gerações de universitários é uma prática, quase nunca submetida à crítica, dos acadêmicos brancos falarem sempre entre brancos pretendendo falar por todos e para todos (CARVALHO, 2005, p. 99-100).

Nota-se que nas instituições de ensino superior no Brasil, marcadas por uma elite intelectual branca, o quadro de professores negros era hostilizado. Vale ressaltar que poucos intelectuais brancos se posicionaram por meio de atitudes antirracistas. Porém, é importante salientar que, anteriormente a este período, culminaram os pioneiros núcleos de estudos pautados nas questões antirracistas:

A exceção nisto foi a Universidade Federal da Bahia pela sua própria particularidade histórica e cultural que veio a criar com o esforço de alguns docentes o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), ainda, em 1959, no bojo das lutas anticoloniais na África e na estreita democrática brasileira e, posteriormente, com essa iniciativa foram criados, em 1961, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), na Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro, e o Centro de Estudos Africanos (CEA) em 1965, na Universidade de São Paulo. (FONSECA, 2012, p.4).

No entanto, a partir da década de 1980 foram criadas, “sob pressão dos de militantes e pesquisadores negros, condições para exigir urgência nas modificações no setor educacional brasileiro.” (FERNANDES, 2014, p.197):

A partir dos anos de 1980, no contexto de uma conjuntura marcada pela mobilização e participação social em prol do processo de democratização do país, começa a florescer uma geração de intelectuais negros, a maioria oriunda do Movimento Negro, que ao concluir a pós-graduação ingressa no meio acadêmico com pesquisadores, especialmente nas universidades públicas. Ainda que mínima, a presença de negros pesquisadores passa a ser sentida nos círculos intelectuais brasileiros e no campo do conhecimento acadêmico ao longo dos anos de 1990. (FERNANDES, 2014, p.197).

Esses intelectuais que emergiram no meio acadêmico diferenciam-se daqueles existentes, pois com uma convicção do antirracismo, adquirida dos Movimentos Negros, se posicionaram contra a desigualdade racial ao promoverem a igualdade dentro e fora das instituições superiores, formaram um *ethos acadêmico ativo*, um novo tipo de intelectual (SANTOS, 2008):

Neste sentido, negros intelectuais são em realidade os acadêmicos de origem ou ascendência negra que sofreram ou sofrem influência direta ou indireta dos Movimentos Sociais Negros, adquirindo ou incorporando destes uma ética da convicção antirracismo que, associada e em interação com uma ética acadêmico científica que foi adquirida ou incorporada dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras ou estrangeiras, produz nestes intelectuais um *ethos acadêmico ativo* que orienta as suas pesquisas, estudos, ações, bem como as suas atividades profissionais de professores universitários. Tal conduta acadêmica leva-os a pesquisarem as relações raciais brasileiras, o racismo, as desigualdades raciais e suas consequências

virulentas para a população negra, a partir de um ponto de vista que recusa a colonização intelectual eurocêntrica. Essa conduta os induz a pensarem sobremaneira na necessidade de implementação de políticas de promoção da igualdade racial, visando não só a eliminar as desigualdades raciais entre os vários grupos étnico-raciais no Brasil, especialmente entre negros e brancos, mas também a banir o racismo da sociedade brasileira. (SANTOS 2008, p.11)

Logo, as interações construídas pela articulação entre os espaços acadêmicos e a militância dos Movimentos Negros interferem na conduta do intelectual negro, de modo que produzam conhecimento científico, uma vez que, ao serem atores sociais, desconstruirão os discursos hegemônicos eurocêntricos, inclusive no cenário da educação brasileira. Portanto, a superação do racismo deve decorrer de todos intelectuais - negros, brancos, amarelos e indígenas³¹ como requisito para a recuperação da dignidade da condição humana.

Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à Universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação. (GOMES 2012, p. 14).

Seguindo a visão de Gomes (2010) em relação aos intelectuais negros, tem-se um novo olhar da ciência para a realidade do País pela criação de grupos de estudos oriundos da vivência étnico-racial da comunidade negra. Assim, no ano de 2000, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) nas dependências da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que, de caráter nacional, articula a produção teórica e política na organização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE). Todavia, foi na primeira edição do COPENE que foi criada a ABPN.

O COPENE prima pela construção científica na temática racial, por meio dos debates entre intelectuais africanos, afro-americanos e latino-americanos. Ainda de acordo com Gomes (2010, p. 426), “é também um espaço/tempo de vivências fortes: desde laços de solidariedade até tensões e disputas teóricas políticas.”

³¹ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. “Ao ouvirmos alguém se referir ao termo raça para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil ou em outros lugares do mundo, devemos ficar atentos para perceber o sentido em que esse termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge.”

Segundo o Artigo 1^{o32} do estatuto da ABPN, de 30 de Maio de 2014, a Associação é definida como uma associação civil, sem fins lucrativos, que tem por prioridade a pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesses à população negra no País e traz em seu Artigo 4^o as seguintes finalidades:

ART. 04^o - A entidade tem como finalidades:

- a) Congregar os Pesquisadores Negros Brasileiros;
- b) Congregar os Pesquisadores que desenvolvam investigações sobre temas de interesse das populações negras do Brasil;
- c) Assistir e defender os interesses da ABPN e de seus sócios, perante os poderes públicos em geral ou entidades autárquicas;
- d) Promover conferências, reuniões, cursos e debates relacionadas a temas de interesse das populações negras no Brasil;
- e) Possibilitar publicações de teses, dissertações, artigos, revistas de interesse direto das populações negras do Brasil;
- f) Estabelecer e manter intercâmbio com associações congêneres do país e do exterior;
- g) Defender e zelar pela manutenção da Pesquisa com financiamento Público e/ou privado, propondo medidas para seu aprimoramento, fortalecimento e consolidação;
- h) Propor medidas para a política de ciência e tecnologia do País.

Parágrafo único - A ABPN não poderá envolver-se em questões político-partidárias e/ou religiosas, bem como ceder a sua sede para fins estranhos aos da Associação. (SANTOS, 2014, p. 1).

Conforme Gomes (2010), os intelectuais que organizaram, fundaram e participaram da ABPN, também, em sua maioria, são os mesmos que integram, coordenam e fundaram os diversos NEABs, sobretudo, a partir do meado dos anos 1990, período que se intensificou um número significativo de núcleos de pesquisa e extensão, dado ao elevado ingresso de intelectuais negros nas universidades públicas e privadas, engajados na luta antirracista.

Os NEAB's são núcleos compostos de pesquisadores e pesquisadoras, na sua maioria negra, que tematizam a diversidade étnico-racial e realização ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para a mesma. Esses núcleos, apesar de e nem sempre ocuparem lugares hegemônicos no interior das unidades onde estão localizados possuem uma atuação que se traduz na produção de um conhecimento politicamente posicionado. A questão étnico-racial não é considerada pelos pesquisadores que os integram apenas como mais um tema de pesquisa, sim, como uma questão social, política e de pesquisa que demanda da universidade a produção de novos conhecimentos e do Estado novas formas de intervenção na luta anti-racista. A produção acadêmica e política dos NEAB's questiona a visão de conhecimento científico desconectada da realidade social e política e das demandas colocadas pelos

³² Estatuto ABPN, de 30 de maio de 2014. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_443f95ed16ca4faf855fd19771358fd1.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.

movimentos sociais e diferentes setores da sociedade. (GOMES, 2010, p. 427).

Os NEABs ganharam forma e força após a Marcha de 1995 no contexto do Movimento Negro, impulsionados pelas ações afirmativas, quando militantes e ativistas em diversos espaços institucionais, tais como as universidades públicas e órgãos do governo federal, empreenderam movimentos no combate à discriminação racial, inclusive “na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul.” (FERNANDES, 2014, p. 200). Para o autor, quando a atuação é realizada de forma coletiva, os pesquisadores negros são capazes de:

a) chamar a atenção para a diversidade, o crescimento numérico e a qualidade da produção acadêmica relacionada à situação dos afro-brasileiros; b) denunciar a persistência de barreiras e a ausência dos meios materiais de suporte ao desenvolvimento de pesquisas pretendidas pelos(as) pesquisadores(as) negros(as); c) congregar e fortalecer laços entre pesquisadores(as) negros e não negros que tratem da problemática racial, direta ou indiretamente, ou se identifiquem com os problemas que afetam a população negra e, principalmente, estejam interessados em seu equacionamento não apenas teórico; d) rever, recriar, ressignificar a participação dos negros(as), bem como sua experiência coletiva distinta na história passada e presente do Brasil; e) intensificar a luta antirracista com a adoção de cotas para negros nos diferentes espaços institucionais em particular nas Instituições de Ensino Superior (IES); f) pontuar uma agenda de estudos e pesquisas diversificada: Ações Afirmativas e Movimentos Sociais; Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade; Processos Identificatórios, Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar; Construção de Identidade Negra no Brasil; Violência e Questão Racial; Infância Negra e Educação; Educação e Africanidades; Relações Étnico-Raciais nos Currículos da Educação Básica; Literatura e Outras Expressões Artísticas Afro-Diaspóricas; Representação do Negro; Memória, Patrimônio e Identidade Negra; Cultura e História da África e da Diáspora; Movimentos Sociais Negros; Poder, Cultura e Política na Perspectiva das Relações Étnico-Raciais; Educação, Gênero e Diversidade; Cultura, Memória e História das Populações Negras; Artes, Literatura e Linguagens; Comunidades Tradicionais, Religiosidades e Territorialidades; África e Africanidades na Diáspora; Direitos Humanos e Saúde da População Negra; Políticas Públicas de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Raça, Poder e Desenvolvimento. (FERNANDES, 2014, p. 200).

A ABPN também estimulou a criação da rede nacional dos NEABs, denominado Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEABS). A página

eletrônica da ABPN disponibiliza a Normativa³³ e respectiva ficha de inscrição para interessados em filiar novos NEABs e correlatos junto aos CONNEABS, bem como os dados de contatos de todos os institutos filiados. Outro aspecto relevante apontado no portal da ABPN é a relação dos 141³⁴ Núcleos de Pesquisas, sendo 15 entidades no Norte, 32 entidades no Nordeste, 20 no Centro-Oeste, 36 no Sudeste e 38 entidades no Sul do país.

Além de fomentarem o fortalecimento e criação de núcleos e programas de pesquisa especializados nos estudos dos temas ligados às esferas sócio educacionais e culturais dos povos negros, os NEABs desempenham um engajamento fundamental na institucionalização e implantação da Lei 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes.

Observando o parecer CNE/CP 003/2004, têm-se os seguintes critérios:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- **Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.**
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- **Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.**
- **Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.**
- **Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo,**

³³ Normativa ABPN, de 26 de outubro de 2017. Disponível em: < https://998dd9a3-334b-44a6-a181-f9a4f97d5cf9.filesusr.com/ugd/45f7dd_f6892b0377e043d69fb49698fe283524.pdf>. Acesso em: 31 out. 2019.

³⁴ Relação região disponível em: < <https://www.abpn.org.br/consorcio-de-neabs>>. Acesso em 31 de out. 2019.

discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia antirracista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.

- Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

- Previsão, nos fins, responsabilidades e tarefas dos conselhos escolares e de outros órgãos colegiados, do exame e encaminhamento de solução para situações de racismo e de discriminações, buscando-se criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos.

- Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial.

- Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens;

- Incentivo, pelos sistemas de ensino, a pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

- Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais.

- Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

- Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.

- Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras, de condições humanas, materiais e financeiras para execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-raciais e estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como organização de serviços e atividades que controlem, avaliem e redimensionem sua consecução, que exerçam fiscalização das políticas adotadas e providenciem correção de distorções.

- Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

- Adequação dos mecanismos de avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica quanto superior, ao disposto neste Parecer; inclusive com a inclusão nos formulários, preenchidos pelas comissões de avaliação, nos itens relativos a currículo, atendimento aos alunos, projeto pedagógico, plano institucional, de quesitos que contemplem as orientações e exigências aqui formuladas.

- Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados. (BRASIL/CNE-CP, 2004, p. 13, *grifo nosso*).

Reconhece-se que os NEABs são importantes agentes ativos nas ações relacionadas aos estudos de questões étnico-raciais, primando uma educação antirracista. Tal prerrogativa consta no Art. 4º da Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação quando menciona:

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (BRASIL, 2004, p. 2).

O Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana traz, em seu item VI, as seguintes atribuições do NEABs e correlatos:

a) Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Etnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber.

b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004.

c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;

d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação;

e) Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Etnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todas as instancias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática;

f) Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações etnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber. (BRASIL, 2013, p. 46, *grifo nosso*).

De acordo com Ghigg (2017) um aspecto importante a ser considerado é a atuação dos NEABs no campo da pesquisa, afinal, são importantes promotores da temática dos Estudos Afro-Brasileiros, dada a respectiva inscrição Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agregará aos (às) pesquisadores (as) ampliação dos estudos. No entanto, aponta que:

Se por um lado temos estudos consistentes e ampliação de pesquisas sobre a temática racial, por outro ainda são poucas as revistas especializadas; um único curso de graduação, a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros do NEAB-UFMA; programas específicos,

como o de maior tradição, o Pós-Afro, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos do Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA. A ampliação da pesquisa, dos grupos, linhas, programas de pós-graduação e cursos de graduação está no horizonte. A quantidade e complexidade da produção destes grupos já permite traçar um paralelo, ainda a ser explorado pela pesquisa, entre esta produção como Estudos Negros que é formulada no Brasil. (GHIGG 2017, p. 57).

Mas com as legislações especificadas, mais precisamente pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pelo Plano de Implementação, constam ações de pesquisa e extensão relacionadas ao papel dos NEABs na formação dos professores, tanto a formação inicial, quanto a continuada. Contudo, nesta conjuntura, é de suma relevância apontar o NEAB da UFABC quanto as suas contribuições na formação de professores para a educação antirracista.

3.2. REGIÃO GRANDE ABC: ABRINDO CAMINHOS PARA A CRIAÇÃO DA UFABC

Um lugar sem história é um lugar sem raízes, logo, também é importante ilustrar alguns fatos, compostos pela presença de diferentes atores, entre índios, negros, europeus e imigrantes, ainda que as informações sejam incipientes, mas contribuíram na formação de São Bernardo do Campo/SP - região onde foi instalado o Campus da UFABC, que abriga o NEAB.

A história oficial da cidade citada foi oficializada no século XX, surgindo a partir do ano de 1553, período em que foi fundada a Vila de Santo André da Borda do Campo, por João Ramalho. Conforme consta no Sumário de Dados (2010)³⁵, é incerto o local desta vila, pois não foi encontrado nenhum registro arqueológico conhecido.

Outro ponto a ser questionado pelos estudiosos é sobre a origem de João Ramalho. As hipóteses pairam que ele talvez fosse um judeu degredado, outros levantaram a hipótese dele ter tido um naufrágio por volta de 1508. No entanto, sabe-se que, quando chegou ao litoral paulistano, conviveu com os nativos e envolveu-se em conflitos tribais. “Casou-se com Bartira, filha de um líder dos Tupiniquins, o cacique Tibiriçá, com quem teve filhos.” (SUMÁRIO DE DADOS, 2010, p. 17).

³⁵ Sumário de Dados: Composto por um levantamento de informações históricas e estatísticas da cidade da região do Grande ABC. Em outras palavras, trata-se de um compêndio de informações fornecidas pelas Secretarias de Prefeitura de São Bernardo do Campo, disponibilizadas para a população. Não obstante, não foi encontrado este material nos anos seguintes. (SUMÁRIO DE DADOS 2010, ANO-BASE 2009).

No ano de 1532, quando desembarca Martin Afonso de Souza nas terras brasileiras, ao encontrar João Ramalho, Souza é feito de intermediário para estreitar a relação com os índios, contribuindo para a fundação da Vila de São Vicente. Em 08 de Abril de 1553, a aldeia que Ramalho vivia foi oficializada pelo governador Tomé de Souza, passando a ser chamada “Vila de Santo André da Borba do Campo” (SUMÁRIO DE DADOS, 2010).

Os padres jesuítas, que já possuíam um colégio na Vila de São Vicente, obtiveram autorização para instalar outro, que receberia o nome de Colégio de São Paulo, situado numa colina entre os rios Tamanduateí e Anhangabaú, nos limites do rocío de Santo André. Em 1560, tendo se formado um bairro no entorno do colégio dos jesuítas, e estando a Vila ameaçada por ataques frequentes dos índios carijós, o Governador Geral do Brasil, Mem de Sá, ordenou a transferência do povoado para as imediações do Colégio, o que deu origem à cidade de São Paulo. Extinguia-se assim o povoamento de Santo André da Borda do Campo, sem deixar qualquer vínculo conhecido com as populações que ocupariam posteriormente a região do ABC Paulista. (SUMÁRIO DE DADOS, 2010, p. 25).

Com o aumento da população e a procura por serviços religiosos no início do século XIX, em 1805, o bispo Diocesano, Dom Mateus de Abreu, transformou a pequena Igreja em uma capela, de modo que pudesse realizar missas e administrar os sacramentos. Tal situação acarretou desgosto por parte dos monges, uma vez que esta atitude seria uma interferência em terras particulares. A proporção conflituosa elevou-se, entre os monges, autoridades diocesanas e o povo quando, em 1812, de forma provisória nas fazendas dos monges, foi determinada a criação da Freguesia e da Paróquia de São Bernardo.

Ainda diante das pressões dos religiosos, outra área foi escolhida onde “hoje está o Largo da Matriz, nas terras que eram atravessadas pela antiga estrada que se dirigia a Santos (atual Rua Marechal Deodoro), cedidas por Manuel Rodrigues de Barros.” (SUMÁRIO DE DADOS, 2010, p.26). Tais questões influenciaram no desenvolvimento do atual centro de São Bernardo do Campo. No ano de 1814, foi construída a Capela de Nossa Senhora da Boa Viagem e o prédio da Igreja Matriz, em 1825.

Próximo ao fim do tráfico negreiro e da escravização, sabe-se que há um fluxo migratório, organizado, sobretudo, de italianos que vinham para ocupar núcleos coloniais recém-criados pelo governo imperial, a saber:

Aqui chegando, os colonos recebiam lotes, distribuídos pela Comissão Estadual de Colonização, nos quais deveriam, dentro do prazo de seis meses, roçar e plantar uma área mínima de mil braças quadradas, com a respectiva construção de uma casa com, pelo menos, 400 palmos quadrados. O colono

somente teria direito à obtenção do título definitivo da propriedade após seu pagamento integral e desde que totalmente saldados quaisquer outros débitos à Fazenda Nacional. Enfrentando enormes dificuldades, que iam da necessidade da derrubada da mata nativa às grandes distâncias que separavam suas terras dos centros comerciais, além da ausência de uma infraestrutura urbana mínima, os imigrantes dedicaram-se inicialmente ao cultivo da uva, da batata e à extração de carvão. A imigração multiplicou a pequena população da Freguesia que até então era inferior a mil habitantes e composta, principalmente, de negros e descendentes de portugueses e índios. Em 1890, treze anos após seu início, aconteceu a instalação do Município de São Bernardo, ato que atendia às reivindicações de um grupo do qual faziam parte políticos locais, o Padre Lustosa, antigos sitiantes e também os imigrantes europeu. (SUMÁRIO DE DADOS, 2010, p. 27).

Neste processo de reivindicações, resultou a criação do novo município, que teve início paralelamente ao ano de 1888, da dita libertação dos escravos. Houve, portanto, a apresentação de requerimento e um abaixo-assinado pelos habitantes da Freguesia, na Câmara Municipal de São Paulo, quando se deu sua aprovação em 1889, oficializando a criação do município da cidade de São Bernardo do Campo:

[...] com o encaminhamento do Projeto de Lei nº. 83, de autoria do Deputado Lopes Chaves, à Comissão de Estatística da Assembleia Legislativa Provincial. Após longo período de tramitação, o projeto foi aprovado pela Assembleia Provincial em 27 de fevereiro de 1889. Pouco tempo depois, em 12 de março de 1889, a Lei nº. 38 foi sancionada pelo Presidente da Província, Pedro Vicente de Azevedo, oficializando-se assim a criação do Município de São Bernardo. Todavia, a instalação efetiva do município – fundamental para que o mesmo pudesse eleger suas autoridades e arrecadar seus impostos – só viria a acontecer em 2 de maio de 1890, após novos trâmites burocráticos e envio de novo abaixo-assinado dos moradores da cidade, desta vez à Secretaria de Governo do Estado. A instalação da Câmara dos Vereadores de São Bernardo aconteceu no dia 29 de setembro de 1892, data da posse de sua primeira legislatura. (SUMÁRIO DE DADOS, 2010, p. 28).

Avançando a história, cujos reflexos observados resultaram em um crescimento desordenado e rápido e impactaram as condições sociais de vida da população paulistana, a região do Grande ABC, atualmente conhecida como “região do ABC Paulista”, é constantemente tida como o berço da indústria automobilística no Brasil. Isso se deve por ter recebido, em meados do século XX, diversas indústrias de autopeças e montadoras.

Em 1960, em especial na cidade de São Bernardo do Campo, houve a ocupação de grandes instalações, tais com processos químico, têxtil, por exemplo, dentre outros, bem como a expansão das indústrias moveleiras, atraindo grande número de migrantes de outros

estados do País. Assim, tornou-se grande a demanda por mão de obra que, em decorrência disso, favoreceu ocupações sem devida infraestrutura em saneamento básico.

Eram denominados tempos do “desenvolvimentismo” de Juscelino Kubitschek³⁶, por meio de sua linha desenvolvimentista que, por sua vez, com a crescente industrialização, ampliou-se e solidificaram-se os movimentos sindicais. Contudo, apesar do crescimento industrial, havia carência de ofertas no campo educacional, entre outros serviços. Por isso, o movimento sindical apresentou considerável influência em tais intervenções.(FERREIRA, MESQUITA 2001, p. 329-368)

3.3. A UNIVERSIDADE DO ABC: HISTÓRICO E CONTRIBUIÇÕES.

Face às necessidades da formação de mão de obra no atendimento aos avanços industriais de 1953, em Santo André, foi criada a primeira escola de nível superior da região do ABC: a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FAECO). Na década seguinte, em 1962, foi criada a Fundação Santo André (FSA) que passou administrar a (FAECO) conferindo a gratuidade de ensino. No entanto, em 1964, em virtude do Regime Militar, foi revogada a lei de criação da FSA que determinava a gratuidade do ensino superior nesta instituição. No ano de 1966, foi criada uma faculdade mantida pela FSA - a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) (BARBOSA, 2016).

Segundo Barbosa (2016) os debates por uma universidade pública no ABC, intercedidos pela FSA, com o apoio da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), foram esmorecidos em virtude da intensificação da ditadura militar em 1970. No entanto, ao final da década, a abertura política e a amenização do rigor da ditadura reascenderam o movimento pelo ensino superior gratuito, quando em 1980 foi criada uma universidade pública com a união das seguintes instituições: Fundação Santo André (FSA), Fundação Universitária do ABC, Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul (IMES) e Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo.

³⁶ Juscelino Kubitschek governou o país entre 1956 e 1961, num período eleitoral conhecido como "Cinquenta anos em cinco", fomentando o desenvolvimentismo social e econômico. Durante o período foi permitido o ingresso de empresas estrangeiras, entre elas a Ford, visando o incentivo do comércio de carros, entre outros bens de consumo. Fonte: FERREIRA, Marieta de Moraes; MESQUITA, Cláudia. Os anos JK no acervo da Biblioteca Nacional .In: BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). Brasileira da Biblioteca Nacional-guia de fontes sobre o Brasil /Organização Paulo Roberto Pereira. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Nova Fronteira, 2001. il., p.329-368.

As discussões criaram fôlego a partir da Constituição Federal de 1988 e, principalmente, a partir da Constituição Estadual de 1989, que previa a criação de ensino superior público e gratuito. Nos anos 1990, a região passou a contar com o Governo Federal:

Em abril de 1991, o então recém-criado Consórcio Intermunicipal Grande ABC, encaminhou carta ao Governo, na qual apresentava um conjunto de temas de interesse da região, dentre os quais, a proposta de criação de uma universidade pública. Em 1992, foi proposto na Assembleia Legislativa de São Paulo o Projeto de Lei nº 481/92, de autoria do então deputado estadual pelo PT, Luiz Carlos da Silva, o Professor Luizinho. Após três anos de tramitação, o projeto foi promulgado na forma da Lei nº 9.083, de 17 de fevereiro de 1995, que criou a Universidade Estadual do Grande ABC, que até o presente não foi implementada. (BARBOSA, 2016, p. 94).

Segundo Barbosa (2016), no ano de 2003, quando o recém-empossado presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, foi visitar uma empresa automobilística no ABC, recebeu um ofício do Consórcio Intermunicipal da Grande ABC apresentando diversas reivindicações. Entre elas, a fundação da Universidade Federal do ABC. Este Consórcio atuou em prol do Movimento Pró-Universidade Pública do ABC, no qual políticos e interessados operavam pela reivindicação e formulação da universidade na região. Então, em Junho de 2004, a Câmara da Região do ABC, órgão ligado ao consórcio com representantes do poder público e da comunidade, “definiu como principal tarefa promover atividades e discussões na região com o propósito de avaliar a proposta do Governo Federal e apresentar sugestões e contribuições.” (BARBOSA, 2016, p.95).

Foi apresentado ao plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 3.962/2004, publicado em 07 de julho de 2004, que propunha a criação da UFABC do qual os Ministérios da Educação e Planejamento, Orçamento e Gestão, apresentavam no Anexo os seguintes apontamentos que justificam a criação da universidade:

1. Submetemos à apreciação de Vossa Excelência o anexo Projeto de Lei que institui a Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC, entidade vinculada ao Ministério da Educação, que terá sede na cidade de Santo André, Estado de São Paulo.
2. A expansão da rede de ensino superior e a ampliação do investimento em ciência e tecnologia são objetivos centrais do governo federal e foco do debate sobre a reforma universitária. A criação de uma grande universidade pública no coração da indústria, **na maior região metropolitana do país, é uma clara demonstração de compromisso com o desenvolvimento, a cultura e a democratização do acesso ao ensino superior.** É uma das iniciativas que renovam a confiança do país em si mesmo e têm o poder de mobilizar as novas gerações para a invenção do futuro.
3. **O ABC paulista representou, desde os anos 1950, a vontade de**

superação do subdesenvolvimento, a industrialização, a energia do empreendimento e as expectativas de progresso e mobilidade social. Mais recentemente, tornou-se parte da história brasileira de afirmação das liberdades e da cidadania, expressão do moderno movimento operário e das lutas pela democracia. A reforma universitária começa como deve ser: com investimento público em educação e ciência, inovação institucional e confiança no Brasil.

4. Nasce uma nova universidade federal comprometida com o desenvolvimento e a democracia, **aberta a todos os brasileiros**, com características de uma Universidade tecnológica para a formação de profissionais de elevada qualificação em áreas estratégicas para o desenvolvimento brasileiro, produção de conhecimento e tecnologia para a indústria, gestão de empresas, políticas públicas e educação básica; **de uma Universidade aberta que utilize tecnologias educacionais e permita o atendimento de um grande número de estudantes, além de ter uma organização curricular flexível que multiplique as oportunidades de formação, e, de uma universidade democrática, de gestão participativa com efetiva contribuição de trabalhadores, empresários e organizações não governamentais.** (BRASIL, 2004, *grifos nossos*).

Logo, a referida lei foi sancionada pelo então presidente Lula, publicada no Diário Oficial da União de 27 de julho de 2005, sob o nº 11.145, datada em 26 de julho de 2005. A Universidade Federal do ABC foi criada para uma nova postura acadêmica, traçando ações voltadas à inovação pedagógica e ao resgate da interdisciplinaridade em virtude da intercessão de várias áreas do conhecimento científico e tecnológico.

Para ganhar a visibilidade e reconhecimento nacional e internacional, a Reitoria da Universidade propôs um plano de dez anos, a contar de 2012 e com término no bicentenário da Independência, em 2022, expresso pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) conduzido e mobilizado pelo Grupo de Trabalho (GT) e a comunidade. A participação de todos contribuiu para pontuar reflexões acerca da comunidade acadêmica, melhorias ao crescimento da universidade e o aprimoramento da educação superior no Brasil. Pautaram-se nas reflexões ligadas ao desenvolvimento social, na busca de soluções para os problemas regionais e nacionais, a partir da cooperação com outras instituições de ensino e pesquisa e instâncias do setor industrial e do poder executivo, legislativo e judiciário.

De acordo com o PDI, a excelência acadêmica deveria pautar-se no diálogo entre o rigor crítico e vigor criativo, por meio da inclusão social comprometida com a mobilização de novos talentos, na formação integral dos sujeitos. Isso inclui a visão histórica da civilização brasileira e privilegia a capacidade de inserção social no sentido amplo, prevalecendo assim, a construção de uma sociedade consciente, justa e solidária.

A Universidade do Século XXI deve ser autônoma no sentido de definir suas prioridades e de gerir seus recursos. Mas deve estar permanentemente aberta ao diálogo e à participação ativa da comunidade onde ela está situada. Nesse sentido, ao menos quatro desafios específicos à região precisam ser contemplados nesse diálogo. O primeiro deles diz respeito à aproximação com o mundo empresarial e os desafios referentes à inovação tecnológica na economia regional. O segundo envolve os problemas socioambientais locais, decorrentes do alto grau de concentração populacional, do padrão desigual e incompleto de urbanização, da persistência da manifestação da pobreza e da desigualdade, da gravidade dos problemas ambientais. O terceiro desafio é específico do ambiente educacional e se desdobra na formação de quadros profissionais e na necessária aproximação da universidade com os demais níveis do ensino na região. O quarto desafio vai no sentido inverso aos três anteriores. Se naqueles desafios já mencionados trata-se de exercitar o diálogo regional com a universidade respondendo a demandas sociais, neste último campo trata-se de fazer da universidade um foco de excelência, capaz de, ela mesma, gerar novas demandas sociais. Isto é, a presença de uma universidade de ponta, produzindo pesquisas e formando quadros em áreas que hoje ainda não são uma demanda regional pode contribuir para a atração de empresas, profissionais, investimentos e recursos que serão úteis à região, ajudando a moldar seu perfil como um centro de excelência e referência para o restante do país. (PDI, 2013, p. 23).

O documento final do PDI da UFABC foi aprovado nas seções extraordinárias do Conselho Universitário da UFABC (ConsUni), dos dias 21 e 22 de maio de 2013, com período de abrangência compreendido entre 2013 e 2022, sendo conduzido de forma democrática, aberta e participativa, contando com a realização de diversos seminários, palestras, debates e consultas à comunidade acadêmica.

Até o surgimento da UFABC entre os anos de 2005 a 2006, as sete cidades de região (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra) proporcionavam uma elevada demanda de vagas no ensino público superior. O ABC paulista possuía mais de 2,5 milhões de habitantes e uma oferta de 45 mil vagas distribuídas em 30 Instituições de Ensino Superior, sendo a grande maioria privada. Dos aproximadamente 77 mil estudantes matriculados no ensino superior na região, cerca de 65% estavam em instituições privadas, 20% em municipais e 15% na rede comunitária filantrópica. Com a exceção de uma porcentagem ínfima de instituições que desenvolviam atividades de pesquisa, todas as demais se dedicavam apenas ao ensino. No setor de tecnologia e engenharia, poucas apresentavam investimentos em pesquisa aplicada. (PDI, 2010).

Com relação à implantação, o Campus Santo André foi construído em uma área de 76.951,86 m², na confluência modal de transporte, no Eixo Tamanduatehy. O terreno doado fazia parte do canteiro da Secretaria de Obras da Prefeitura de Santo André, com aproximadamente 25.000m² de área construída, com diversos edifícios consolidados. Em

2007, atendendo ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo em atender 20 mil estudantes, a UFABC deu início ao projeto para a criação de *multicampi*:

Art. 1º Os arts. 1º e 2º da Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005, que institui a Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC, passam a vigorar com a seguinte redação: "Art. 1º Fica instituída a Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC, fundação pública dotada de personalidade jurídica de direito público, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Santo André, Estado de São Paulo. [...] "Art. 2º A UFABC terá por objetivo ministrar educação superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi na região do ABC paulista, bem como em outras localidades de interesse institucional." (BRASIL, 2005)

No período de três meses, as equipes do MEC e da UFABC buscaram áreas públicas ou particulares em torno de 100.000 m², passíveis de compra para a criação do novo campus. Após decisões do então ministro da educação, em 2005, Fernando Haddad, e do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a UFABC foi adquirido “o terreno localizado na altura do km 17 da marginal esquerda da Via Anchieta, antes pertencente à Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo, com 120.349, 73 m², pelo valor de R\$ 50.000.000,0046, distando quatro quilômetros do campus Santo André.” (GRANER, 2017, p.87).

Criação da universidade em 2005 – Lei federal nº 11.145 de 26/07/2005;
 Primeira turma de ingressante do Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T) – 504 alunos em setembro de 2006 – Unidade Atlântica;
 2007 – Criação de 7 programas de Pós-Graduação;
 2008 – Inauguração do Bloco B (13.000 m²) – Campus Santo André;
 2009 – Começo das obras do Campus São Bernardo do Campo;
 2010 – Criação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Humanidades (BC&H);
 2010 – Reconhecimento dos primeiros cursos de graduação da universidade;
 Final de 2010 – Primeira eleição para o cargo de Reitor da universidade;
 2010 – Inauguração do Bloco A – Campus Santo André (40.000 m²);
 2010 – Conclusão de curso dos primeiros alunos do Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T);
 2011 – Criação de 7 novos programas de Pós-Graduação (sem incluir o PROFMAT);
 2011 – Entrega das obras do Bloco Alpha em São Bernardo do Campo;
 2011 – 1ª participação dos alunos de graduação da UFABC no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE);
 2011 – Conclusão de curso dos primeiros alunos de doutorado. (PDI 2012, p. 21).

O campus de SBC (São Bernardo do Campo) foi projetado para atender as áreas das Ciências e das Tecnologias, e o Instituto de Cognição, a saber:

Dentro desses pressupostos fundamentais o que pode ser dito agora é que na perspectiva da proposta inicial, além dos focos de ciência e tecnologia há ainda um foco fundamental a ser implantado. Trata-se do Instituto de Cognição. O tema compõe atualmente o Centro de Matemática, Computação e Cognição mas é necessário que se crie um nova unidade onde haja convergência de outras áreas de conhecimento. Assim em torno deste Instituto e para atender a orientação essencialmente interdisciplinar desse tema deverão se criar competências em outras áreas que poderão dar origem a um centro de Ciências Humanas e Sociais com ênfases em Filosofia, História, Economia para dar alguns exemplos. (BEVILAQUA, 2008).

Para promover e intensificar a dinâmica interdisciplinar, a UFABC aboliu o sistema de "departamentos" e "faculdades" existentes em outras universidades brasileiras, portanto, todos os professores são vinculados a um dos três grandes Centros Interdisciplinares: Centro de Matemática, Computação e Cognição (CMCC); Centro de Engenharia, Modelagem e Ciências Sociais Aplicadas (CECS); e Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH).

Vale evidenciar que a UFABC conta com essa dinâmica nas demandas sociais, num projeto humanista de grande expressividade, garantindo as condições de acesso e permanência no ensino superior público e gratuito à uma parcela da população historicamente alijada da possibilidade nos estudos. Para tanto, apresenta as “Ações Afirmativas”:

são um conjunto de medidas especiais e temporárias que fazem parte de sua Política Afirmativa e que devem ter como objetivo reforçar o papel da universidade pública brasileira em contribuir para formar cidadãos transformadores da sociedade, fazendo representar todos os segmentos sociais e étnico-raciais no espaço de formação acadêmica, de pesquisa e profissional e ainda acelerar a oportunidade de igualdade aos segmentos mais vulneráveis da população. Em relação à reserva de vagas de caráter étnico-racial, a lógica adotada pela Política Afirmativa da UFABC é a de que o incentivo à entrada de cidadãos negros e indígenas na universidade irá contribuir para aumentar quantitativamente a presença destes grupos com diploma de ensino superior no Brasil, assim como para inseri-los mais enfaticamente no mercado de trabalho qualificado. Além disso, o processo de inclusão social deve ser visto como uma oportunidade de desenvolvimento de talentos que usualmente não teriam acesso ao ensino superior. (PDI 2013 p.51).

De forma a buscar desconstrução do mito da democracia racial, percebe-se a seguinte citação:

Pretende-se com isto que a sociedade brasileira tenha maior propensão em aceitar negros e indígenas quando estes possuam as mesmas capacidades comparadas as de um indivíduo branco quando consideradas as competências em análise, desconstruindo o mito da “democracia racial” presente entre nós, que é desmentido pelas estatísticas que mostram a atual inferioridade salarial e de escolaridade dos negros em relação aos brancos. (PDI, 2013 p.71).

Apesar de ter completado 13 anos de atividades em 2019, a UFABC apresenta a 18ª posição na classificação geral entre as universidades federais, o que a coloca à frente de um número considerável de universidades tradicionais latino-americanas. Para ratificar, a página eletrônica do *Times Higher Education* (THE)³⁷ - que já se tornou tradicional pelos rankings internacionais de universidades – divulgou, em 2016, a primeira edição do *Latin America University Rankings*, a lista das 50 universidades latino-americanas que mais se destacaram internacionalmente em 2016, sendo que a UFABC faz parte deste grupo seletivo.

Apesar de não concentrarmos em toda a história da fundação da UFABC, vale pontuar que, ao contrário das culturas elitistas que marcaram as iniciativas de criação das universidades brasileiras do período de 1870 a 1930, como aponta Schawarcz (1993), a UFABC marcou com sua projeção na contramão, por meio da oferta de ensino superior público, gratuito para todos, representando todos os segmentos sociais e étnico-raciais na formação acadêmica.

3.4. NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (NEAB/UFABC)

Em virtude das demandas dos professores, pressões do movimento negro estudantil – Coletivo Negros Vozes³⁸ e do agravamento do racismo em suas várias formas na universidade, a existência e atuação dos institutos afro-brasileiros se fez mais do que necessária na UFABC. Destas ações, foi publicado em 21 de Junho de 2016 o edital

³⁷ Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/latin-america-university-rankings#!/page/1/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined Acesso em 06 de nov. de 2019.

³⁸ Coletivo Negro Vozes, criado em 2014, é uma entidade representativa da Universidade Federal do ABC que visa aumentar a entrada e a permanência da população negra universitária. Atua em quatro frentes: cultural, financeiro, mídia e comunicação, especialmente, com o Projeto de Extensão do Sarau Empretecer, primando pela valorização da arte periférica. O coletivo que integra o grupo Munrá é composto pelos seguintes grupos: Coletivo Afroria ESPM, Quilombo Oxê Direito-USP, Coletivo 20 de Novembro FGV, Coletivo Opá Negra - USP, Coletivo EPPEN Preta - UNIFESP Osasco, Coletivo Afromack - Mackenzie e Coletivo Negrasô - PUCSP. Disponível em: <<http://coletivonegrovozes.com/index.html>>. Acesso em: 07 de nov. de 2019.

145/2006, baseado na Lei nº 12.990, de 9 junho de 2014 - que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos.

O edital foi destinado a selecionar professores e professoras por meio de concurso público, sendo quatro vagas, para cada subárea, conforme o item 1.6.:

Figura 7 :Edital 145/2016.³⁹:

1.6. Da área, das subáreas e do número de vagas:

Área	Subáreas	Nº de vagas
Relações Étnico-Raciais	Desigualdades de Raça, Gênero e Renda	1
	Relações Étnico-Raciais e Políticas Públicas	1
	Diáspora Negra, Direitos Humanos e Racismo	1
	Dinâmicas Socioterritoriais e Relações Étnico-Raciais	1

Fonte: Portal UFABC, Concursos.

Nomeado 4x4 pela comunidade acadêmica, é um edital específico da UFABC, em que são atribuídas quatro vagas para especialistas em relações étnico-raciais, sendo que umas destas vagas são reservadas para profissionais negros. Segundo Matos (2018), quatro docentes contratados neste primeiro e último concurso eram afrodescendentes.

Por outro lado, conforme consta no portal da UFABC, o curso de Bacharelado em Relações Internacionais (BPI)⁴⁰ foi criado em 2011 pelo conselho universitário e no Campus de São Bernardo, oficialmente autorizado pelo MEC em 2013. E em consonância com o Projeto Pedagógico, atendendo os anseios dos alunos e professores, culminou em uma mudança significativa na matriz introdutória de algumas disciplinas importantes e obrigatórias sugeridas no ano de 2012, ofertadas pelo Bacharelado em Ciências e Humanidades (BCH), em particular, Estudos Étnico-Raciais, Interpretações do Brasil. A nova matriz passou a

³⁹ Edital de abertura do concurso público no provimento de cargos efetivos de Professor Adjunto A, Nível I, da carreira do Magistério Superior; Área: Relações Étnico-Raciais / Subáreas: Desigualdades de Raça, Gênero e Renda; Relações Étnico-Raciais e Políticas Públicas; Diáspora Negra, Direitos Humanos e Racismo; e Dinâmicas Socioterritoriais e Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/concursos/docentes/professor-adjunto/edital-145-2016>>. Acesso em 06 de nov. de 2019.

⁴⁰ O curso é direcionado ao estudo e ensino das dimensões políticas e econômicas da nova inserção do Brasil no sistema internacional em prol de seu desenvolvimento econômico e social, em particular a partir de quatro áreas de conhecimento: Geopolítica da energia e recursos naturais; Globalização produtiva, ciência, tecnologia e inovação; Integração econômica, política e cultural da América do Sul; e Governança global e relações de poder. Disponível em: <http://cursos.ufabc.edu.br/bacharelado-em-relacoes-internacionais/sobre> Acesso em 06 de nov. de 2019.

vigorar no 2º quadrimestre de 2015, sendo ministrada pelos professores aprovados pelo edital 4x4.

Portanto, impulsionados por estes movimentos, foi criado o Núcleo dos Estudos Africanos e Afro-brasileiros (NEAB), coordenado por professores do curso de Bacharelado em Relações Internacionais (BPI) e Bacharelado em Políticas Públicas (BPP) cuja proposta foi dar centralidade às questões raciais dentro do espaço acadêmico, na intenção de reunir docentes, estudantes, técnicos administrativos e interessados na questão étnico-racial. De acordo com a professora Regimeire Marciel, coordenadora do NEAB: “Atuamos com o papel de assessoramento, contribuindo para como a Universidade lida e incorpora assuntos referentes à questão racial, exercendo uma postura política.” (MARCIEL apud MATOS, 2018).

Em 07 de agosto de 2017, pela Portaria da Reitoria nº 262/2017, foi criado o Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do ABC - NEAB/UFABC, uma unidade acadêmica interdisciplinar, que desempenha atividades explicitamente vinculadas aos estudos africanos e afro-brasileiros e à educação para as relações étnico-raciais.

Figura 8: Inauguração do NEAB/UFABC: Integrantes da primeira gestão, os professores Acácio de Almeida (BRI), Regimeire Maciel (BPP), Muryatan Barbosa (BRI) e Flávio Thales Ribeirto (BRI).⁴¹



Fonte: Portal UFABC

Nesta dimensão, o NEAB atua em razão do acompanhamento e da institucionalização das diretrizes para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, entre outras ações, oferecendo a formação para professores

⁴¹Inauguração do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAB) da UFABC no dia 24 de agosto de 2017. Disponível em <http://graduacao.ufabc.edu.br/relacoesinternacionais/index.php/562-inaugura%C3%A7%C3%A3o-do-n%C3%BAcleo-de-estudos-africanos-e-afro-brasileiros.html> Acesso em 06 de nov. de 2019.

da educação básica, de acordo com os parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Sediado no Campo de São Bernardo, nestes dois anos de atividade, o local tem sido um espaço de acolhimento e formação para estudantes, pesquisadores, professores, além de fomentar a produção de conhecimentos sobre a experiência de africanos e afrodescendentes e de combate ao preconceito e discriminação racial.

Figura 9: Últimos movimentos realizados pelo NEAB/UFABC desde 05/2019

NÚCLEOS > NÚCLEO DE ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS

Notícias



13/10/2019

III Curso de capacitação para Comissões de Heteroidentificação de Pretos, Pardos e Indígenas
De 17/10 a 07/11/19, às quintas-feiras, das 14h00 às 17h30 Inscrições...



27/05/2019

Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
Foto "Serra Pelada" por Sebastião Salgado
Formação de Professoras e Professores Cronograma e...

[Veja todas >](#)

Eventos

- Semana da Consciência Negra da UFABC**
18/10/2019
- I Virada Científico-Cultural da UFABC**
16/10/2019
- Debate sobre a desigualdade racial nos meios de comunicação**
23/09/2019
- História do Racismo no Brasil**
30/07/2019
- Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha: resistência e construção de saber**
17/06/2019

[Veja todos >](#)

Fonte: Portal do NEAB/UFABC

Para compreender a articulação do NEAB/UFABC, Artigo 2º da Portaria de criação Nº 262/2017, há os seguintes objetivos:

- I. **Apoiar e acompanhar a institucionalização das diretrizes para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, entre outras ações, oferecendo formação para professoras (es) da educação básica, de acordo com os parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008;**
- II. **Realizar projetos de extensão que versem sobre a África e as relações étnico-raciais no Brasil e a discussão de outras temáticas afins;**
- III. Criar o Observatório de formulação de ações e acompanhamento da Década Internacional dos Afrodescendentes, em conformidade com a Resolução n.º 68/237 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas;
- IV. Participar ativamente do debate, do acompanhamento, da implementação e da avaliação das ações de políticas afirmativas e de permanência na UFABC, com especial atenção para as cotas;

- V. Realizar pesquisas e apoiar a formação universitária no domínio dos estudos africanos e afro-brasileiros;
- VI. Fornecer apoio técnico-científico a grupos de pesquisa internos e externos à UFABC para aprimoramento do domínio dos estudos africanos e afro-brasileiros;
- VII. Estudar e acompanhar as relações do Estado brasileiro, das empresas e das instituições da sociedade civil brasileiras com os países do continente africano e da diáspora africana;
- VIII. Apoiar e fomentar a cooperação com as instituições de ensino e pesquisa, governos e a sociedade civil do continente africano;
- IX. Assessorar a Reitoria e outros setores da alta administração em projetos de cooperação com os países africanos em assuntos ligados às culturas africanas e afro-brasileira;
- X. Criar um Centro de Documentação de referência sobre temas africanos e das diásporas africanas;
- XI. Estimular a formação de um acervo sobre o continente africano e as diásporas africanas nas bibliotecas da UFABC, visando à formação de um banco de dados de referência pública;
- XII. Produzir e manter uma publicação semestral no formato de revista eletrônica;
- XIII. Estabelecer parcerias com organizações e movimentos sociais, especialmente, mas não exclusivamente, no Grande ABC com o objetivo de construir iniciativas voltadas à promoção, na região, de estudos acerca do continente africano e das relações étnico- raciais no Brasil;
- XIV. Apoiar e desenvolver ações de proteção e salvaguarda do território e dos patrimônios material e imaterial das comunidades remanescentes de quilombos, das religiões de matrizes africanas;
- XV. Apoiar e desenvolver ações que visem garantir a equidade e a efetivação do direito à saúde de negras e negros, em conformidade com a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, instituída pela Portaria n.º 992 de 13 de maio de 2009 do Ministério da Saúde;
- XVI. Apoiar e desenvolver ações para o empoderamento das mulheres negras e da juventude negra;
- XVII. Divulgar as atividades desenvolvidas pelo Núcleo e seus respectivos resultados nas escolas, órgãos e instituições educacionais locais, bem como em eventos científico-culturais de âmbito nacional e internacional, e em periódicos, meios de comunicação impressos e digitais;
- XVIII. O NEAB se compromete também a apoiar iniciativas que tratem da temática indígena na UFABC, de acordo com os parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com a Lei n.º 11.645/2008. Parágrafo único: O NEAB poderá propor a celebração de acordos e convênios com entidades públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras, na forma da legislação pertinente. (grifo nosso) (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017).

Transitando sob os campos da “educação” e “relações étnicos- raciais” de acordo com os objetivos propostos pelo Núcleo, é fundamentada a realização da formação dos professores, promovendo as desconstruções do imaginário eurocêntrico e as rupturas negativas e antirracistas, inculcados na formação inicial.

O NEAB UFABC é constituído por docentes (efetivos e visitantes), pesquisadores, colaboradores, discentes (graduação, pós-graduação, EAD e pós-doutorados) e técnicos administrativos, apresentando a seguinte estrutura de acordo com a Portaria 262/2017:

Art. 4º O NEAB terá a seguinte estrutura:

- I. Coordenação Geral;
- II. Conselho Consultivo.

Art. 5º À Coordenação Geral caberá o desenvolvimento e a execução de todas as atividades do Núcleo.

Parágrafo único: A Coordenação Geral será composta por:

- I. um(a) coordenador(a) executivo(a);
- II. um(a) coordenador(a) de ensino e extensão;
- III. um(a) coordenador(a) de pesquisa e pós-graduação.

Art. 6º O Conselho Consultivo tem como finalidade propor e acompanhar ações e projetos alinhados aos objetivos do Núcleo, apresentando a seguinte composição:

- I. um(a) representante da Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad);
- II. um(a) representante da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ProPG);
- III. um(a) representante da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (ProEC);
- IV. um(a) representante da Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPes);
- V. um(a) representante da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (ProPlaDI
- VI. um(a) representante da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (ProAP);
- VII. um(a) representante discente do Diretório Central dos Estudantes da UFABC;
- VIII. um(a) representante da sociedade civil indicado(a) pelas entidades do movimento negro local.

Parágrafo único: A Coordenação Geral e o Conselho Consultivo serão eleitos em plenária composta por membros da comunidade, conforme regras a serem definidas por regimento interno. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2017)

Na perspectiva de extensão destinada à formação continuada de professores, pautando-se na educação antirracista, o primeiro curso foi ministrado em 2018, pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFABC, mais precisamente, nos dias 6, 13, 20 e 27 de abril e 11 de maio de 2018, no laboratório de práticas de ensino de Filosofia, Alfa 1, L103 do Campus São Bernardo do Campo.

Figura 10: Convite do curso Formação Continuada de professores da educação básica: Filosofia desde África e história da África



Fonte: Portal do PROEC/UFABC

Tabela 1: Matriz do Curso Formação Continuada de professores da educação básica: Filosofia desde África e história da África em 2018

Aula	Data	Atividade	Professor/a
Aula 01	06/abr	Crítica da razão negra de Achille Mbembe	Suze Piza
Aula 02	13/abr	A categoria cultural-política de amefricanidade de Lélia Gonzales	Regimeire Maciel
Aula 03	20/ abr	Pele negra, máscaras brancas de Frantz Fanon	Suze Piza
Aula 04	24/abr	Introdução à História da África	Muryatan Barbosa
Aula 05	11/mai	Roda de conversa sobre os textos e teses estudadas com professores/as do curso e convidados	

Fonte: Portal do PROEC/UFABC

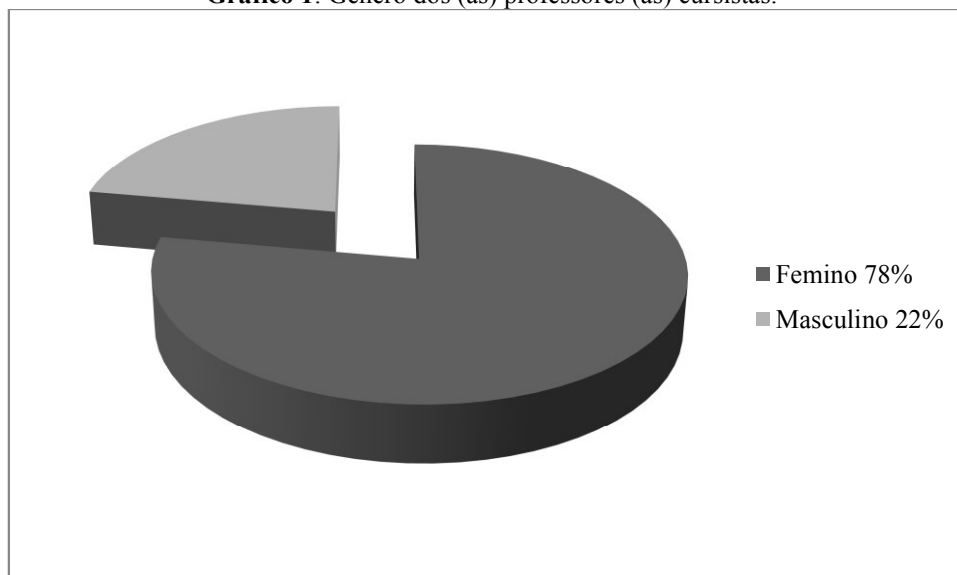
Apesar de não ter sido promovido pelo NEAB, dada fase de implantação, o curso de “Filosofia desde África e História da África”, ministrado em 2018, objetivou a oferecer aos professores da Educação Básica e estudantes de licenciatura, a formação teórica em Filosofia

africana, História da África, Filosofia afro-brasileira, História afro-brasileira. De certo modo, optou-se em destacar este curso para possíveis comparações com o tópico a seguir e, assim, inferir a evolução das articulações do Núcleo de 2018 para 2019, quanto à formação continuada.

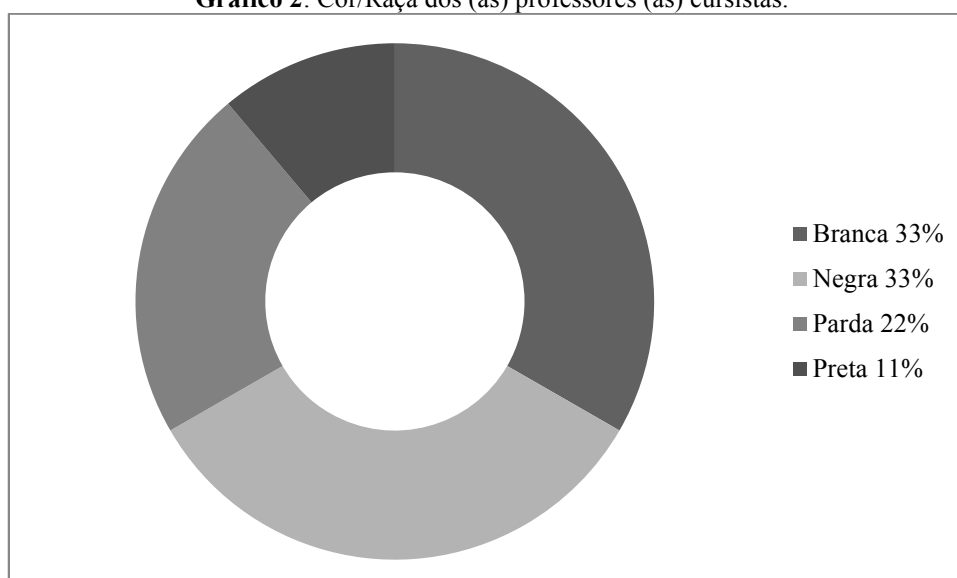
3.5.FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO NEAB/UFABC

Pelas ações da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) e a Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (PROAP), a segunda edição do curso de formação de professores e professoras – Estudos Africanos e Afro-Brasileiros - teve início em 2019, sob a organização das docentes Suze de Oliveira Piza (atualmente, coordenadora institucional do PIBID-CAPES na UFABC), e Regimeire Maciel, (atualmente, coordenadora executiva do NEAB/UFABC). A carga horária totalizou 21 horas, cujas aulas foram ministradas às quartas-feiras, das 14h30 às 17h30; o período de inscrição ocorreu entre 27 de maio de 2019 a 05 de junho de 2019. O início do curso ocorreu no dia 05 de Junho de 2019 e o encerramento das atividades em 11 de Setembro de 2019. Foram em torno de 400 inscritos e, destes, 41 cursistas receberam o certificado de conclusão de curso. O fechamento do curso aconteceu em 18 de setembro de 2019, por meio de uma roda de conversa e um café comunitário, incluindo a participação dos docentes formadores em comemoração ao encerramento do curso, com o intuito inclusive de obter devolutivas a respeito quanto às perspectivas e grau de satisfação.

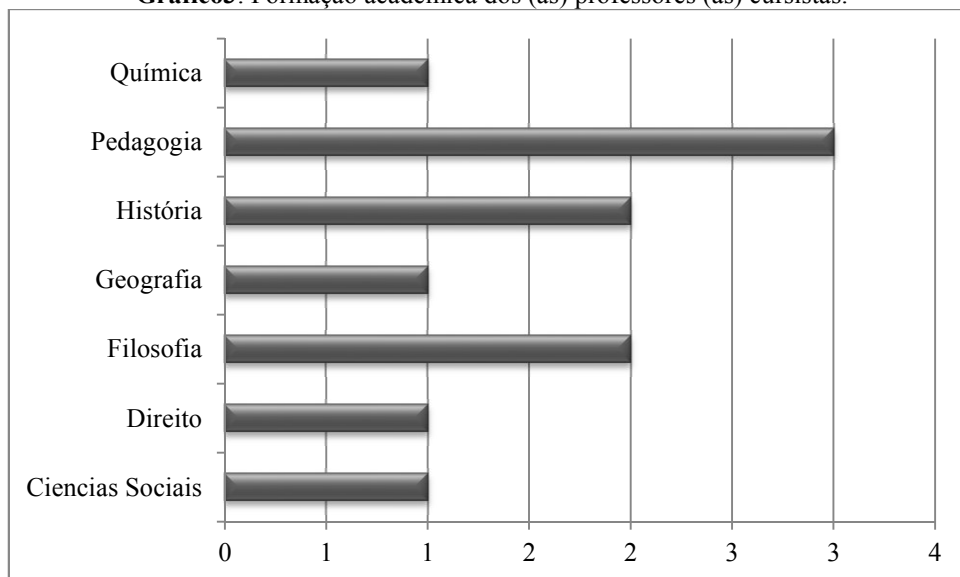
Esta edição centralizou suas ações no trabalho de uma visão interdisciplinar. Para tal iniciativa, as inscrições foram abertas aos bacharéis e licenciados que estivessem vinculados, de alguma forma à dimensão educativa. No entanto, vale destacar que, entre os inscritos, houve diversos candidatos, oriundos dos cursos de graduação da UFABC, que não foram computados na presente pesquisa, assim como não foram computados os militantes, pesquisadores, entre outros que debruçam sobre as questões raciais e suas implicações. Os gráficos a seguir explicitam a diversidade do público formado por professores, principalmente, do gênero feminino, atuação majoritária em escolas da Rede Pública. A maioria dos cursistas se declara negro e pardo, sendo que os formados em História, Pedagogia e Filosofia representam o maior número de cursistas, com a idade de 29 a 51 anos.

Gráfico 1: Gênero dos (as) professores (as) cursistas.

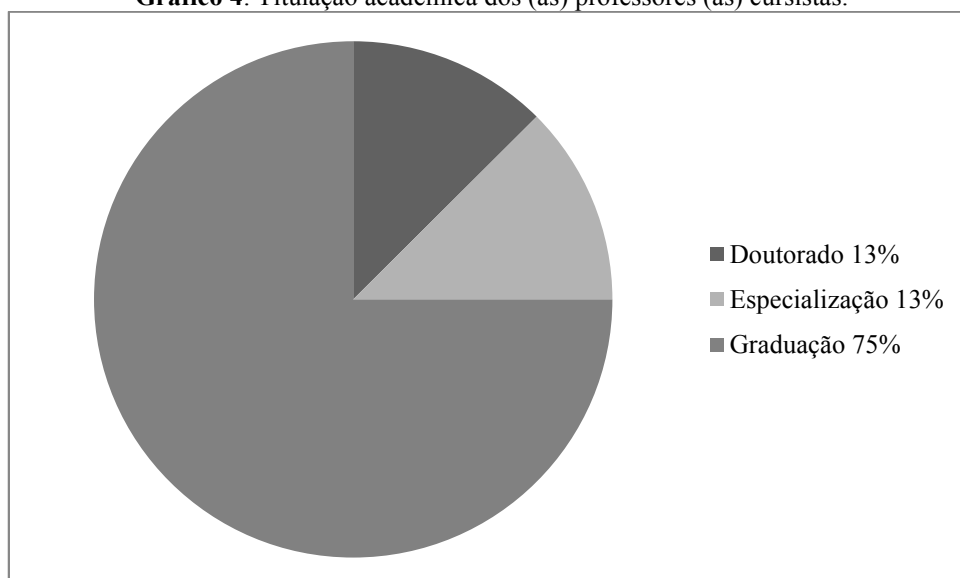
Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário

Gráfico 2: Cor/Raça dos (as) professores (as) cursistas.

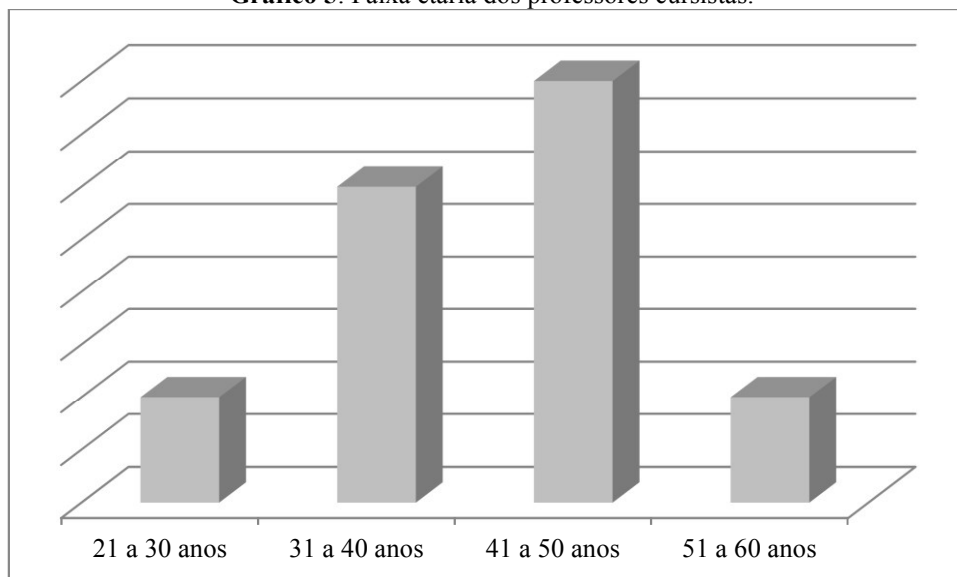
Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário

Gráfico3: Formação acadêmica dos (as) professores (as) cursistas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário

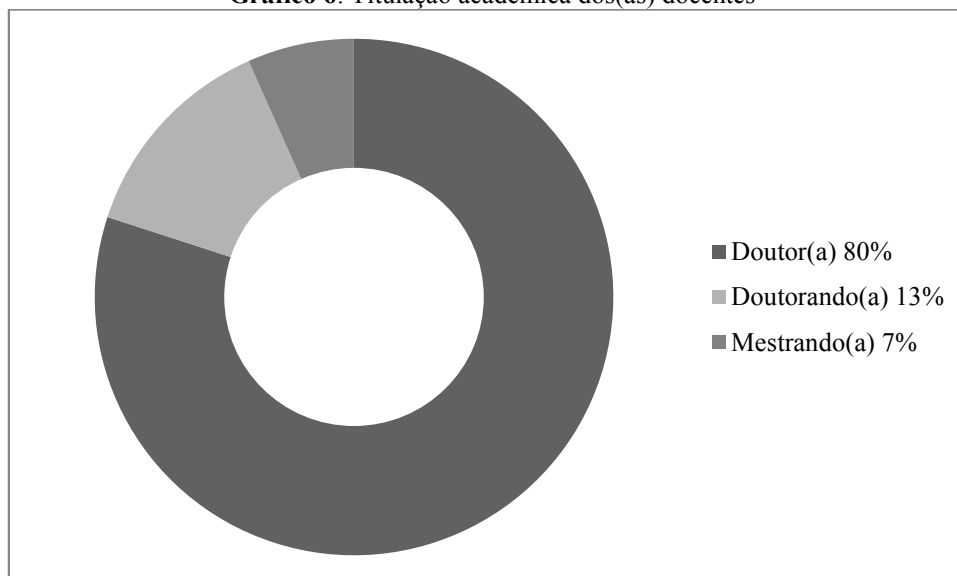
Gráfico 4: Titulação acadêmica dos (as) professores (as) cursistas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário

Gráfico 5: Faixa etária dos professores cursistas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário

A mesma perspectiva interdisciplinar foi utilizada na composição dos docentes. Entre os professores-formadores, que apesar de graduados na área da Comunicação Social, História, Ciências Humanas, Relações Internacionais, Filosofia e etc. em sua maioria, são doutores e doutoras, vinculados à educação pública, vide perfil de docente.

Gráfico 6: Titulação acadêmica dos(as) docentes

Fonte: Elaborado pela autora com base no Cronograma de Aula e Plataforma Lattes

Durante o curso, foram enviados aos professores cursistas comunicados a respeito da orientação quanto aos procedimentos de funcionamento da dinâmica e das normas, bem como eles foram informados sobre as necessidades advindas das demandas do processo do curso.

No que concerne à dinâmica de leituras para as aulas, foram enviados na primeira semana do curso, via e-mail, o cronograma, textos referenciais e complementares de cada tema, vídeos, slides de apresentação, sites, banco de dados em pastas de acordo com a respectiva data da aula, com os textos, artigos, livros digitalizados, os quais deveriam ser lidos para a formulação de panorama prévio sobre o teor do tema a ser discutido, de modo que os cursistas pudessem tomar notas, dúvidas e formular questões no momento que a aula fosse ministrada pelo docente responsável.

O curso contou com tutores, graduandos e graduados que compreendem os cursos de Bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H) e Bacharelado em Filosofia. Eles foram incorporados ao processo do curso a partir da possibilidade e competência para cada ação específica, de maneira especial aquelas voltadas ao atendimento das necessidades dos professores cursistas.

Os primeiros tutores tiveram ações pontuais e relativas à organização e dinâmica do trabalho e os demais tiveram ações de cunho técnico. Esse grupo atuou interligado à coordenação do curso, em especial Sarah Bonfim Matos Nunes, que acompanhou todo o curso.

Tal grupo auxiliou no andamento do curso nas seguintes etapas: Criação de formulário de inscrição, criação de página do curso junto ao portal do NEAB/UFABC, envio de e-mails para divulgação, avisos e comunicados aos professores cursistas e docentes, registro e controle de frequência em todo o processo, organização do material pedagógico, registro e organização de bancos de dados. Vide a Tabela 2, com o plano de aula, totalizando 15 aulas, sendo 10 aulas a mais que o curso ministrado em 2018:

Tabela 2: Relações Cronograma das Aulas

Aula	Data	Atividade	Professor/a
Aula 01	05/jun	Apresentação do programa, da proposta e metodologia, informes sobre as visitas, orientações para leituras básicas e complementares	Suze Piza / Regimeire Maciel
Aula 02	12/jun	Fundamentos para os estudos africanos e afro-brasileiros	Bebel Nepomuceno
Aula 03	19/jun	Fundamentos para os estudos africanos e afro-brasileiros	Muryatan S. Barbosa / Regimeire Maciel
Aula 04	26/jun	África antiga	Flavio Francisco
Aula 05	03/jul	África moderna e contemporânea	Acácio Almeida
Aula 06	10/jul	Cultura e representação afro-brasileiras	Bebel Nepomuceno / Thiago Barbosa
Aula 07	17/jul	África pós-colonial: inserção mundial e trajetórias	Paris Yeros
Aula 08	24/jul	Cultura e representação afro-brasileiras	Luciana Xavier
Aula 09	31/jul	Relações de raça e gênero no Brasil	Regimeire Maciel / Dulci Lima

Aula 10	07/ago	O papel da escravidão e da desigualdade racial na construção do capitalismo	Ramatis Jacino / Luci Praun
Aula 11	14/ago	O papel da escravidão e da desigualdade racial na construção do capitalismo	Ramatis Jacino
Aula 12	21/ago	O negro na política	Flávio Francisco
Aula 13	28/ago	Filosofia africana e afro-brasileira	Suze Piza, Maria Fernanda Gonsalves e Daniel Pansarelli
Aula 14	04/set	África na escola: literatura e arte africana e afro-brasileira	Suze Piza e convidadxs
Aula 15	11/set	África epistêmica	Eduardo David Oliveira (UFBA)

Fonte: Site NEAB UFABC

Tido como um projeto de extensão, o que justificou a efetivação desse curso foram as necessidades e possibilidades de se intervir na formação continuada dos professores da Educação Básica e dos demais da Educação da Região do ABC e São Paulo, em um curto período de tempo, em uma perspectiva mais crítica, transformadora e capaz de produzir novos conhecimentos no que diz respeito à relação estabelecida entre a educação, prática pedagógica antirracista, as relações étnico-raciais brasileiros, África antiga e África moderna.

Abordando sobre o racismo que, por sua vez, suscita em uma subcidadania no Brasil - que cria cidadãos subordinados -, o curso iniciou por meio de reflexões provocadoras, pela professora Regimeire Maciel, permitindo a estabelecer as pré-condições sociais da naturalização da desigualdade racial:

Somos uma sociedade escravocrata perversa? O fim do colonialismo não foi o fim da colonialidade⁴²? Um dos traços essenciais do colonialismo é a distinção social hierárquica e a criação de uma sociedade compartimentada, esquadrinhada. As pessoas são montadas, criadas, pelas instituições (escola, família, mundo do trabalho...). E a instituição básica no Brasil foi à escravidão. Mas o Brasil nunca criticou a sua herança

⁴² A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROFOGEL, 2008, p. 55-56). Fonte: GROFOGUEL, Ramon. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, março de 2008.

escravocrata e sua presença entre nós. Quais são os riscos afinal? O risco de não se ter memória? O risco de não entender o que aconteceu? É o risco de não se saber o que é e o que está acontecendo agora? É o risco de nunca superar traumas e crises de identidade? (MARCIEL, 2018).

Ainda nas inquietações, geradas no decorrer do curso, a África, deve ser tomada a partir de sua importância histórica no mundo:

O movimento histórico em si – aquele em sua região nordeste – pertence ao mundo asiático e europeu (...). O que nós propriamente entendemos por África é o Não-histórico, Não-desenvolvido. Ainda envolvido na condição de mera natureza, e que foi apresentado aqui somente como a soleira da História mundial. (HEGEL, 1999).

Também foi proposto aos professores cursistas que pensassem sistematicamente que uma sociedade “racialmente híbrida” não significa igualdade entre culturas e raças, mas pode significar subordinação, perversidade e sadismo, quando se predominam os diversos modos de racismos:

*Racismo de raça ou racismo negro
 Racismo de classe (o ódio ao pobre)
 Racismo de orientação sexual
 Racismo de gênero
 Racismo de território
 Racismo religioso
 [e no Brasil, muitas vezes, estamos falando da mesma pessoa] (MARCIEL, 2018).*

Ainda, tomando a frase de Jessé de Souza (2017), “reproduzimos sob máscaras modernas os mesmos ódio e desprezo às classes populares que antes eram devotados ao escravo” nessa aula inaugural do curso, as professoras ministrantes estimularam aos cursistas, de um modo geral, a problematizar a escravidão, com foco nas narrativas e nos mitos nacionais, que escravizam as mentes até hoje, cujas narrativas construídas sobre o povo brasileiro foram compradas e difundidas por intelectuais brasileiros a serviço de uma elite dominadora. Assim, acentuou-se a necessidade de que cada cursista, em sua individualidade, buscasse construir um sentido sobre si, de conhecer e saber quem é e o que o faz no país e no mundo.

Contudo, como metodologia do curso, houve aulas expositivas - em sua maioria por meio de apresentações projetadas -, dialogais, inclusive por meio de filmes, música, poesia e apresentação de objetos e artigos africanos. Não houve avaliação ou Trabalho de Conclusão

de Curso, mas para a obtenção do certificado os cursistas deveriam apresentar 75% de presença.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA SE DÃO COMO UM MANTO DE ESTRELAS À LUZ DAS NOVAS DESCOBERTAS.

Figura 11: Personagem Adetutu no livro Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo, ilustração de Joana Lira.



Fonte: (PRANDI, 2007, p. 10).

“Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.”

Paulo Freire

A realização das entrevistas possibilitou inúmeras contribuições, graças à coleta de opinião de um número de informantes. Assim, os aspectos relacionais condicionam o resultado da entrevista semiestruturada e, por esta razão, torna-se necessário estabelecer o contato direto entre o entrevistado e a entrevistadora.

O caráter flexível da entrevista semiestruturada deu-se pelo fato da participação da entrevistadora, como cursista no curso de Formação de professores e professoras – Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. No dia 28 de agosto de 2019, por interseção dos docentes, foi requisitada em plenário a disposição dos cursistas que exercem o ofício de professores (as), os quais quisessem contribuir com a presente pesquisa. No intervalo da aula foi aplicado o questionário para nove professores e as entrevistas foram concluídas no último dia de aula, 11 de setembro de 2019.

Não obstante, foi necessária a preparação prévia, nomeadamente a elaboração dos objetivos e de um guião de entrevistas, de modo a conter uma ordem certa de ideias e sequência lógica de acordo com as categorias de análise. Assim, foi fornecida aos entrevistados a identificação dos tipos das informações requeridas, como a garantia da confidencialidade das informações prestadas.

Para preservar a identidade e privacidade dos entrevistados, optou-se pelo uso de pseudônimos para substituir os respectivos nomes, tendo como base os personagens do livro *Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo*, escrito por Reginaldo Prandi e ilustrado por Joana Lira.

Além de uma narrativa envolvente, o livro *Contos e lendas afro-brasileiro: a criação do mundo*, apresenta um grande repertório que pode ser explorado em sala de aula, pois dezessete anos após a promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que regulamentou a obrigatoriedade do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas de nível fundamental e médio, além da necessária formação dos professores, ainda há resistência em provocar discussões nas salas de aulas e fora delas sobre os temas que abordam diferentes culturas e diferentes religiões.

A utilização desse tipo de literatura afro-brasileira envolve aspectos complexos e centrais da elaboração da identidade e nacionalidade brasileira, relacionadas às formas de como o legado africano e escravista deixou suas impressões. Decorrida mais de uma década, os argumentos declarados por professores e professoras, inclusive gestores, relativos à falta de formação e argumentos relacionados à ausência de material didático de qualidade para a prática docente, não são mais cabíveis como justificativa da precariedade no exercício de uma pedagogia antirracista. Portanto, faz-se necessária uma postura mais avançada perante a

pluralidade cultural e étnica brasileira, com vistas à superação do racismo epistêmico nas instituições de ensino.

O livro *Contos e lendas afro-brasileiro: a criação do mundo*, aborda a cosmogonia⁴³ africana, revelada por meio do sonho de Adetutu, uma jovem mãe africana, aprisionada por caçadores de escravos, transportada em um navio negreiro ao Brasil e deixando seus filhos Taió e Caiandê. Apesar dos filhos, “não tinham lhe tirado tudo; ela tinha suas memórias, sabia quem era, e aonde vinha. Tinha orgulho de sua origem nobre, de seus deuses, de seus ancestrais, que venerava com desvelo sincero [...] Seu nome significava A-Coroa-é-Paciente, ou A-Princesa-Sabe-Esperar. Ela resistiria”. (PRANDI, 2007, p. 11).

No sonho, a jovem escravizada acompanha a criação do mundo pelos Orixás, família e seu povo. Ela ganha dos Orixás uma sacolinha de segredos que é pendurada no pescoço e, assim, recebe a incumbência de implantar no novo continente o culto a tais divindades. Adetutu guardava as lembranças que os Orixás a presentearam, as quais eram, na maioria das vezes, fragmentos da natureza (peixe, terra, metais incandescentes, pó de terra, inhame pilado, noz de cola, etc.). Após 30 anos, já adulta, torna-se a mãe Conceição, fundadora do Candomblé brasileiro. É importante ressaltar que, em uma nota no final do livro, o autor aponta ao leitor que esta origem é fictícia, assim como a narrativa da obra, mas “sabe-se que aquele que seria o mais antigo terreiro brasileiro de culto aos Orixás teria sido inaugurado por volta do ano de 1830, na cidade de Salvador, Bahia, no dia em que se celebrava, nas igrejas, a festa de São Pedro, com o orixá daquele primeiro templo é sincretizado. [...] Mas há outras versões.” (PRANDI, 2007, p. 220).

Logo, os contos e as lendas apresentados no sonho da jovem fazem parte do patrimônio mitológico Iorubá que o Brasil herdou da África. Preservado ao longo de mais de um século, ele é contado de boca em boca, transmitido de geração a geração e integrando a cultura afro-brasileira. Em sincronia com a presente pesquisa, busca-se sensibilizar os olhares dos educadores para o reconhecimento de uma arte identitária brasileira, que já tem si o valor de ser produzida contracorrente.

De tal modo, lançamos um olhar atento aos discursos, imbuídos de forte tendência sócio-político-educativa, com um olhar crítico no passado, no presente e esperançosos no devir.

⁴³ Cosmogonia: (gr. kosmogonia: criação do mundo) teoria sobre a origem do *universo, geralmente fundada em lendas ou em *mitos e ligada a uma metafísica. Em sua origem, designa toda explicação da formação do universo e dos objetos celestes. Atualmente, designa as explicações de caráter mítico. Ex.: as cosmogonias pré-socráticas de Tales de Mileto, Anaximandro, Empédocles etc. Neste mérito, a Cosmogonia africana assenta-se na fé (cosmogonias religiosas). Fonte: JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

4.1. ENTREVISTA COM OS (AS) CURSISTAS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa cujo objetivo foi identificar e compreender a formação continuada oferecida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro da Universidade Federal do ABC e suas repercussões na prática docente dos cursistas, na confluência da conscientização para uma educação antirracista.

Sendo assim, pautada nas leituras e reflexões do tema, passou-se ao processo de varredura nos discursos, de forma a buscar elementos que apontassem para a questão de estudo proposta: De que modo à formação do professor, no âmbito dos NEABs, com vista à implementação dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira - conforme dispõe a Lei Federal n.º 10.639/2003 -, contribui para a prática docente, na confluência da conscientização para uma educação antirracista?

Assim, por meio deste procedimento foi-se identificando sentenças, expressões e ideias que levavam para esta finalidade. Algumas, pelo grau de relevância com o tema, outras pela frequência com que surgiam nos discursos.

Como foi dito no primeiro capítulo, a técnica utilizada na avaliação, quer dos documentos, quer das entrevistas, foi a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (1979). Tal análise foi utilizada para estudar e analisar o material qualitativo, buscando a compreensão de uma comunicação ou de um discurso, podendo extrair os aspectos relevantes para a pesquisa em questão. Entre as técnicas disponíveis, optou-se pela análise categorial, que funciona como “operações de desdobramento do discurso em unidades, categorias e, a partir daí, seu reagrupamento em conjuntos de significados semelhantes”. (BARDIN, 1979, p. 117).

Dessa forma, foram agrupadas e organizadas de modo a constituir categorias referentes à questão problema. Tais categorias são: 1) Formação continuada de professores para a pedagogia da diversidade; 2) Conscientização, 3) Educação Antirracista.

Começamos então pela primeira:

Coleta de dados das entrevistas:

Formação continuada de professores para a pedagogia da diversidade	
Cursistas	O aproveitamento das experiências nos cursos de formação continuada por profissionais reflexivos pode levar a uma atuação consciente, ética, responsável, eficiente, na proporção de como e dos motivos que cada um internalizou as informações obtidas. Logo, são meios pelos quais auxiliam aos professores e professoras no exercício da reflexão sobre a prática pedagógica, sobre si mesmo (a), sobre os conteúdos a serem

	ministrados, sobre a cultura e o contexto social, no qual o espaço educativo está inserido.		
Adetutu ⁴⁴	Extremamente de importância, pois devemos transmitir, informar, relatar, exaltar a história e a nossa ancestralidade.	Contribui para que eu consiga tirar o preconceito que ocorre com a cultura afro em relação a literatura, ser humano, raízes, familiares, enfim, a ancestralidade.	Sim, vou continuar agora continuar meus estudos sobre relações étnico raciais.
Iemanjá ⁴⁵	(...) aproximamos da história do país.	Me ofereceu fundamentação teórica.	Sim, a minha intenção é fazer curso de especialização em História Africana.
Naná ⁴⁶	(...) é necessário o conhecimento da riqueza da história africana e todo o processo de exclusão dentro e fora do processo de aprendizagem.	Mudou minha forma de atuar, principalmente no planejamento da aula, buscando forma de introduzir o tema do preconceito, racismo, exclusão do negro.	Foi além das minhas expectativas com temas que ainda não tinha conhecimento.
Xangô ⁴⁷	(...) temos ainda um racismo epistêmico nos conteúdos escolares.	Melhorar os conhecimentos que eu já conhecia e contribuir na qualidade do meu trabalho docente.	Sim, sempre atende para o futuro, vale pensar, racismo das inteligências artificiais.
Oxumaré ⁴⁸	Para evitar que visões distorcidas sejam reproduzidas pelos próprios educadores, por exemplo, o eurocentrismo. Além disso, a cultura africana sempre me instigou, então é um prazer enorme saber mais e com isso, melhorar meu entendimento sobre o tema.	Importância fundamental no meu desenvolvimento como professor na tratativa da História da África e escravidão no Brasil. Além de esclarecer algumas questões que até então não encontrava um entendimento, em especial os métodos e origens do racismo.	Este curso superou minhas expectativas, certamente minhas aulas terão um marco delimitador entre antes do NEAB e pós NEAB. Pretendo iniciar um Mestrado e os temas antirraciais estarão neste projeto.

⁴⁴ Adetutu: Personagem principal do livro Contos e lendas Afro-brasileiros: a criação do mundo.

⁴⁵ Iemanjá: Orixá do sexo feminino, na natureza atua nas águas salgadas; na sociedade e cultura domina e protege a maternidade e o equilíbrio emocional. (PRANDI, 2007, p. 175).

⁴⁶ Nanã: Orixá do sexo feminino, na natureza atua na lama; na sociedade e cultura domina e protege a sabedoria e senioridade. (PRANDI, 2007, p. 175).

⁴⁷ Xangô: Orixá do sexo masculino, na natureza atua no trovão e fogo; na sociedade e cultura domina e protege a justiça e burocracia. (PRANDI, 2007, p. 175).

⁴⁸ Oxumaré: Orixá do sexo masculino, na natureza representa o arco-íris e a chuva; na sociedade e cultura domina e protege a riqueza das colheitas. (PRANDI, 2007, p. 175).

Odoúá ⁴⁹	(...) há muita distorção na disciplina de "História" em que hoje é imposto. É de suma importância ter logo no início dos estudos a disciplina "Filosofia Africana".	Me elevou para outro patamar pedagógico, consigo ampliar os estudos (tanto os meus, quanto o de meu aluno).	O NEAB sempre atende todas as necessidades teóricas que carrego para que eu consiga colocar em prática em sala de aula, sou muito grata a cada professor e tenho a certeza cada dia mais que a Filosofia Africana tem que fazer parte da educação como um todo.
Olocum ⁵⁰	Óbvio. Resgate da história da humanidade. Sua origem. Valorização de um povo.	Ampliação do conhecimento, desmistificação e discriminação do tema.	Sim. [continuará estudos sobre relações étnico raciais.]
Iansã ⁵¹	[...] Esse docente precisa se instrumentalizar, pois irá atuar nos territórios educativos.	Na medida em que traz subsídios científicos para combater tais narrativas citadas na questão anterior.	Sim, atendeu. Quanto à dinâmica pedagógica, gostei do formato realizado.
Mãe Conceição ⁵²	[...], pois muitas vezes os professores não têm esses conhecimentos na graduação.	O curso é fonte de muito conhecimento, teoria, nota 10. Mas a prática eu não imagino como articular. Mas pretendo colocar em prática.	Em relação à teoria sim, mas a prática não. Talvez fazer algum curso focado na prática docente.

O conceito de formação continuada de professores para a pedagogia da diversidade foi investigado tomando como base no referencial teórico da presente pesquisa que, de forma articulada, pretendeu dialogar a percepção e reflexão dos professores e professoras cursistas sobre sua própria prática para uma educação antirracista.

Ficou evidenciado que o curso de formação continuada no NEAB contribui para o professor cursista refletir sobre a sua prática pedagógica e constitui um instrumento de reflexão, mudança e comprometimento à construção de novas práticas, à metodologia, à relação professor – aluno, ao currículo, ou seja, passou a ser percebido e sentido como sendo necessário e contínuo, mobilizando a um processo de mudança.

Um dos valores do processo foi representado pelas tomadas de iniciativas por parte dos (as) professores (as) cursistas à formação em função das dificuldades e necessidades

⁴⁹ Odoúá: Orixá do sexo feminino ou masculino, na natureza atua terra; na sociedade e cultura domina e protege fundação de cidades. (PRANDI, 2007, p. 175).

⁵⁰ Olocum: Mãe de Iemanjá. (Prandi 2007, p. 61).

⁵¹ Iansã ou Oíá: Orixá do sexo feminino, na natureza atua no raio ou tempestade; na sociedade e cultura domina e protege a sexualidade e o cuidado aos mortos. (Prandi 2007, p. 175).

⁵² Maria da Conceição: Nome de Adetutu. Personagem fictícia que fundou o Candomblé, a religião dos Orixás em terras brasileiras. (Prandi 2007, p. 219).

individuais apontadas durante as entrevistas que, enquanto seres inacabados, em formação, optaram por cursos que abordassem a temática da História da África e da Cultura Afro-brasileira, à medida que os conduzem às possibilidades de aprimoramento e renovação da prática docente. Em outras palavras, não foram designados pelas respectivas instituições de ensino que atuam, mas agiram de forma voluntária, adequando seus respectivos horários disponíveis para a realização da formação continuada.

Em relação às dificuldades e necessidades expostas, infere-se que, lamentavelmente, os cursos de formação inicial ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, limitada somente às introduções a respeito das relações étnico-raciais.

As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador (a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não-escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo. (GOMES, 2008, p.97).

Portanto, abreviando os discursos dos cursistas, a aquisição de novos saberes deve contribuir com para as mudanças no cenário educacional e para ao respeito às diferenças, a partir de uma perspectiva decolonial e não eurocêntrica presente nos cursos de formação inicial, que posteriormente deverão ser reproduzidos à prática docente, como uma ação política acirrada na defesa do direito à memória e à História dos povos e culturas subalternizadas no processo histórico atual. Para justificar este fato, quanto à relevância dos cursos de formação, a cursista Adetutu citou: “Extremamente de importância, pois devemos transmitir, informar, relatar, exaltar a história e a nossa ancestralidade.”

Parafraseando o discurso do professor cursista Xangô, atualmente, exige uma reconfiguração das práticas e conteúdos, bem como o aparato conceitual que orienta o processo de formação continuada, que seja marcada pela valorização da diversidade e ao combate ao preconceito racial e epistêmico.

Sabendo-se que a formação continuada para a diversidade, primada na educação antirracista, constitui uma ferramenta acionada dentro da premissa de erradicação do preconceito, do sectarismo e da discriminação racial, existentes inclusive dentro do âmbito

educacional, isso possibilitou aos cursistas reconhecerem a sua própria história e cultura. Tal percepção refere-se ao processo de constituição de identidade de professores como profissionais. Ao refletir sobre o trabalho docente, ao pensar sobre o que faz e como faz, como mudará, quais cursos ensejam fazer ou retomar, o cursista encontra-se em processo de autoavaliação, identificando como o profissional que almeja ser. O reconhecimento e a percepção de outros modos de ser, pensar e conhecer são fundamentais para a análise das experiências históricas marcadas pela colonialidade no ofício docente, porém há um alerta:

A discussão e a inclusão da diversidade cultural e étnico-racial na formação de professores(as) participa desse processo tenso. Dentro de contexto mais amplo, o enfoque específico sobre o segmento negro da população enfrenta uma situação, no mínimo, peculiar: os(a) próprios(as) formadores(as) de professores(as) revelam total desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar, ao longo da história da educação brasileira. (GOMES, 2008, p.98).

No entanto, em relação ao curso de formação no NEAB, de acordo com o cursista Oxumaré, “este curso superou minhas expectativas, certamente minhas aulas terão um marco delimitador entre antes do NEAB e pós NEAB”. Tal prerrogativa é positiva, quanto ao atendimento do NEAB UFABC em articulação com a Lei 10.639/03. Os cursos ministrados neste Núcleo têm sido solicitados a dar apoio a essa e outras iniciativas, por meio de palestras, ofertas de disciplinas, organização de seminários, produção de pesquisas voltadas para a educação básica, entre outras atividades. Todavia, Gomes (2008, p.96), adverte que “a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores (as).”

A cursista Mãe Conceição apontou outra percepção, que vale parafrasear. O curso de formação continuada atendeu suas expectativas em relação ao embasamento teórico, mas com relação à prática, ainda optará por um curso mais direcionado ao fazer docente. Por ser pedagoga formada, a cursista Mãe Conceição, até o momento da entrevista, não estava atuando em sala de aula, mas desejava que o curso realizado no NEAB direcionasse-a também ao dia a dia em uma sala de aula, por meio de propostas educativas, atividades, brincadeiras, entre outros, pautadas à pedagogia da diversidade e educação antirracista.

Pode-se dizer, portanto, que é sob esta perspectiva que a formação continuada pautada para uma pedagogia da diversidade, ou seja, emancipatória, preconiza o espaço de trabalho docente, e a escola ou a Universidade passam a ser ambientes privilegiados, pois permitem a

explicitação das demandas advindas desse contexto, quando docentes se colocam diante das necessidades e dilemas de ensinar. Contudo, o professor engajado nas causas sociais não abandona a esperança na possibilidade de mudanças que contemplem a inclusão e a cidadania universal tendo a educação antirracista como protagonista.

Coleta de dados das entrevistas:

Conscientização				
Cursistas	Apresenta-se na articulação entre o compromisso do fazer pedagógico ao ético, político e social, oriunda da compreensão do que se passa ao nosso redor, como também é tida por meio de um processo histórico, desenvolvido a partir da tomada de consciência.			
Adetutu	Conhecimento, estudo e como professora sou formadora de opinião e preciso estar sempre "bem baseada" nos contextos a qual nossa formação acadêmica e trabalho exige.	Como trabalho na periferia, onde raças, posição socioeconômica e religiosa estão sempre em conflito, o tema é trabalhado diariamente.	Refletindo, usando referências, falando a verdade, mesmo que seja cruel, mostrando o que a história nos livros, sempre deixaram "em branco".	Sempre, pois somos "formadores de opinião".
Iemanjá	Sempre estudei história. No meu curso de Ciências Sociais procurei compreender melhor as influências do povo africano. Na minha família tem ancestralidade africana. Eu tenho fenótipo, vivo a questão do preconceito no meu cotidiano e desde o primeiro ano que comecei a trabalhar na escola pública discuti a História da África.	A minha discursão, meu trabalho está sempre voltado a reivindicar direitos sociais humanos e combater qualquer forma de preconceito.	Conscientização contínua a partir da alteridade.	Sim. O papel do professor é se dedicar à formação crítica, autonomia do estudante.
Nanã	Sempre tive interesse na história do continente africano e procurava um aprofundamento.	Procuro sempre colocar o assunto em pauta dentro do conteúdo proposto.	Esses temas não devem ser esquecidos, é necessário abordá-los porque é a realidade presente, fora da sala de aula.	Um bom profissional sempre está avaliando a sua prática, buscando melhorar (com) seu conhecimento, sempre estudando e em busca de novas

				metodologias.
Xangô	Contribuir com a qualidade do conhecimento e combater o racismo.	Propondo atividades que, por vezes, estão longe do próprio currículo, partindo das vivências dos alunos que em sua maioria é negra.		Sim. Um professor que não questiona sua prática e sua realidade não está atento às mudanças.
Oxumaré	A motivação foi a necessidade de saber poder ensinar, eliminando ou minimizando os riscos mencionados na questão.	Coloco no planejamento aulas dedicadas à cultura africana, utilizo livros didáticos, os quais trazem conteúdos curtos e vagos. Isso me incomodava e assim procuro outras informações para não ficar restrito ao livro didático.	A educação precisa se colocar como esclarecedora diante de tantos ataques que recebemos pelas mídias reproduzidas em famílias, igrejas, por exemplo. Precisamos apontar as origens dos problemas e os interesses implícitos.	Sim, concordo. Caso a gente não questione o sistema e a si mesmos podemos repetir os interesses de grupos dominantes e assim acabar como ferramenta reacionária na sociedade, logo não promovendo criticidade nos educandos.
Ododuá	Falta de conhecimento do mesmo dentro das escolas.	Tenho participado das aulas aqui na UFABC desde 2018, e desde então, as aulas tomam outra perspectiva e sempre para o melhor.	Como professora de Filosofia, passo por dificuldades diárias para não tomar "partido" em minhas aulas, porém não há possibilidade de educar sem tomar "um lado" sobretudo neste governo em que nos deparamos hoje.	Com certeza! O professor, acredito eu questiona a si mesmo todos os dias sobre sua profissão, aquela que não é valorizada em nenhum aspecto e que mesmo assim, não pensa em mudar de profissão por um único motivo, o amor, amor pela docência, pelo ensino e, acima de tudo, por uma alteridade maior que tudo se torna possível.
Olocum	Busca de conhecimento da nossa história	Projetos de valorização, leituras simultâneo, mês temático, novembro negro...	Se despindo dos nossos próprios preconceitos, buscando informações (conhecimento), formação étnico-racial...	Sim. Atuar para formação de uma sociedade pautada na valorização humana, democrática e justa...

Iansã	Aquisição e aprofundamento sobre a temática para o trabalho docente e socialização com os meus pares.	Trabalho a temática praticando o ano todo, descolonizando o currículo, valorizando a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.	Está muito difícil, desolador, mas é nesse exato momento que somos essenciais. Não existe fórmula, mas precisamos resistir, combater os opressores, incentivar a reflexão, o diálogo, educar para além dos muros da escola.	Sim, claro. Buscar práticas pedagógicas que elevam a autoestima dos educandos, problematizar contextos excludentes no qual estamos inseridos, principalmente pela cor da pele.
Mãe Conceição	Devo ser chamada pela prefeitura de SBC até o final do ano. E nos últimos anos eu trabalhei com cursos técnicos, adolescentes e adultos. Por saber da Lei e das inovações, quis me atualizar.	No atual momento não existe.	Não existe uma regra. Não tenho experiência para responder esta pergunta.	Sim. É a essência do ser pedagógico.

A ação pedagógica que acredita na possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica para impulsionar as ações humanas em busca de uma sociedade justa há de estar ancorada em reflexões consistentes e capazes de mudanças curriculares levadas a efeito nas instituições de ensino.

A partir da análise das respostas concedidas nas entrevistas, pode-se verificar que, em que determinados diálogos, são reconhecidos que os seus saberes, culturas e a história do próprio país foram, muitas vezes, silenciados. No entanto, a interlocução desses saberes com os conhecimentos legitimados pela ciência abrirá caminhos para a consciência crítica.

Em outras palavras, quando nos cursos de formação continuada é apresentada uma proposta de educação libertadora, enquanto os professores e professoras cursistas permanecerem em níveis de consciência ingênua, os conhecimentos ora adquiridos serão mera suposição da realidade, levando-os à acomodação. Porém, imbuídos de consciência crítica, os professores e professoras formados tornam-se sujeitos de suas ações, integradas à realidade de forma participativa, propositiva e crítica no ofício em sala de aula e em todos os âmbitos da sociedade. Assim, de acordo com Freire: “[...] a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. (...) a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, ou preponderantemente crítica, a ação também o será.” (FREIRE, 2009, p. 114).

Todavia, os cursistas tiveram uma atitude voluntária, isto é, uma predisposição, uma postura ativa de aprendiz, uma decisão de agir, cujo objetivo foi o de apropriar novo saber, conhecer um determinado assunto, aproximar-se de um conhecimento prévio ou dominar uma área do conhecimento. Assim, foi unânime o interesse no curso de formação junto ao NEAB. De acordo com concepção freireana, a formação permanente é consequência do reconhecimento que, como seres humanos, os cursistas têm sua finitude e incompletude. Tomando a consciência de seu eu finito e incompleto, o cursista buscará sempre construir-se na história, para “ser mais”.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 20)

O que chama a atenção nesta temática é que se tenha registrado respostas cujas inferências à tomada de consciência pela procura do curso de formação se devem a necessidade de: formação acadêmica, compreensão da identidade afro-brasileira, aprofundamento da História da África, contribuição com a qualidade do conhecimento e no combate ao racismo, eliminação ou minimização dos possíveis riscos às ações pedagógicas – isto é, o fazer docente –, aprofundamento ao fazer docente, bem como a socialização dos conhecimentos adquiridos, aprofundamento da Lei antirracista e, por fim, necessidade em buscar atualizações conceituais. Corrobora-se, então, que é de natureza do professor ser sempre mais, construir-se de forma permanente na história e na sociedade, por isso a premência na formação continuada não é algo que vem de fora para dentro, mas como um processo que nasce no interior da cada ser e expande-se para o fazer exterior.

Por outro lado, os conhecimentos e os processos de formação adquiridos pelo curso parecem dotar os professores e professoras cursistas de um senso crítico mais aguçado, oferecendo-lhes instrumentos intelectuais úteis à compreensão e interpretação das situações mais complexas que permeiam nos respectivos locais de atuação (espaços educativos), incluindo alunos e permitindo um vínculo entre o saber intelectual e a realidade social vivida. Trata-se de um processo de consciência em possibilitar a emancipação dessas pessoas e não apenas instrumentalizá-las tecnicamente para repassar conteúdos. Para exemplificar tal fato, o cursista Oxumaré argumentou que, “caso a gente não questione o sistema e a si mesmos, podemos repetir os interesses de grupos dominantes e assim acabar como ferramenta

reacionária na sociedade, logo não promovendo criticidade nos educandos”. Logo, a partir do momento que o professor ou professora assume uma consciência crítica, ainda que sigam uma orientação oficial, saberão que os conteúdos formais ou livros didáticos não estão prontos com informações acabadas e definitivas.

Parafraseando os dizeres de Paulo Freire (2012), a escola, por si só, não muda o mundo, mas não mudamos o mundo sem a escola, assim deve-se lutar por uma educação favorável à parcela oprimida da sociedade. Se não conseguimos mudar os condicionantes econômicos e sociais, enfraquecemos sua hegemonia. É nesta perspectiva que se deve conscientizar para uma escola antirracista. Para que se possa melhor atuar em sala de aula, é importante ter em mente que o racismo é uma das formas de dominação e é tarefa de todos que se lute pelo fim da opressão, colaborando por uma educação libertadora e emancipatória por completo. Portanto, de acordo com o discurso do cursista Xangô, “um professor que não questiona sua prática e sua realidade não está atento às mudanças” e para complementar, o professor na visão da cursista Olocum deve “atuar para formação de uma sociedade pautada na valorização humana, democrática e justa...”

Ainda no tocante à consciência quanto à reflexão à prática docente a cursista Ododuá cita:

O professor – acredito eu, questiona a si mesmo todos os dias sobre sua profissão, aquela que não é valorizada em nenhum aspecto e que mesmo assim, não pensa em mudar de profissão por um único motivo, o amor, amor pela docência, pelo ensino e acima de tudo por uma alteridade maior que tudo se torna possível.

Logo, tomando como base Freire (1999), se na pedagogia da diversidade, a educação é vista como prática de liberdade, como um ato de amor, um ato político e, por isso, um ato de coragem, assim, o discurso da cursista Odoluá pressupõe que as ações dos professores se pautem no amor, na humanidade, no respeito, na promoção e aceitação das diferenças.

Ainda na concepção freireana, a docência é profissão de gente. Ser docente é gostar do humano, é assumir-se humano e querer bem aos humanos-educandos. É ser e estar alegre com suas conquistas e com as conquistas dos outros, “seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (FREIRE, 1996, p. 70).

A eficácia da educação libertadora situa-se na probabilidade de criar novas formas de conviver e viver, que transformam a sociedade em que os sujeitos do processo coexistem.

Num primeiro momento, acontece a libertação da consciência do professor e, num segundo momento, esse passa a agir com liberdade e para a libertação social. Assim, o ensino como prática para a liberdade é uma forma de tornar-se sujeito da história, atuante da comunidade e transformador da sociedade. Abre-se, a possibilidade, em conjunto com outros professores e alunos, suscitar e participar do movimento de libertação a partir de seu próprio contexto para a esfera global.

Coleta de dados das entrevistas:

Educação Antirracista			
Cursistas	Suscitar a reflexão acerca do papel do professor, sendo um mediador do conhecimento para que possam construir o conhecimento por meio da criticidade, reflexão da socialização do indivíduo, da formação humana, da consciência ética, do respeito às diferenças, do reconhecimento das culturas, das diversidades étnicas, promovendo a valorização da história e a cultura do povo brasileiro, bem como o aprofundamento do fazer docente.		
Adetutu	Sim, conheço, desde a formação, o texto em que deu base para a Lei e a sua importância no cenário histórico e político de nosso país.	Como trabalho com o Fundamental I, o autor que mais utilizo é Mia Couto, mesmo ele não sendo negro, mas com textos que me ajudam a trabalhar com os menores. Mas, também, leio muitos contos, histórias e lendas africanas.	Diversidade e Igualdade Racial "a criança, pertencimento racial e a família e a comunidade".
Iemanjá	Sim, essa Lei faz parte da LDB que estudei na escola, curso de magistério em 1997.	Ângela Davis, Amílcar Cabral, Florestan Fernandes entre outros.	Possibilita uma reflexão do contexto histórico a partir de um recorte que foi realizado com objetivo. O resgate ou a busca da história renegada de uma parte importante da população brasileira que é tratada ainda como estrangeira.
Nanã	Na LDB está estabelecida.	Agora não me recordo os autores. Artigos, textos, Milton Santos, Maria Lúcia.	
Xangô	Conheço a lei, a garantia de que outras formas de conhecimento passam a ser apresentados como conhecimento, isso para marcar também as identidades.	Renato Manguiera, Coralina de Jesus, Frantz Fanon, Achille Mbembe, Beatriz do Nascimento.	Esta proposta de ocupar 60% de toda a produção do conhecimento para aprimorar a formação do professor para além da visão euro científica.

Oxumaré	Sei da exigência da lei e sua obrigatoriedade, porém desconheço o texto em sua íntegra. Tenho ciência da lei através da escola que atuo e também por grupos coletivos que frequento na periferia de São Paulo.	O livro didático e letras de RAP.	Questionamento do eurocentrismo, alteração dos conteúdos nos livros didáticos, enfatizar o antirracismo nos PPPs (<i>Projeto Político Pedagógico</i>) e curso de formação de professores nas redes educacionais. Mas, não acho que seja algo simples de se alterar.
Odoúá	Conheço muito superficialmente sobre, e não o bastante para opinar.	Procuro sempre trabalhar com brasileiros, como Duda Oliveira, Uã Flor do Nascimento sempre como eixo.	Acredito que, em qualquer aspecto, o professor tem que ser maleável no que for propor ao aluno. E quando um professor tem o conhecimento de que esta Lei existe tudo fica com outra perspectiva!
Olocum	Sim. LDB; Documentos SME/SP, Parâmetros Curriculares Nacionais, Constituição de 1988...	Documentos da rede municipal, cursos, palestras, artigos científicos, livros didáticos...	Importante levar a lei a todas as áreas de formação acadêmica e para todos os profissionais da educação.
Iansã	Sim conheço. Através dos textos legais e a partir da sua implementação nas escolas. Isso só foi observado a partir de 2014 na PMSP (Prefeitura Municipal de São Paulo) com os GTP (Grupos de Trabalhos Pedagógicos)	Carlos Machado, Ramatis Jacinto, Djamila Ribeiro, Chimamanda Ngozi Adichie, Milton Santos entre outros...	A própria Lei 10.639, o livro de História Geral da África, promover participar de Seminários, cursos como esse, congressos, feiras literárias, encontros, coletivos, oficinas. O ideal que fosse oferecido, no meu caso, pela SME a formação continuada, porém no atual contexto não é contemplado a temática, cabe ao professor pesquisar, estudar refletindo sobre a prática docente.
Mãe Conceição	Nunca li e não sei detalhes.	Não tenho.	Não tem como não sair deste curso um professor transformado.

A análise dos dados possibilitou constatar o valor agregado para os cursistas. Entre vários aspectos elencados, destacam-se o comprometimento, a reflexão, a formação contínua, o crescimento, a mudança e a participação muito enriquecedora de todos. Assim como citou a cursista Mãe Conceição, a respeito do curso de formação junto ao NEAB, “não tem como não sair deste curso um professor transformado”. Os conteúdos analisados apontam de forma uniforme, que, em oposição ao racismo, de acordo com os (as) professores (as), a Lei

10.639/03, é um marco na educação antirracista, bem como é uma conquista de direitos da comunidade negra no Brasil. Por outro lado, passadas décadas de sua sanção, nos discursos apontam também que a temática ainda não atingiu a maioria dos (as) professores e professoras, agentes importantíssimos no processo educacional e formativo das futuras gerações.

Tais questões podem ser observadas em alguns relatos, como o depoimento da cursista Mãe Conceição, “nunca li e não sei detalhes” e da cursista Ododuá, que disse “conheço muito superficialmente sobre, e não o bastante para opinar” e do cursista Oxumaré, que mencionou que “sei da exigência da lei e sua obrigatoriedade, porém desconheço o texto em sua íntegra”.

Diante esses discursos, é necessária a mudança das práticas e mentalidade dos professores em relação às abordagens de temas concernentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e sua incorporação nas práticas pedagógicas, sob a perspectiva do interesse ao combate ao racismo, preconceito e discriminação, ainda presentes em todos os espaços educativos.

Dada à perspectiva eurocêntrica de formação da sociedade brasileira, principalmente nas universidades, há supervalorização de conhecimentos, história e cultura europeia em detrimento das demais sociedades formadoras da civilização no Brasil, como lembra a cursista Iemanjá quando diz que “o resgate ou a busca da história renegada de uma parte importante da população brasileira que é tratada ainda como estrangeira”.

Por outro lado, deverá haver cautela quando se trabalhar os temas demandados pela lei 10.639/03 propiciando aos professores para que não se ensine sobre África, por exemplo, como sendo um continente tão plural, “à luz de conceitos pré-concebidos e legitimados por um modelo conservador de educação.” (SANTANA, 2010, p. 12). Neste mérito, a cursista Ododuá citou um ponto relevante, como “quando um professor tem o conhecimento de que esta Lei existe tudo fica com outra perspectiva!” corroborando a coerência das informações pela prática na educação antirracista.

É necessário, portanto, atuar na formação de educadores de modo que sejam estimulados a utilizarem a Lei antirracista, de modo que possam levantar debates que abordem a diversidade de conhecimentos que moldaram a nação brasileira, contemplando, dessa forma, a diversidade étnico-racial nos espaços educativos. Como define a cursista Olocum, é “importante levar a lei a todas as áreas de formação acadêmica e para todos os profissionais da educação”.

Com base na definição tida pelo cursista Oxumaré, a educação antirracista pauta-se no “questionamento do eurocentrismo, alteração dos conteúdos nos livros didáticos, enfatizar o

antirracismo nos PPPs e curso de formação de professores nas redes educacionais.” No entanto, com uma visão pessimista, complementa que “não acho que seja algo simples de se alterar”. Sob esta perspectiva, é inadiável a realização de uma ampla discussão e revisão sobre as práticas docentes em relação à temática de uma educação antirracista nos cursos de formação inicial e contínua. É preciso que haja uma mudança nos paradigmas, abordagens e posicionamentos em relação à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, visando resgatar sua importância para a formação da construção identidade brasileira e construção do País, na perspectiva em estimular posturas antirracistas.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS HÁ ESPERANÇA

PROTESTO

*Mesmo que voltem as costas
às minhas palavras de fogo,
não pararei de gritar,
não pararei,
não pararei de gritar.*

Senhores!

*Eu fui enviado ao mundo
para protestar,
mentiras, ouropéis, nada,
nada me fará calar.[...]*

Senhores!

*O sangue de meus avós
que corre nas minhas veias
são gritos de rebeldia.*

Carlos de Assumpção (1982)

Figura 12: Ilustração da capa do Livro *Protesto e outros poemas* de Carlos Assumpção.



Fonte: ASSUMPÇÃO, Carlos de. *Protesto-poemas*. São Paulo: Edição do Autor, 1982.

O Brasil é considerado o país mais negro fora do continente africano, sendo que mais da metade do povo brasileiro é descendente dos povos africanos. Mesmo assim, poucos tiveram acesso ao estudo de História da África e dos Africanos e da luta dos negros escravizados no Brasil.

Ora, é sempre importante lembrar que as questões étnicas raciais na América foram forjadas, advindas de um legado escravocrata, mantido pelas necessidades da exploração. A partir do desenvolvimento do sistema de capital na fase de acumulação primitiva, que perdurou cerca de quatro séculos, esse modelo econômico cristalizou as relações de superioridade da Europa e de inferioridade aos africanos e seus respectivos descendentes. Em outras palavras, a partir desta relação de escravização, foram institucionalizadas diversas práticas de degradação, racismo, preconceito e discriminação racial, que seguiram pelo Brasil colônia, império e república.

Porém, este contexto foi marcado por movimentos contrários às opressões, os chamados movimentos de resistência, que lutavam pela libertação dos povos africanos e descendentes, em todo período da diáspora, seja nos momentos de sofrimento do estado escravista, seja no pós-abolicionismo.

Como toda a história de opressão, há resistência e há luta. Assim, as políticas de igualdade social passaram a ser impulsionadas. Em 2001, de forma mais concisa, deu-se a participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo em Durban. Fruto desta conferência, uma das primeiras medidas foi a criação da Lei 10.639/03, no sentido de evidenciar a história e cultura originária pelos afro-brasileiros na construção da sociedade.

Vale ressaltar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou um processo de regulamentação, aprovando as Diretrizes Nacionais para Educação das Relações-Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sob o Parecer CNE Nº 3 de 10 de Março de 2004, o qual estabelece as devidas orientações a serem incluídos no ensino, além de trabalhar os currículos em todos os níveis e modalidades educacionais.

Essa necessidade de inovação de práticas educacionais para a elaboração, organização e execução no âmbito da educação básica e formação universitária, deve-se à fragmentação do saber pré-existente, uma vez que o modelo, desde então, contribuía em grande parte com o fracasso escolar de afro-brasileiros, assim como, de forma significativa, contribuía para permanência de problemas de identidade da sociedade como um todo.

Nesse sentido, há uma necessidade de redimensionar toda a organização do trabalho pedagógico e curricular, pautada nos princípios de igualdade racial, que resulte no fortalecimento de uma educação antirracista, para a diversidade das relações étnico-raciais.

Portanto, no tocante à gestão democrática nos espaços educativos, deve-se instituir decisões que permeiem a organização do trabalho didático, resgatando o sentido histórico.

A problemática que estimulou esta pesquisa foi à preocupação em decorrência da desarticulação entre conhecimentos, práticas e discursos em sala de aula, uma vez que muitos professores e professoras não tiveram, em sua formação inicial, disciplinas que abordassem de forma integral a história e cultura afro-brasileira. Além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e ou aprendidos implica tanto a reprodução da ideologia dominante eurocêntrica quanto o seu desmascaramento. Nesta perspectiva um dos desafios aos professores e professoras é que possam buscar informações acerca da educação antirracista, para o desenvolvimento crítico, aplicação e análise dos materiais didáticos, uma vez que não problematizar o racismo nos espaços educativos é reproduzir a sociedade discriminatória.

Logo, a luz das categorias e conceitos apresentados nos capítulos anteriores em diálogo com os desafios na materialização para da Educação das Relações Étnicas Raciais aponta para a necessidade da superação do etnocentrismo europeu ainda presente na educação brasileira. Ou seja, para que seja efetivado um ensino emancipatório, devem problematizar as artimanhas do epistemicídio na efetivação ou contestação de conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, cujo olhar deve ser questionar as distorções históricas, a subalternização, os estereótipos criados em torno da população negra e indígena, numa prática pedagógica que contribua para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e étnico racial brasileira.

O racismo tem suas origens históricas, mas como ideia central, constitui-se na afirmação de uma raça superior, a raça branca com suposta origem ariana, portadora dos predicados naturais para evolução e o desenvolvimento que as demais raças posteriores deveriam seguir. No Brasil, em síntese, o racismo constitui-se primeiramente como um mito – “de uma escravidão perpétua”; como um estigma – a suposta escravidão se estende ao povos negros e descendentes, e se torna uma justificativa supostamente pela “libertação” destes povos; como num conjunto de ideologias originárias na falsa superioridade racial; e, posteriormente, como um sistema de dominação territorial, físico, simbólico, psicológico e social fundada no eurocentrismo: haja vista que o colonialismo, não ocorreu somente de forma territorial, político e social, mas também ainda perpetua o colonialismo intelectual - o colonialismo das mentes. A superação das mentes colonizadas implica na emancipação dos povos colonizados quanto dos colonizadores e no caso em particular, a educação brasileira, historicamente constituiu-se como campo propício para a solidificação do eurocentrismo, colonialismo, racismo como norte epistemológico, didático, pedagógico e curricular.

Neste sentido, foi aprovada e sancionada a Lei 10.639 de 09 de Janeiro de 2003, que modifica o Artigo 26 e 79 da Lei Federal 9394/1996, e como dispositivos correlatos, o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, documentos legais e normativos que instituíram a obrigatoriedade do ensino da História e Culturas da África e Afro Brasileira no conteúdo da educação básica e dos sistemas de ensino e para a Educação para as Relações Étnico Raciais, com princípio de uma educação antirracista, com vistas aos reconhecimento da diversidade, da valorização dos povos negros brasileiros, como agentes da constituição histórica e cultural do país.

Das pesquisas apontadas no Estado de Arte para a formação continuada dos professores com vistas à educação antirracista, junto aos Núcleos de Estudo Afro-brasileiro (NEAB), verifica-se ainda muito incipiente. A questão particular para uma formação continuada com vistas uma pedagogia da diversidade (emancipatória), na conscientização, para uma prática antirracista também é pouco estudada, tendo em vista os dados obtidos junto aos principais bancos de científicos. Esta constatação evidencia a importância e significado do nosso trabalho de pesquisa.

Assim, tivemos como universo de pesquisa o Núcleo de Estudo Afro-brasileiro (NEAB), da Universidade Federal do ABC e buscamos investigar e analisar de que modo a formação do professor com vista à implementação dos estudos da história e cultura africana e afro-brasileira - conforme dispõe a Lei Federal n.º 10.639/2003 - contribuiu para sua prática docente, na confluência da conscientização para uma educação antirracista. Analisamos previamente o papel do Núcleo de Estudo Afro-brasileiro da Universidade Federal do ABC, sobretudo quanto às contribuições no processo de conscientização do professor e na respectiva prática pautada na educação antirracista. A hipótese primária dessa pesquisa foi que a formação continuada, realizada nos NEAB UFABC, contribuiu para potencializar a conscientização dos(as) cursistas de modo que optem pela prática pedagógica pautada em estratégias de combate às desigualdades étnico-raciais, situações de racismo e de preconceito, nos espaços educativos, seja na educação básica, seja em outros sistemas de ensino.

Para promover a educação antirracista, no âmbito de nossas escolas e universidades, a formação de educadores é extremamente importante. Desfortunadamente, a formação e prática docente é profundamente influenciada e marcada pelos valores dominantes e opressores, logo, isso agiganta a tarefa de desconstruir para reconstruir novas alternativas plurais, emancipatórias que produzam novos sentidos. É sabido que transformações políticas e culturais não se fazem com discursos isolados, mas com muita reflexão e prática.

No entanto, ainda que haja perspectiva de espaços formativos redutores aos docentes, capazes de contribuir em maneiras mais eficazes de solidificarem as Leis Antirracistas, as leituras de apoio para o entendimento da educação antirracista apontam que nem todos os cursos de Licenciatura e Pedagogia atendem ao complexo normativo, quiçá as demais áreas do conhecimento, tais como: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, por exemplo.

É um consenso que a escola e outros espaços educativos se apresentam como espaço fundamental de formação, uma vez que por eles passam a maior parte da população e, portanto, a educação é tida como um dos mais relevantes instrumentos de transformação social, pois agrega valores e conhecimentos que permitem a emancipação dos indivíduos. E mais que um instrumento potencial de transformação, a educação é um direito, implicando na ampliação de cidadania, uma vez que todos têm o direito a ter direitos. Nesse sentido, é necessário um redirecionamento nos discursos e nas ações capazes de desnaturalizar os lugares sociais demarcados, como também educar para a promoção humana e renovar a esperança.

Vale destacar, quanto aos referenciais teóricos em relação aos estudos das relações raciais, quanto ao legado histórico-cultural do negro, inclusive no que tange aos registros históricos pertinentes a educação dos escravizados, bem como ao combate às práticas pedagógicas racistas são questões que ensejam a necessidade de aprofundamento tanto das pesquisas, quanto no âmbito da realidade brasileira. Além de pesquisadora, sendo parte da matéria investigada - cursista tive acesso às referências teóricas (Anexo I) indicadas durante o curso de formação continuada junto ao NEAB UFABC, os quais contribuíram para sustentação da presente pesquisa. Nesse sentido, durante o curso de formação de professores (as) junto ao NEAB - UFABC constatamos que os colegas cursistas afirmaram, consensualmente, o quão despreparados são em relação a aspectos relacionados à África, História e Cultura Afro-Brasileira. Em vários momentos, as aulas foram espaços de debates e conflitos, interrompidos com suspiros e outras manifestações de perplexidade em face de um emaranhado de informações que descortinavam os “véus de lamas” presentes no imaginário social, os quais preservam a manutenção do *status quo*. Outros momentos, marcados pelo misto de alegria e de tristeza, foram traduzidos por meio de melodias, produções artísticas, diálogos humorísticos por parte dos docentes e pelos furores vindos dos discursos, dos dados e fatos que citavam as diversas formas de injustiça ao longo da história. Assim, foram dias de reflexões, cujos detalhes deveriam ser anotados para consultas futuras. Também se pontuou o

inconformismo sobre as razões pelas quais as escolas e os cursos de formação de professores e professoras não difundirem tais informações.

O processo de formação sobre os assuntos afro-brasileiros, muitas vezes, tem sido o pilar para as novas pesquisas acadêmicas e para a formação continuada de todos os envolvidos com a temática. Destarte, quem atua nesta área é considerado partícipes do alfabetismo da diáspora: diversas vezes o processo de reconhecimento dos valores e tradições teve impacto sobre o que é ser brasileiro. A alfabetização da diáspora atinge, de forma recíproca, ao professorado e alunado em processo contínuo de formação, de forma que eles se tornem protagonistas da construção da prática pedagógica, abarcando toda a comunidade educativa.

Os resultados vivenciados e compartilhados com colegas cursistas no curso de formação continuada no NEAB, dadas às lacunas (que são muitas), convivem com poucos avanços na formação inicial de professores. Em certo debate foi apontado que, raramente, os professores obtêm aprovação de conteúdos específicos sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras e sobre Educação Antirracista nos curso de formação. O que ocorre com mais frequência é a aprovação de disciplinas optativas, isto é, continuam formando educadores que necessitarão de cursos de formação continuada para obter formação mínima. Além desse fato, ainda é escasso o número de especialistas para diversos conteúdos, havendo muitas lacunas com assuntos que poderiam ser aprofundados e analisados, tanto no que se refere à História da África, quanto aos aspectos variados da Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Para exemplificar, somente o professor Acácio Sidinei Almeida Santos, Pró-Reitor de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas da Universidade Federal do ABC (UFABC), professor no curso de Relações Internacionais (BRI/UFABC) é o único especialista em Antropologia das sociedades africanas e História da África na UFABC. Portanto, como resultado deste debate, a solução proposta foi a que pesquisadores, docentes da Educação Básica e de Ensino Superior possam avançar os conhecimentos acerca da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e relações Étnico-Raciais, afinal, os espaços educativos são locais privilegiados de socialização e de aprendizagem dos conhecimentos produzidos e sistematizados pela escrita acadêmica.

Houve entrosamento em torno na necessidade da inserção dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo educativo e, à medida que as discussões ocorriam, capacitava-se a desconstrução do preconceito racial. De forma unânime, sensibilizaram-se quanto à importância de sua prática docente, percebendo a contribuição na

construção e desconstrução do preconceito contra negros, afrodescendentes e respectivas culturas, bem como as consequências dessa realidade para construção da identidade étnico-racial.

Parafraseando Paulo Freire (2012), quanto ao fato se ninguém educa ninguém, neste mérito, ninguém conscientiza ninguém, as pessoas se conscientizam em comunhão ou ainda a partir de um processo de conhecimento, a partir de reflexões próprias. A conscientização para uma educação antirracista é processual e a melhor maneira de evidenciar é que tais processos se dão no cotidiano, pela prática em sala de aula.

Muito embora que o processo de conscientização seja pessoal, em um curso de formação continuada, pautado na educação antirracista, traz elementos da coletividade, uma vez que além de contribuir, permite para que outrem dê continuidade neste processo de conscientização, que por sua vez se torna efetivo quando em coletivo, agem em grupos sociais, políticos, culturais. A pedagogia da diversidade ajuda na construção de uma sociedade humana, justa e igualitária.

Procuramos captar a interação e a relação dos cursistas atentando, sobretudo, no interesse político dos cursistas e respectivas disposições para a tomada de ações que possam iniciar ou fomentar a efetivação da educação para a diversidade, pautada por uma pedagogia antirracista.

Destarte, a formação continuada promovida nos NEAB UFABC contribui para potencializar a conscientização dos cursistas, com uma prática pedagógica pautada em estratégias de combate às desigualdades étnico-raciais, situações de racismo e de preconceito nos espaços educativos. Nesse sentido, os conteúdos expostos pelos docentes ministrantes contaram com a participação efetiva dos cursistas. Logo, o curso contribuiu no entendimento da superação do racismo e do preconceito com relação à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pelos seguintes níveis de consciência:

a) A partir da reflexão crítica e participativa dos (as) cursistas, foi encontrada a situação problema no meio educacional quanto à necessidade de uma educação que possibilite aos (às) educandos (as) na promoção de uma educação emancipatória, em direção aos valores humanos e a valorização das respectivas identidades.

b) A necessidade de formação continuada, com vistas à construção de nossos saberes, com vistas a instrumentalizar estes (as) professores (as) a promover ações de mudanças à realidade educacional vivenciada cotidianamente por meio de sua prática pedagógica. Inclusive constatou-se o interesse por parte dos (as) cursistas na busca de outros cursos de especialização, tais como História da África, Filosofia Africana, Racismo das Inteligências

Artificiais e Mestrado para nas temáticas que envolvem educação étnico raciais e educação antirracista, entre cursos focados na prática docente para educações étnicos raciais.

c) Ressignificação dos saberes antigos, uma vez que têm consciência da existência de uma ambiguidade. Por um lado estão os saberes frutos da sua história de vida e prática docente, pautando-se na História do Brasil fragmentada; e de outro lado, estão os saberes frutos da formação continuada, da experiência acadêmica, que se constituem em instrumento de crescimento, na busca do “ser mais”, que nos permite a apontar algumas imbricações entre a ética profissional, humanismo e prática pedagogia, sob a ótica de Paulo Freire.

d) A formação continuada na educação para as relações étnico-raciais e no Ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira, para a prática pedagógica antirracista, foi possível identificar o reconhecimento, por parte dos (as) entrevistados (as), desta contribuição, bem como as intenções nas buscas de novas ações efetivas de superação do racismo, de reconhecimento, valorização da identidade brasileira e promoção do legado histórico e cultural dos povos da diáspora, no âmbito cotidiano, perfazendo os estudos de Munanga e Gomes. Além disso, atingiu a relação interpessoal entre os (as) cursistas e docentes que participaram desta experiência formativa. A partir da consciência individual, e para fidelizar as trocas de conhecimentos e a promoção dos novos encontros, criou-se um grupo no aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones – Whastapp, onde são compartilhados vídeos, documentos em PDF, informativos de cursos, palestras, seminários, encontros culturais, tanto para educação antirracista, quanto a militância negra, ativismos negros e indígenas. Neste mérito, indica também a presença da valorização da construção da identidade afro-brasileira, a luta e resistência na persistência para uma educação antirracista, ainda que na contramão ao governo Federal vigente, de extrema direita.

Vale ressaltar que essa pesquisa não teve como foco apresentar dados estatísticos ou quantitativos, de forma a tabular o quanto os (as) cursistas passaram a ser ou não antirracista, haja visto que o ato de ser antirracista vem de um processo individual, cujas ações propositivas para a superação do racismo deverão ser habituais. Assim, parafraseando a professora e filósofa Ângela Davis, não adianta os (as) professores (as) dizerem que não são racistas: é necessário assumir uma postura antirracista, atuando na desconstrução dos mitos, tais como da “democracia racial” e não se excluindo diante das injustiças. Portanto, é preciso um processo permanente contra a opressão vigente, assim revisando as práticas pedagógicas para a diversidade, construindo-se como ser humano. De acordo com a cursista Mãe

Conceição, “é impossível não sair deste curso, como professor transformado!”. Ainda de acordo com a professora Suze, não tem como sair da UFABC sem se tornar negro.

Entretanto, o conjunto de dados analisados possibilitou identificar o empenho do NEAB - UFABC na dimensão formativa, como também a organização de conteúdos de apoio e a mobilização de docentes para concretizar as formações. A análise das entrevistas apontou o comprometimento dos cursistas diante do atual contexto histórico-social na luta contra a reprodução dos mecanismos eurocêntricos, os quais controlam a história de apagamento que divide o mundo e reafirma o discurso hegemônico, assim como a consciência da necessidade de uma formação contínua nos estudos que englobam a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Tudo isso de modo a contribuir com as estratégias pedagógicas em sala de aula que visam ao combate das desigualdades étnico-raciais, situações de racismo e de preconceito nos espaços educativos.

Apesar do NEAB - UFABC ter sido inaugurado em 2017, bem depois da promulgação da Lei 10.639/03, ele traz em seus propósitos, quanto à formação continuada dos professores e a seus resultados, a difusão para a educação das relações étnico-raciais, em consonância com as bases legais. Ademais, o contato com obras de Filosofia Africana, apontadas durante o curso de formação continuada, contribuiu para a reflexão dos (as) cursistas sobre a nova leitura da História da Filosofia e a História do Brasil. Logo, o interesse em se aprofundar pela Filosofia Africana se apresenta ainda maior diante do silenciamento epistêmico ao longo da historiografia. A citar, por exemplo, a Filosofia Ubuntu, que remete as possibilidades de um pensamento Bantu⁵³ africano, o qual prima pensar numa humanidade interconectada. É um princípio que remete a força vital, que acentua o conceito de humanidade.

Deste modo, se estamos buscando um momento de ruptura, cujos espaços educativos deverão ser reinventados, pois não atendem à demanda da democratização, é preciso a colocação de novas bases, novos alicerces. É necessário o engajamento dos profissionais da educação e respectivos alunados, compromissados consigo mesmos, com a sociedade e com o planeta como todo, afinal, de acordo com a Filosofia Ubuntu, “todos somos um”. À medida que esse engajamento cresce no coração de milhares profissionais da educação que se sintonizam no propósito de uma educação para diversidade, embute-se um sonho, a consciência, o próprio “eu” em um processo do grupo, do social, da história coletiva.

⁵³ Em suas línguas vernáculas, o termo muntu significa pessoa e seu plural, Bantu, pessoas. A investigação das várias formas de manifestação de sua existência levou à descoberta de sua filosofia. Bantu inclui uma infinidade de etnias que, do ponto de vista geográfico, estão estendidas desde a linha do Equador até o fim do Cabo da Boa Esperança (ONDÓ, 2001, p.158)

Neste mesmo pensamento, um dos temas lançados pela professora Suze Piza, na última aula, para discussão dialógica crítica, foi o de apontar que, quando se trata do protagonismo, do lugar de fala, “qualquer um pode falar sobre as opressões”. Não é preciso ser negro (a) para apoiar uma educação antirracista, por exemplo. Ainda nos espaços acadêmicos, o acesso da população negra ainda é limitado, dado o racismo estrutural, sendo necessária a luta de todos para uma educação antirracista. Isso pode ser implementados, aos poucos, por meio da inclusão de teóricos negros na bibliografia, do convite de grupos pertinentes aos movimentos sociais para trocas de experiências e construção de aprendizados, colocando efetivamente em prática a Lei 10.639/03. Assim, esta mesma prerrogativa, para uma pedagogia emancipatória, servirá para todas as formas de opressão. A proposta da aula ministrada pela professora Suze foi trazer à compreensão transversal das diversas problemáticas contidas no bojo social, de estigmatização e discriminação, baseados no gênero e a sexualidade, questões étnico raciais, xenofobia, entre outros, que ainda necessitam de uma abordagem conjunta. Logo, tais temas por completarem uma pedagogia para a diversidade, dificultam atitudes de respeito interpessoal e auto-respeito nos espaços educativos.

Para direcionar as próximas pesquisas quanto acompanhamento das práticas pedagógicas para a diversidade, numa educação antirracista, sugerimos estudos de campo, antes e após a conclusão dos cursos da formação continuada no NEAB - UFABC, de modo a analisar e acompanhar se houve ou não mudanças significativas construídas ou produzidas nas aulas. Isso pode ser feito junto a uma escola no Ensino Fundamental ou em uma Universidade, de forma a analisar as práticas cotidianas em sala de aula, apontando as inferências quanto a superação do eurocentrismo na abordagem dos conteúdos, de modo que possam ser acessados, inclusive, os materiais didáticos e paradidáticos, atestando as práticas pedagógicas com base nas leis antirracistas. Por isso, nos encontramos diante do desafio de associar a militância nos movimentos sociais à militância pedagógica, de modo a ampliar a aprendizagem, especialmente, aos alunos oriundos de camadas populares.

Contudo, há de que se incentivar que todos os professores e professoras das diversas áreas de ensino primem pelo enfrentamento do racismo no âmbito de suas práticas pedagógicas por meio de educação antirracista, com vistas ao reconhecimento e valorização da contribuição dos povos negros e descendentes para a construção da identidade nacional, que não é una, mas diversa, multicultural. Esta formação continuada mostrou-se, portanto, como um lugar privilegiado para a pedagogia da diversidade e como bússola aos novos mares de novas descobertas rumo à Mãe África – “África é o berço da humanidade”, a “África é a mãe do mundo.”.

REFERÊNCIAS

Axé da Paz
Irá chegar um novo dia.
Um novo céu, uma nova terra,
um novo mar.
E nesse dia, os oprimidos,
A uma só voz irão cantar.
Na nova terra o negro não vai ter corrente,
e o nosso índio vai ser visto como gente.
Na nova terra o negro, o índio e o mulato,
o branco e todos vão comer no mesmo prato.
Paulo Roberto

Figura 13: UBUNTU Eu sou porque nós somos



“Ubuntu”, uma expressão proveniente do sul da África, mas que na verdade diz muito mais que uma simples palavra. Ela nos faz reviver as raízes do humanismo enfatizando a dimensão relacional e comunitária do indivíduo, a abertura aos outros, a bondade, a generosidade, o amor gratuito. Nesse filme, nós seguiremos os passos de Nelson Mandela que procurou colocar em prática o Ubuntu na sua própria vida a fim de possibilitar a reconciliação entre negros e brancos na África do Sul depois do Apartheid”

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=9MriLwklWKU>

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

_____. **Apresentação.** In: Superando o racismo na escola. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

_____. **Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em: 6 jul. 2018.

_____. **Lei n.º 7.716, de 05 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 12 ago. 2019.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 abr. 2018.

_____. **Lei nº. 11.145, de 26 de julho de 2005.** Institui a Fundação Universidade Federal do ABC – UFABC e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11145.htm>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. **Parecer CNE/CP n.º 03, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE/CP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2018.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, DF: SECAD/SEPPPIR, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 abr. 2018.

_____. **Referenciais para formação de professores.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CONVENÇÃO DA ONU. **21 de dezembro de 1965 sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial**. Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 23, de 1967, e promulgada pelo Decreto nº 65.810 de 1969. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/cnr6/documentos-e-publicacoes/legislacao/legislacao-docs/quilombola/convencao.pdf>> Acesso em: 9 abr. 2018.

SANTO ANDRÉ. 2010. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012**. PDI 2008-2012, Santo André. Disponível em: <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/PDI_UFABC_2008_2012.pdf>. Acesso em 03 de nov. 2019.

_____. 2012. **Balço dos 5 Anos**. PDI 2012-2022, Santo André. Disponível em: <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2012/03/Balan%C3%A7o-5anos_Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em 03 de nov. 2019.

_____. 2012. **Depoimento dos Reitores da Universidade Federal do ABC**. Santo André. Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2012/04/Depoimento-reitores-30.3.2012.pdf>>. Acesso em 03 de nov. 2019.

_____. 2013. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2022**. PDI 2013-2022, Santo André. Disponível em: <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/PDI_UFABC_2013-2022.pdf>. Acesso em 03 de nov. 2019.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (MUNICÍPIO). Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo. **Sumário de dados 2010**. São Bernardo do Campo: Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo, 2010. Disponível em: <https://issuu.com/evertonprates2/docs/sum__rio_2010>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. Assessoria de Comunicação Social. **Ministério lança campus no ABC Paulista nesta terça-feira**. In: Ministério da Educação, Educação Superior (Página de Internet), 24/08/2009. Brasil, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/212-noticias/educacao-superior-1690610854/14183-ministerio-lanca-campus-no-abc-paulista-nesta-terca-feira>>. Acesso em 07 de nov. 2019.

_____. **Lei nº 13.110, de 25 de março de 2015**. Altera a Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005, que institui a Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13110-25-marco-2015-780398-publicacaooriginal-146524-pl.html>>. Acesso em 03/11/2019.

_____. **Lei nº. 13.110, de 25 de março de 2015**. Altera a Lei nº 11.145, de 26 de julho de 2005, que institui a Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC, e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13110-25-marco-2015-780398-publicacaooriginal-146524-pl.html>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. **Lei nº. 3.962-A, de 07 de julho de 2004**. Institui a Fundação Universidade Federal do ABC - UFABC e dá outras providências; tendo parecer da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, pela aprovação (relator: DEP. VICENTINHO). Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11145.htm>. Acesso em: 02 nov. 2019.

_____. **Portaria da reitoria nº 262 de 07 de agosto de 2017.** Estabelece a criação e estrutura do Núcleo de estudos Africanos e Afro-brasileiros (NEAB). Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/images/stories/comunicare/boletimdeservico/boletim_serico_ufabc_673.pdf#page=6> Acesso em: 04 nov. 2019.

_____. **UFABC e o Campus São Bernardo.** Artigo de 27 de março de 2008. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/artigos/ufabc-e-o-campus-sao-bernardo-867>. Acesso em: 04 nov. 2019.

_____. **Edital 145/2016, de 21 de junho de 2016.** Abertura de concurso público para provimento de cargos efetivos de Professor Adjunto A, Nível I, da carreira do Magistério Superior; Área: Relações Étnico-Raciais / Subáreas: Desigualdades de Raça, Gênero e Renda; Relações Étnico-Raciais e Políticas Públicas; Diáspora Negra, Direitos Humanos e Racismo; e Dinâmicas Socioterritoriais e Relações Étnico-Raciais. Santo André, 2016. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/images/concursos_docentes/2016/Edital-145-2016.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Camille. **A arte da capoeira.** [Livro eletrônico]. Goiânia, 1987. Disponível em <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/aartedacapoeira.pdf> Acesso: ago. /2019.

ALCANFO, Lucilene Rezende e BASSO, Jorge Garcia. **Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola.** SEÇÃO TEMÁTICA: INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. Educ. Real. vol.44 no.2 Porto Alegre 2019 Epub July 10, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200412> Acesso em 03/11/2019.

ALVES, Marta Mariano. **A Instituição de Educação Superior como Agente de Política de Promoção da Igualdade Racial.** Estudo de caso no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros Indígenas e Africanos (NEAB) ou correlato da UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. 2017. (Dissertação de Mestrado).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília, DF: Liberlivros, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando:** Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

BARBOSA, Márcio *et. al.* **Frente Negra Brasileira – Depoimentos.** São Paulo: Quilombhoje, 1998.

BARBOSA, Thiago Sales. **Governança e democracia na universidade do Século XXI: o caso da Universidade Federal do ABC.** Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Bernardo do Campo, 2016.

BARBOZA, Márcia Noll (Org.) **Escravidão contemporânea**: coletânea de artigos: v. 1. Brasília: MPF - 2ª Câmara de Coordenação e Revisão, 2017. 248 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Branços e Negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

BASTOS, Maria Helena Camara. **A educação dos escravos e libertos no Brasil**: Vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar. (Séculos XVI a XIX). PUC, Rio de Janeiro. 2012. Disponível em <PPGE-PUCRS http://sfbct.unimc.it/it/documentihome/materialinews/dispensa4_bastos> Acesso em: 20 fev. 2020.

BEVILACQUA, Luís. **História da UFABC**. 25 de novembro de 2014. UFABC e o Campus São Bernardo. Artigo de 27 de março de 2008. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/artigos/ufabc-e-o-campus-sao-bernardo-867>> Acesso em: 20 fev. 2020.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico dentro da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

BOGDAN, Roberto C e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Edson; D'ADESKY, Jacques; MEDEIROS, Carlos Alberto. **Racismo, preconceito**: intolerância. 2. Ed. Rio de Janeiro: Atual, 2002.

BRASIL. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, E. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

_____. Apresentação. In: **Superando o racismo na escola**. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20. BRASIL. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico. In: CAVALLEIRO, E. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.83-113.

_____. Introdução. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. (Educação para todos). p. 11-18.

_____. **Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior)**. In: Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (Org.); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

_____. **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BUFFA, Ester. **Arquitetura Escolar**. São Paulo: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

CAJÉ, Antonio Marcos dos Santos. **Literatura dos contos afro-brasileiros, conhecendo nossas. Histórias afrodescendentes**. Disponível em <http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/393> Acesso em 03 nov. 2019.

CAMARGO, Rosana Maria de. **Diversidade étnico-cultural no currículo: ações para formação de professores realizadas por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas (2003-2013)**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2015. (Dissertação de Mestrado).

CARVALHO, José Jorge de. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro**. Revista da USP, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./jan./fev. 2005-2006. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303>> Acesso em: 30 out. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **O Racismo e Anti-Racismo na Educação**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas de escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da Colônia – O caso do Diretório dos Índios (1751 – 1798)**. Tese de Doutorado. USP. São Paulo: 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía e SILVA, Carlos Aldemir Farias da. **Formação de Professores e Diversidade Entre a Universidade e a Escola Básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

COSTA, Emília Viotti. **Da Senzala à Colônia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. História da educação do negro e outras histórias/ Organização: Jeruse Romão. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005, p. 21 – 33.

DEBUSI, Eliane Santana Dias. **Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato e o Parecer do CNE: reflexões**. XII Congresso Internacional da ABRALIC Centro, Centros – Ética, Estética 18 a 22 de julho de 2011 UFPR. Curitiba, Brasil. Disponível em <

<http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0143-1.pdf>> Acesso em 31 out. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo vol.12. No. 23. Niterói: 2007. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>> Acesso em: 21 ago. 2019.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”:** Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. A História da Educação dos Negros no Brasil/ Organização: BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. e FONSECA, Marcus Vinícius. Niterói: EdUFF, 2016, p. 329 – 362.

DUPRET, Leila. **Jovem da baixada fluminense, religião de matriz afro-brasileira e subjetividade:** um entrelaçamento à luz da complexidade. In: SYSS, Ahyas. (Org.). **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira:** experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 65-86.

EZE, Emmanuel Chukwudi. **Los La moderna filosofia occidental y el colonialismo africano.** In: EZE, Emmanuel Chukwudi (Org.). Pensamiento africano. Vol. 10. Barcelona. Edicons Bellaterra, 2001.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele negra máscaras brancas.** Tradução. Renato da Silveira. Prefácio de Lewis R. Gordon. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em < https://www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/Prefacio-pele_negras_mascaras_brancas.pdf> . Acesso em: 02 jul. 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República, Passo Fundo: UPF, 2000.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 1996.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro.** São Paulo. Expressão Popular coedição. Editora da Fundação Perseu Abramo. 2017.

FERNANDES, Otair. **O Conceito de hegemonia na luta contra o racismo no Brasil:** a função dos NEABs. In. [SYN]THESIS, Caderno do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 191-204, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/19669/14743>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MESQUITA, Claudia. **Os anos JK no acervo da Biblioteca Nacional.** In: BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). *Brasiliana da Biblioteca Nacional-guia de fontes sobre o Brasil* /Organização Paulo Roberto Pereira. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Nova Fronteira, 2001. il., p.329-368.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002. Acesso em: 05 mai. 2016.

FONSECA, Dagoberto José. **A história, o africano e o afro-brasileiro**. In: Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.v.09. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46188/1/01d21t05.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica**. Revista brasileira de história da educação n° 4 jul./dez. 2002. Faculdade de Educação da UFMG. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111129/mod_resource/content/1/educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20escravid%C3%A3o.pdf> Acesso em: 13 jan. 2020.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paideia. Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização – teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- _____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Política e Educação: Ensaio**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.
- _____. **Educação na Cidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 44ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Centauro, 2005.
- _____. **Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira/Saraiva de Bolso, 2012.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2013.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 36ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GADET, Françoise e HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas, Unicamp, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto. Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Um modelo para formação de professores**. Revista Textos do Brasil – Edição n. 7 – Educação para um desenvolvimento humano e social no Brasil, 2009. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000081.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina; MELLO, Guiomar Namó; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. **Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino**. Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 1972.

GHIGGI, Gioconda. **Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na Universidade Federal do Paraná**. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social. Curitiba. 2017. (Dissertação de Mestrado).

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDENBERG, Mirian **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade** (O Direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA). Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Mulheres negras e Educação: Trajetórias de vida, Histórias de luta**. Revista Cadernos Pagu, Unicamp, 1996, n.6 e 7 Disponível em < <http://www.desafio.ufba.br/gt6-008.html>> Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/2003, 67**. In: MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Org.), Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas (pp. 67-89). Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2012.

_____. **Diversidade étnico-racial Por um projeto educativo emancipatório.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 21 set. de 2019.

_____. **Intelectuais negros e produção do conhecimento:** algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São. Paulo; Editora Cortez. 2010. P. 492-516.

_____. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

GRANER, Mônica Mascarenhas. **Intervenções contemporâneas em espaços universitários.** Dissertação apresentada à Faculdade Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre. FAUUSP. São Paulo, 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** São Paulo: DP&A, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História.** Brasília, Editora da UnB, 1999.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África em sala de aula:** visita a História contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira:** leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afrobrasileira na educação pública:** da legalidade à realidade. Universidade estadual de Maringá. Maringá. 2005. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_maria_isabel_jaroskevicz.pdf> Acesso em: 20 jan. 2020.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra & DE CASTRO, Bernardo Monteiro. **Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores.** In: SILVA, Divino José da. e LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (Org.), Valores, preconceito e práticas educativas (73-114). Casa do Psicólogo: São Paulo, 2005.

LIMA, Sérgio Gonçalves de. **A questão étnico-racial na formação continuada de professores da Escola Básica:** Uma análise de quatro Núcleos de Estudos Afrobrasileiros do Estado do Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Duque de Caxias. 2012. (Dissertação de Mestrado).

LOPES, Ademil. **Além da Memória:** Vila Xavier diálogo entre os diferentes elementos de sociabilidade. São Paulo: Tese, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORI, Mary. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2007.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MACIEL, Regimeire Oliveira. **As Ações Afirmativas e a Democratização do Ensino Superior**. III Jornada Internacional De Políticas Públicas São Luís/MA, 28 A 30 de Agosto 2007. Disponível em <
http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppiii/html/trabalhos/eixotematicod/60e3f8bc7d0b33f5d051regimeire%20oliveir_maciel.pdf> Acesso em: 15 ago. 2019.

MATOS, Letícia. **Corpo negro: luta e conquista também nas universidades**. Artigo de 23 de Novembro de 2018. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/crianca-adolescente/23404/corpo-negro-luta-e-conquista-tambem-nas-universidades>. Acesso em: 06 nov. 2019.

MBEMBE, Achile. **Crítica da Razão Negra**. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO e DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez. /jul. 2005-2006.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

MORGADO, J. C. (2012). **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores

MOURA, Clovis et al. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da senzala**. São Paulo: Edições Zumbi, 1959.

_____. **O negro: de bom escravo a mal cidadão**. São Paulo: Editora Conquista 1977.

_____. **A sociologia posta em questão**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1978.

_____. **Brasil: as raízes do protesto negro**. São Paulo: Global Editora, 1983.

_____. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1994.

_____. **História do Negro no Brasil**. Editora Ática S.A. Rua Barão de Iguapé. São Paulo, 2001

_____. **Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2014.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma. **O negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global: Ação Educativa, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Revista Estudos Avançados, vol.18 n.50. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100005&script=sci_arttext>. Disponível em: 20 ago. 2019.

_____. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil.** In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **As facetas de um racismo silenciado.** In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva. (Org.) Raça e diversidade. São Paulo: EDUSP: Estação Ciência, 1996.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro – Processo de um Racismo Mascarado.** 3. Edição. São Paulo. Perspectivas. 2016.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Abdias Nascimento: Grandes vultos que honraram o Senado.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014. Disponível em <<http://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2017/02/biografia-abdias.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2019.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777 – 1808).** São Paulo: Editora Hucitec, 1995. p. 92-106.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores, in Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro. 1991.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e profissão docente.** "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.15-33.

OLIVEIRA, Matheus Requião Silva de. **Leis abolicionistas: a história da abolição da escravatura no Brasil.** In: Barboza, Márcia Noll (org.) Escravidão contemporânea. Brasília: Ministério Público Federal, 2017.

ONDÓ, Eugenio Nkogo. **Síntesis sistemática de la filosofía africana.** Barcelona. Edicionescarena, 2000.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese.** São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

PAULA, Cláudia Regina de. **Políticas Curriculares Nacionais: O caso da Lei N. 10.639 na abordagem do ciclo de políticas.** In: SYSS, Ahyas. (Org.). **Diversidade étnico-racial e**

educação superior brasileira: experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 41-63.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo:** luta e identidade. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas afro-brasileiros:** a criação do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, E. (ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Buenos Aires: Clacso, 2005. pp. 117-142.

ROCHA, Luís Carlos Paixão Da. Política Educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quando de desigualdades raciais e sócias na sociedade brasileira. In: Costa, Hilton; Silva, Paulo Vinicius Baptista (Org.). **Notas de história e cultura afro-brasileira.** Editora UEPG, Ponta Grossa, 2011.

ROMÃO, Jeruse. **O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro.** In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001, p.161-178.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação.** Lisboa, v. 24, n. 24, 2013.

ROSSATO, César e GESSER, Verônica. **A Experiência de branquitude diante dos conflitos raciais:** estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001, p.11-36.

SALLES, Fernando Casadei. **A Formação Continuada em serviço.** Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Universidade Católica Dom Bosco, Bras. 2004. Disponível em <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/806Casadei.PDF>> Acesso em 20 jan. 2020.

SANTANA, José Valdir Jesus de.; ALVES, Joeseli. Santos Alves. **Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga – BA.** Revista África e Africanidades, Ano 2, nº 8, fev. 2010.

SANTIAGO, Anna e ROSA Fontella. PEDAGOGIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA: UM DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E BOAVENTURA SANTOS. IX ANPED SUL. Seminários de pesquisa em 2012, educação da região sul. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/225/217>> Acesso em 31 out. 2019.

SANTOS, Amauri Junior da Silva e RIBEIRO, Renilson Rosa. **O caráter acontecimental da Lei n. 10.639/03: o desafio de (re) escrever narrativas sobre a história africana e afro-brasileira sob um novo contexto epistemológico e histórico.** In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josesila Brito (Org.). *A diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes.* São Paulo: Livraria da Física, 2016, p. 51-91.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal.** In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma concepção multicultural dos direitos humanos.** Lua Nova: Revista de Cultura e Política. Nº 39. São Paulo: 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000100007> Acesso em: 14 ago. 2019.

SANTOS, Flávia Cristina Oliveira. **Estatuto da Associação Brasileira de pesquisadores/as negros/as.** São Paulo: ABPN, 2004. Disponível <https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_443f95ed16ca4faf855fd19771358fd1.pdf> Acesso em 20/02/2020.

SANTOS, Sales Augusto. **A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro.** In: SECAD/MEC. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.o 10.639/03.* Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO - Coleção Educação para Todos, pp. 21-37. 2005.

SANTOS, Sales Augusto (2005). **A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro.** In: SECAD/MEC. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.o 10.639/03.* Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO - Coleção Educação para Todos, pp. 21-37. 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Metamorfose de Militante Negros em Negros Intelectuais.** Disponível em <<file:///C:/Users/infoshop/Downloads/Dialnet-AMetamorfoseDeMilitantesNegrosEmNegrosIntelectuais-5870122.pdf>> Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. **De militantes negros a negros intelectuais.** In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6.: 2008, Anais. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=de-militantes-negros-a-negros-intelectuais>>. Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, Sales Augusto. **A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro.** In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03.** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. (Educação para todos). p. 21-38.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (MUNICÍPIO). Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo. **Sumário de dados 2010.** São Bernardo do Campo: Secretaria de Orçamento e

Planejamento Participativo, 2010. Disponível em: <https://issuu.com/evertonprates2/docs/sum__rio_2010>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SARAIVA, Luís Augusto Ferreira. **Sobre veias d'águas e segredos da mata: Filosofia Ubuntu no Terreiro de Tambor de Mina**. 2018. [143] f., il. Dissertação (Mestrado em Metafísica)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997

SAVIANI, Dermeval. **Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Orgs.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz & GOMES, Nilma Lino (org). **Antropologia e história: debate em região de fronteira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. Cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo, Claro Enigma, 2012.

_____. **O Espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. **Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. Revista e Atualizada. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ana Célia Da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.), **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira. **A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção**. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. especial 2, p. 217-232, 2010.

SILVA JUNIOR, Hédio. **Anti-Racismo: Coletânea de Leis Brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais**. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, Geralda da e Araújo, Márcia. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas**. In: SECAD/MEC. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.o 10.639/03. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO - Coleção Educação para Todos, pp. 65-78, 2005

SILVA, Geraldo Da. e ARAÚJO, Márcia. Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros, negros e escolas profissionais, técnicas e tecnologias. In: /

Organização: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

SILVA, Maria Aparecida Da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.65-82.

SILVA, Maurício Pedro Da. **Ações Afirmativas no Brasil**: Algumas Considerações acerca das Cotas Raciais na Universidade. Nº 13. Revista Brasileira de Educação e Cultura. Centro de Ensino Superior de São Gotardo, 2016. RBEC | ISSN 2237-3098. Disponível em <<https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/255>> Acesso em: 12 ago. 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista Da. **Educação das Relações Étnico-Raciais**. In: SYSS, Ahyas. (Org.). **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 149-176.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais**. Educação. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set. /dez. 2007.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

TAVARES, Manuel. **História, Memória e Esquecimento**: Identidades Silenciadas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad e TAVARES, Manuel (Org.). **Culturas, Identidades e Narrativas**. São Paulo: Big Time, 2014.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Tecendo uma linha de raciocínio entre os objetivos, fonte de coleta, categorias e questões:

CATEGORIAS	OBJETIVOS	FONTE DE COLETA	QUESTÕES
	<p>Identificar os princípios e estruturas sobre as questões étnico raciais, quanto à pedagogia da diversidade, segundo GOMES (2017).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PDI • Lei de Criação da UFABC. nº. 11.145, de 26 de julho de 2005; Lei nº. 13.110, de 25 de março de 2015; Lei nº. 3.962-A, de 07 de julho de 2004. • Depoimento dos Reitores da UFABC. 	
	<p>Analisar o modelo de Formação Continuada dos (as) Professores (as) junto NEAB UFABC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legislação, Formação de Professores, junto a LDB, Lei 10.639/03. • Lei de Criação do NEAB Portaria da Reitoria nº 262/2017. 	
<p>Para a prática à pedagogia da Diversidade; Conscientização; Educação Antirracista.</p>	<p>Obter conhecimentos prévios dos (as) professores (as) quanto às respectivas práticas pedagógicas em consonância com a Lei 10.639/03</p>	<p>Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Você considera importante a educação para as relações étnico raciais na formação inicial docente? Justifique a sua resposta. • Você conhece a Lei 10.639/03, que instituíram a obrigatoriedade da questão étnico-racial no currículo? O que sabe sobre a Lei? Como obteve informações? • Levando em consideração as diretrizes da educação para as relações étnico-raciais, como se dá a sua prática pedagógica, em seu cotidiano? • Existem obstáculos que impedem a exercer uma educação antirracista? Justifique a sua resposta. • Estamos vivendo século bastante diversificado e complexo em todos os campos econômicos, políticos, cultural e social então como educar neste contexto?

			<ul style="list-style-type: none"> • Você concorda que ser professor (a) significa desenvolver atividades pedagógicas, questionar a própria prática e refletir sobre o fazer profissional. Justifique. • Uma proposta de formação continuada ao professor consciente e reflexivo, quais são estas contribuições para o fazer pedagógico à Luz da Lei 10.639/03? Justifique.
Para a prática à pedagogia da Diversidade; Conscientização; Educação Antirracista.	Relacionar o Modelo de Formação Continuada dos (as) Professores (as) junto aos NEAB UFABC com a prática pedagógica.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • O que te motivou a realizar o Modelo do Curso de Formação Continuada a Luz da 10.639/03 neste Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB)? • Em que medida os cursos de formação continuada à luz da Lei 10.639/03 em que participou contribuiu para a sua formação continuada e prática pedagógica? • Quais as referências teóricas que são utilizadas para trabalhar as questões étnico-racial na sua disciplina em sala de aula? • A respeito da proposta do curso de formação junto ao NEAB atendeu suas expectativas e quais são suas expectativas futuras no que tange à dinâmica pedagógica de formação?

APÊNDICE B

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES (AS)
CURSISTAS****PROPOSTA: MODELO PARA A ENTREVISTA****1. Identificação e dados Gerais**

Nome:

Idade:	Sexo: () Feminino () Masculino
--------	----------------------------------

Em qual grupo de Cor/ Raça se classifica: () Amarelo/a () Branco/a () Indígena () Negro/a () Pardo/a () Preto/a
--

2. Formação Profissional

	Cursos	Ano de Conclusão	Instituição Formadora	Particular/Pública
Graduação Licenciatura Bacharel				
Pós- Graduação (Lato sensu e Stricto sensu)				

3. Atuação Profissional:

Instituição de Ensino que atua:

Atua em Rede: () Pública () Privada

Município de Atuação do (a) discente:

Nível e Setores de Atuação (Ex.: Ensino Fundamental I, Ensino Superior, EJA e etc.).
--

Com que frequência anual você participa de cursos de formação e/ou congressos relacionados às questões Étnico Raciais? Oferecidos ou não pelos NEAB's:

- () nenhuma () uma vez por ano () duas vezes ao ano () três vezes ou mais vezes
() uma vez a cada dois anos () uma vez a cada três anos

4. Temas Geradores:

- 4.1. Você considera importante a educação para as relações étnico raciais na formação inicial docente? Justifique a sua resposta.
- 4.2. Você conhece a Lei 10.639/03, que instituíram a obrigatoriedade da questão étnico-racial no currículo? O que sabe sobre a Lei? Como obteve informações?
- 4.3. O que te motivou a realizar o Modelo do Curso de Formação Continuada a Luz da 10.639/03 neste Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB)?
- 4.4. Levando em consideração as diretrizes da educação para as relações étnico-raciais, como se dá a sua prática pedagógica, em seu cotidiano?
- 4.5. Existem obstáculos que impedem a exercer uma educação antirracista? Justifique a sua resposta.
- 4.6. Em que medida os cursos de formação continuada à luz da Lei 10.639/03 em que participou contribuiu para a sua formação continuada e prática pedagógica?
- 4.7. Quais as referências teóricas que são utilizadas para trabalhar as questões étnico-racial na sua disciplina em sala de aula?
- 4.8. A respeito da proposta do curso de formação junto ao NEAB atendeu suas expectativas e quais são suas expectativas futuras no que tange à dinâmica pedagógica de formação?
- 4.9. Estamos vivendo século bastante diversificado e complexo em todos os campos econômicos, políticos, cultural e social então como educar neste contexto?
- 4.10. Você concorda que ser professor (a) significa desenvolver atividades pedagógicas, questionar a própria prática e refletir sobre o fazer profissional. Justifique.
- 4.11. Uma proposta de formação continuada ao professor consciente e reflexivo, quais são estas contribuições para o fazer pedagógico à Luz da Lei 10.639/03? Justifique.

APÊNDICE C

TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNINOVE – Universidade Nove de Julho**

Eu, _____, E-mail, _____, WhatsApp () _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa, sob a responsabilidade dos pesquisadores, Daniela Pinheiro de Oliveira e Maurício Pedro da Silva, membros do Programa de Pós Graduação da Universidade Nove de Julho. Assinando este termo estou ciente de que:

1. Sob o tema Pedagogia da Diversidade: A Contribuição dos NEABS na Formação Continuada do Professor no contexto da Educação Antirracista, o objeto da pesquisa é verificar a formação dos professores, junto aos NEABs, contribui ou não para potencializar a conscientização dos cursistas quanto ao respectivo comprometimento humano diante do contexto histórico-social e se a mesma contribui ou não na prática pedagógica, pautada em estratégias no combate às desigualdades étnico-raciais, situações de racismo e de preconceito, nos espaços educativos.
2. Minha participação na pesquisa envolve exclusivamente: O preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a Ficha Diagnóstica e Responder as Questões.
3. Não haverá prejuízos físicos e morais para minha pessoa, nem tampouco, gastos de ordem financeira;
4. Estou livre para aceitar a participação desta pesquisa;
5. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo (nomes fictícios, por exemplo, CURSISTA 1) e os resultados obtidos gerais desta pesquisa, serão utilizados para alcançar os objetivos do estudo supracitado, incluindo em literatura especializada;
6. Se julgar necessário, poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa, mestranda Daniela Pinheiro de Oliveira, pelo telefone (11) 9 9420-1414 ou E-mail danikapio@gmail.com.
7. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir consciente e livremente sobre a minha participação na referida pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) voluntário (a)

Daniela Pinheiro de Oliveira

Mestranda em Educação

Prof. Dr. Mauricio Pedro da Silva

Orientador do PPGGE Uninove

ANEXOS

ANEXO 1 – TABULAÇÃO QUESTIONÁRIO

Nome	Adetutu	Iemanjá	Nanã	Xangô
Idade	48	40	49	39
Mas/Fem	Fem	Fem	Fem	Mas
Cor	Parda	Parda	Negra	Negra
Graduação	Pedagogia	Ciências Sociais	Geografia e Química	Filosofia
Pós				Filosofia e Educação
Ano de Conclusão	1993	2014	2015/2009	2005/2014
IES	UNIFAI	Fundação Santo André	Lauritiano/UNIABC	PUC
Part/Públ	Particular		Particular	Particular
Atuação	E.E. Professor José Hermenerlindo Leoni	E.E. Carlos de Campo	E.E. Professor Inainh de Mello	E.E. Parque Marajoara
Part/Públ	Pública	Pública	Pública	Pública
Município	São Paulo	Santo André	Santo André	Santo André
Nível	Ensino Fund 1	Ensino Médio	Ensino Fund 2	Ensino Médio
Frequência ERER	3 ou mais vezes ao ano	3 ou mais vezes ao ano	3 ou mais vezes ao ano	2 vezes ao ano

Nome	Oxumaré	Ododuá	Olocum	Iansã	Mãe Conceição
Idade	43	29	51	50	36
Mas/Fem	Mas	Fem	Fem	Fem	Fem
Cor	Branca	Branca	Preta	Branca	Negra
Graduação	História	Filosofia	História	Licenciatura; Pedagogia	Pedagogia; Direito
Pós				Educação e Sociedade	
Ano de Conclusão	2000	2020	2004	2005; 2017; 2016	2006; 2011
IES	Unisa	UMESP	Unicastelo	Universidade Federal de Viscosa, Universidade Brasil, Universidade Campos Sales	PUC; FDSBC
Part/Públ	Particular	Particular	Particular	Pública e Particular	Particular
Atuação	EMEF Paulo Setúbal	E.E. Walker da Costa Barbosa	EMEF Professora Dirce Genésio dos Santos - PMSP	EMEF Ayres Martins Torres	-
Part/Públ	Pública	Pública	Pública	Pública	-
Município	São Paulo	São Bernardo do Campo	São Paulo	São Paulo	-
Nível	Ensino Fund 2	Ensino	Ensino Fund 2	Ensino Fund 2 e	Ensino Fund 1

		Médio/Fund		Médio	
Frequencia ERER	Nenhuma	1 vez ao ano	2 vezes ao ano	3 ou mais vezes ao ano	1 veza cada dois anos

ANEXO 2 – TABULAÇÃO ENTREVISTAS

	Adetutu	Iemanjá	Nanã	Xangô
1 Você considera importante a educação para as relações étnico raciais na formação inicial docente? Justifique a sua resposta.	Extremamente de importância, pois devemos transmitir, informar, relatar, exaltar a história e a nossa ancestralidade.	Sim, porque aproximamos da história do país.	Sim. Através dele é necessário o conhecimento da riqueza da história africana e todo o processo de exclusão dentro e fora do processo de aprendizagem.	Sim, temos ainda um racismo epistêmico nos conteúdos escolares.
2 Você conhece a Lei 10.639/03, que instituíram a obrigatoriedade da questão étnico-racial no currículo? O que sabe sobre a Lei? Como obteve informações?	Sim, conheço, desde a formação, o texto em que deu base para a lei e a sua importância no cenário histórico e político de nosso país.	Sim, essa lei faz parte da LDB que estudei na escola, curso de magistério em 1997.	Na LDB está estabelecida.	Conheço, a lei pe a garantia de que outras formas de conhecimento passam a ser apresentados como conhecimento, isso para marcar também as identidades.

<p>3</p> <p>O que te motivou a realizar o Modelo do Curso de Formação Continuada a Luz da 10.639/03 neste Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB)?</p>	<p>Conhecimento, estudo e como professor sou formadora de opinião e preciso estar sempre "bem baseada" nos contextos a qual nossa formação acadêmica e trabalho exige.</p>	<p>Sempre estudei história. O meu curso de Ciências Sociais procurei compreender melhor as influências do povo africano. Na minha família tem ancestralidade africana. Eu tenho fenótipo, vive a questão do preconceito no meu cotidiano e desde o primeiro ano que comecei a trabalhar na escola pública discutia a História da África.</p>	<p>Sempre tive interesse na história do continente africano e procurava um aprofundamento.</p>	<p>Contribuir com a qualidade do conhecimento e combater o racismo.</p>
<p>4</p> <p>Levando em consideração as diretrizes da educação para as relações étnico-raciais, como se dá a sua prática pedagógica, em seu cotidiano?</p>	<p>Como trabalho na periferia, onde raças, posição sócio-econômico e religiosa estão sempre em conflito, o tema é trabalhado diariamente.</p>	<p>A minha discursão, meu trabalho está sempre voltado a reivindicar direitos sociais humanos e combater qualquer forma de preconceito.</p>	<p>Procuro sempre colocar o assunto em pauta dentro do conteúdo proposto.</p>	<p>Propondo atividades que por vezes estão longe do próprio currículo, partindo das vivências dos launos que em sua maioria é negra.</p>

<p>5</p> <p>Existem obstáculos que impedem a exercer uma educação antirracista? Justifique a sua resposta.</p>	<p>Estamos no Brasil, onde houve escravidão e o racismo em que vivemos é o pior de todos o nivelado, o politicamente correto, aquele racismo que se percebe no olhar, na ação, mas não verbalizado. Temos muito que se falar e trabalhar, muitas barreiras quebradas, mas ainda, muitos para quebrar.</p>	<p>Não. A escola é um espaço onde consigo discutir esse tipo de desrespeito de forma democrática.</p>	<p>Não, nunca tive. As escolas onde trabalhei nunca barraram minhas propostas pedagógicas.</p>	<p>Sim, para mim as avaliações externas são as principais barreiras.</p>
<p>6</p> <p>Em que medida os cursos de formação continuada à luz da Lei 10.639/03 em que participou contribuiu para a sua formação continuada e prática pedagógica?</p>	<p>Contribui para que eu consiga tirar o preconceito que ocorre com a cultura afro em relação a literatura, ser humano, raízes, familiares, em fim, a ancestralidade.</p>	<p>Me ofereceu fundamentação teórica.</p>	<p>Mudou minha forma de atuar, principalmente no planejamento da aula, buscando forma de introduzir o tema do preconceito, racismo, exclusão do negro.</p>	<p>Melhorar os conhecimentos que eu já conhecia e contribuir na qualidade do meu trabalho docente.</p>

<p>7</p> <p>Quais as referências teóricas que são utilizadas para trabalhar as questões étnico-racial na sua disciplina em sala de aula?</p>	<p>Como trabalho com o fundamental 1, o autor que mais utilizo é Mia Couto, mesmo ele não sendo negro, mas com textos que me ajudam a trabalhar com os menores. Mas, também, leio muitos contos, histórias e lendas africanas.</p>	<p>Angela Davis, Amílcar Cabral, Florestan Fernandes entre outros.</p>	<p>Agora não me lembro os autores. Artigos, textos, Milton Santos, Saber Maria Lúcia.</p>	<p>Renato Mangueira, Coralina de Jesus, Frantz Fanon, Achille Mbembe, Beatriz do Nascimento.</p>
<p>8</p> <p>A respeito da proposta do curso de formação junto ao NEAB atendeu suas expectativas e quais são suas expectativas futuras no que tange à dinâmica pedagógica de formação?</p>	<p>Sim, vou continuar, agora continuo meus estudos sobre relações étnico raciais.</p>	<p>Sim, a minha intenção é fazer curso de especialização em História Africana.</p>	<p>Foi além das minhas expectativas com temas que ainda não tinha conhecimento.</p>	<p>Sim, sempre atende para o futuro, vale pensar, racismo das inteligências artificiais.</p>
<p>9</p> <p>Estamos vivendo século bastante diversificado e complexo em todos os campos econômicos, políticos, cultural e social então como educar neste contexto?</p>	<p>Refletindo, usando referências, falando a verdade, mesmo que seja cruel, mostrando o que a história nos livros, sempre deixaram "em branco".</p>	<p>Conscientização contínua a partir da alteridade.</p>	<p>Esses temas não devem ser esquecidos, é necessário abordar-los porque é a realidade presente, fora da sala de aula.</p>	

<p>10</p> <p>Você concorda que ser professor (a) significa desenvolver atividades pedagógicas, questionar a própria prática e refletir sobre o fazer profissional. Justifique.</p>	<p>Sempre, pois somos "formadores de opinião."</p>	<p>Sim. O papel do professor é se dedicar a formação crítica, autonomia do estudante.</p>	<p>Um bom profissional sempre esta avaliando a sua prática, buscando melhorar (com) seu conhecimento, sempre estudando e em busca de novas metodologias.</p>	<p>Sim. Um professor que não questiona sua prática e sua realidade não está atento às mudanças.</p>
<p>11</p> <p>Uma proposta de formação continuada ao professor consciente e reflexivo, quais são estas contribuições para o fazer pedagógico à Luz da Lei 10.639/03? Justifique.</p>	<p>Diversidade e Igualdade Racial "a criança, pertencimento racial e a família e a comunidade."</p>	<p>Possibilita uma reflexão do contexto histórico a partir de um recorte que foi realizado com objetivo. O resgate ou a busca da história renegada de uma parte importante da população brasileira que é tratada ainda como estrangeiro.</p>		<p>Esta proposta de ocupar 60% de toda a produção do conhecimento para aprimorar a formação do professor para além da visão eurocentífica.</p>

	Oxumaré	Ododuá	Olocum	Iansã
1 Você considera importante a educação para as relações étnico raciais na formação inicial docente? Justifique a sua resposta.	Sim. Para evitar que visões distorcidas sejam reproduzidas pelos próprios educadores, por exemplo, o eurocentrismo. Além disso, a cultura africana sempre me instigou, então é um prazer enorme saber mais e com isso, melhorar meu entendimento sobre o tema.	Sim, há muita distorção na disciplina de "história" em que hoje é imposto. É de suma importância ter logo no início dos estudos a disciplina "Filosofia Africana".	Óbvio. Resgate da história da humanidade. Sua origem. Valorização de um povo.	Sim. Esse docente precisa se instrumentalizar, pois irá atuar nos territórios educativos.
2 Você conhece a Lei 10.639/03, que instituíram a obrigatoriedade da questão étnico-racial no currículo? O que sabe sobre a Lei? Como obteve informações?	Sei da exigência da lei e sua obrigatoriedade, porém desconheço o texto em sua íntegra. Tenho ciência da lei através da escola que atuo e também por grupos coletivos que frequento na periferia de São Paulo.	Conheço muito superficialmente sobre, e não o bastante para opinar.	Sim. LDB; Documentos SME/SP, Parametros Curriculares Nacionais, Constituição de 1988...	Sim conheço. Através dos textos legais e a partir da sua implementação nas escolas. Isso só foi observado a partir de 2014 na PMSP (Prefeitura Municipal de São Paulo) com os GTP (Grupos de Trabalhos Pedagógicos)

<p>3</p> <p>O que te motivou a realizar o Modelo do Curso de Formação Continuada a Luz da 10.639/03 neste Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB)?</p>	<p>A motivação foi a necessidade de saber poder ensinar, eliminando ou minimizando os riscos mencionados na questão.</p>	<p>Falta de conhecimento do mesmo dentro das escolas.</p>	<p>Busca de conhecimento da nossa história</p>	<p>Aquisição e aprofundamento sobre a temática para o trabalho docente e socialização com os meus pares.</p>
<p>4</p> <p>Levando em consideração as diretrizes da educação para as relações étnico-raciais, como se dá a sua prática pedagógica, em seu cotidiano?</p>	<p>Coloco no planejamento aulas dedicadas a cultura africana, utilizo livros didáticos, os quais trazem conteúdos curtos e vagos. Isso me incomodava e assim procuro outras informações para não ficar restrito ao livro didático.</p>	<p>Tenho participado das aulas aqui na UFABC desde 2018 e desde então, as aulas tomam outra perspectiva e sempre para o melhor.</p>	<p>Projetos de valorização, leituras simultâneas, mês temático, novembro negro...</p>	<p>Trabalho a temática praticando o ano todo, descolonizando o currículo, valorizando a história e cultura afro brasileira, africana e indígena.</p>

<p>5</p> <p>Existem obstáculos que impedem a exercer uma educação antirracista? Justifique a sua resposta.</p>	<p>Sim, a cultura eurocentrica que condiciona o educador reproduzir tal visão do mundo.</p>	<p>Na minha graduação, passei por algo que chamo de racismo. Não aceitaram meu TCC por ser de Filosofia Africana.</p>	<p>Sim. Racismo Institucional.</p>	<p>Sim, há uma "resistencia" por boa parte dos colegas, muitos reproduzem narrativas cristalizadas pela ideologia eurocêntrica.</p>
<p>6</p> <p>Em que medida os cursos de formação continuada à luz da Lei 10.639/03 em que participou contribuiu para a sua formação continuada e prática pedagógica?</p>	<p>Importância fundamental no meu desenvolvimento como professor na tratativa da História da África e escravidão no Brasil. Além de esclarecer algumas questões que até então não encontrava um entendimento, em especial os métodos e origens do racismo.</p>	<p>Me elevou para outro patamar pedagógico, consigo ampliar os estudos (tanto os meus, quanto o de meu aluno).</p>	<p>Ampliação do conhecimento, desmistificação e discriminação do tema.</p>	<p>Na medida em que traz subsídios científicos para combater tais narrativas citadas na questão anterior.</p>

<p>7</p> <p>Quais as referências teóricas que são utilizadas para trabalhar as questões étnico-racial na sua disciplina em sala de aula?</p>	<p>O livro didático e letras de RAP.</p>	<p>Procuro sempre trabalhar com brasileiros, como Duda Oliveira, Uã Flor do Nascimento sempre como eixo.</p>	<p>Documentos da rede municipal, cursos, palestras, artigos científicos, livros didáticos...</p>	<p>Carlos Machado, Ramatis Jacinto, Djamila Ribeiro, Chimamanda, Ngozi Adichie, Milton Santos entre outros...</p>
<p>8</p> <p>A respeito da proposta do curso de formação junto ao NEAB atendeu suas expectativas e quais são suas expectativas futuras no que tange à dinâmica pedagógica de formação?</p>	<p>Este curso superou minhas expectativas, certamente minhas aulas terão um marco delimitador entre antes do NEAB e pós NEAB. Pretendo iniciar um mestrado e os temas antirraciais estarão neste projeto.</p>	<p>O NEAB sempre atende todas as necessidades teóricas que carrego para que eu consiga colocar em prática em sala de aula, sou muito grata a cada professor e tenho a certeza cada dia mais que a Filosofia Africana tem que fazer parte da educação como um todo.</p>	<p>Sim.</p>	<p>Sim, atendeu. Quanto a dinâmica pedagógica, gostei do formato realizado.</p>
<p>9</p> <p>Estamos vivendo século bastante diversificado e complexo em todos os campos econômicos, políticos, cultural e social então como educar neste contexto?</p>	<p>A educação precisa se colocar como esclarecedora diante de tantos ataques que recebemos pelas mídias reproduzias em famílias, igrejas, por exemplo. Precisamos apontar as origens dos problemas e os interesses implícitos.</p>	<p>Como professora de Filosofia, passo por dificuldades diárias para não tomar "partido" em minhas aulas, porém não há possibilidade de educar sem tomar "um lado" sobretudo neste governo em que nós deparamos hoje.</p>	<p>Se despindo dos nossos próprios preconceitos, buscando informações (conhecimento), formação etnicoracial...</p>	<p>Está muito difícil, desolador, mas é nesse extato momento que somos essenciais. Não existe fórmula, mas precisamos resistir, combater os opressores, incentivar a reflexão, o diálogo, educar para além dos muros da escola.</p>

<p>10</p> <p>Você concorda que ser professor (a) significa desenvolver atividades pedagógicas, questionar a própria prática e refletir sobre o fazer profissional. Justifique.</p>	<p>Sim, concordo. Caso a gente não questione o sistema e a si mesmos podemos repetir os interesses de grupos dominantes e assim acabar como ferramenta reacionária na sociedade, logo não promovendo criticidade nos educandos.</p>	<p>Com certeza! O professor (acredito eu) questiona a si mesmo todos os dias sobre sua profissão, aquela que não é valorizada em nenhum aspecto e que mesmo assim, não pensa em mudar de profissão por um único motivo, o amor, amor pela docência, pelo ensino e acima de tudo por uma alteridade maior que tudo se torna possível.</p>	<p>Sim. Atuar para formação de uma sociedade pautada na valorização humana, democrática e justa...</p>	<p>Sim claro. Buscar práticas pedagógicas que elevam a autoestima dos educandos, problematizar contextos excludentes no qual estamos inseridos, principalmente pela cor da pele.</p>
<p>11</p> <p>Uma proposta de formação continuada ao professor consciente e reflexivo, quais são estas contribuições para o fazer pedagógico à Luz da Lei 10.639/03? Justifique.</p>	<p>Questionamento do eurocentrismo, alteração dos conteúdos nos livros didáticos, enfatizar o antirracismo nos PPPs e curso de formação de professores nas redes educacionais. Mas, não acho que seja algo simples de se alterar.</p>	<p>Acredito que em qualquer aspecto o professor tem que ser maleável no que for propor ao aluno. E quando um professor tem o conhecimento de que esta Lei existe, tudo fica com outra perspectiva!</p>	<p>Importante levar a lei à todas as áreas de formação acadêmica e para todos os profissionais da educação.</p>	<p>A própria Lei 10.639, o livro de História Geral da África, promover participar de Seminários, cursos como esse, congressos, feiras literárias, encontros, coletivos, oficinas. O ideal que fosse oferecido, no meu caso, pela SME a formação continuada, porém no atual contexto não é contemplado a temática, cabe ao professor pesquisar, estudar refletindo sobre a prática docente.</p>

ANEXOS

ANEXO I

CURSO NEAB/UFABC 2019 ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

CRONOGRAMA E TEXTOS:

Aula 1. 05.06 - Apresentação do programa, da proposta e metodologia, informes sobre as visitas, orientações para leituras básicas e complementares.

Professor/a: Suze Piza/Regimeire Maciel

Aula 2. 12.06 - Fundamentos para os estudos africanos e afro-brasileiros

Professor/a: Bebel Nepomuceno

Texto: Desvendando a história da África

Aula 3. 19.06 - Fundamentos para os estudos africanos e afro-brasileiros

Professor/a: Muryatan S. Barbosa\Regimeire Maciel

Textos:

* Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/africa/article/view/115352>

* Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/africa/article/view/115352/113006>

Aula 4. 26.6: África antiga

Professor/a: Flavio Francisco

Texto: Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. DOMINGUES, Petrônio.

Disponível em:

<https://drive.google.com/open?id=0B1Sc0rQgO1cHVjMtZ0xPUXVITUNvM29tVHpQS2dRNU5oNTNz>

Aula 5. 03.7 - África moderna e contemporânea

Professor/a: Acácio Almeida

Texto base:

- SARAIVA, José Flavio Sombra. Desafios africanos para “o mundo que vem aí”. A África contemporânea na fronteira. Atlântica do Brasil. Segunda Conferencia Nacional De Política Externa e Política Internacional – CNPEPI: O Brasil no mundo que vem aí. Palácio Itamaraty, Rio de Janeiro, 5 e 6 de Novembro de 2007.

Complementar

- GALA, Irene Vida. A política externa do Governo Lula para a África: A política externa como instrumento de ação afirmativa ... Ainda que não só. 2007. 258p. Instituto Rio Branco, MRE, Brasília. Disponível em:

<https://drive.google.com/open?id=1SUV53hbK9LC94DdOM9I07GI-XnA5rX19>

- Vídeo: Entrevista Celso Amorin – Programa Canal Livre/Bandeirantes.

Aula 6. 10.7 - Cultura e representação afro-brasileiras

Professor/a: Bebel Nepomuceno / Thiago Barbosa

Bibliografia:

- MOURA, Clóvis. As injustiças de Clio. O negro na historiografia brasileira. Editora Oficina de Livros, 1990. Disponível:

https://drive.google.com/open?id=1jKJnhhK_SV4C741riqvj0ZnuRtCotgVo

- MARTINS, Leda. A oralitura da memória. In. FONSECA, Maria Nazareth S (ORG.). Brasil Afro-Brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. Disponível em:

https://drive.google.com/open?id=1KARzII-RNTx_9oMoUaJSE-AGD90KugNo

- FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 347 p. Disponível em:

<https://drive.google.com/open?id=1U2-8McoWVmoq3Q2Npk2gykRqanHWGS41>

- SANTOS, Renato Emerson dos (org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013. 213 p., il. (Cultura negra e identidades). ISBN 9788575262887.

Aula 7. 17.7 - África pós-colonial: inserção mundial e trajetórias

Professor/a: Paris Yeros

Textos:

- FANON, Frantz (1968). Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Disponível em:

<https://drive.google.com/open?id=0B1Sc0rQgO1cHNy13bmk3RkNHUnhnTTYtMnlRRG5Bbmc4d0pF>

- SARAIVA, José Flávio Sombra (2015). A África no Século XXI. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão. Disponível em:

<https://drive.google.com/open?id=0B1Sc0rQgO1cHaF9mS192V1pGUDRDSWxHZ3IJZjFNQm5lWTBN>

Aula 8. 24.7: Cultura e representação afro-brasileiras

Professor/a: Luciana Xavier

Textos:

- CARRERA, Fernanda; OLIVEIRA, Luciana X. “Cabelo de Bombom”? Ethos publicitário, consumo e estereótipo em sites de redes sociais. *Novos Olhares*, 2(1), 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/57042/60038>
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- HALL, S. Que negro é esse na cultura popular negra? In. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. Disponível em:
http://uninomade.net/wp-content/files_mf/112410120245Que%20negro%20%C3%A9%20na%20cultura%20popular%20negra%20-%20Stuart%20hall.pdf
- PINHO, Osmundo. *Etnografias do brau: corpo, masculinidade e raça na reafrikanização em Salvador*. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 127-145, jan. 2005. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/%20article/view/S0104-026X2005000100009/7816>
- RATTI, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Kuanza, 2007. p. 61-69. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>
- VALVASSORI, Igor Santos. *Som de valente: Bailes Negros em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de São Paulo. 2018. Disponível em:
http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-22032019-103557/publico/2018_IgorSantosValvassori_VCorr.pdf

Aula 9. 31.7: Relações de raça e gênero no Brasil

Professor/a: Regimeire Maciel/Dulce Lima

Textos:

- GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Disponível em:
<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-brevediscuss%C3%A3o.pdf>

● BAIRROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. Revista Estudos feministas. Nº2\95. vol.3. 1995.

Aula 10. 07.08: O papel da escravidão e da desigualdade racial na construção do capitalismo.

Professor/a: Ramatis Jacino - Luci Praun

Textos:

● CHADAREVIAN, Pedro C. Para medir as desigualdades raciais no mercado de trabalho.

Disponível em:

<https://drive.google.com/open?id=1b5fR8v3nIvoqad6bFGmPTnL4Nm9ugfks>

● THEODORO, Mário. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. Disponível em:

https://drive.google.com/open?id=1pgvNyx_pYnB_aonA5jLmBbvd-ftCGJ-G

Aula 11. 14.08: O papel da escravidão e da desigualdade racial na construção do capitalismo

Professor/a: Ramatis Jacino.

Textos:

● JACINO, Ramatis. Racismo nada cordial. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas. 2017.

Disponível em:

https://drive.google.com/open?id=1m4GiCb1ArlSd-dqC7-qVni_hIwAqBLZA

● WILLIAMS, Eric. Capitalismo e escravidão. S. Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Disponível em:

<https://drive.google.com/open?id=1suXbn6nIrWSymozrRDKPFUSw7b6YNjDP>

Aula 12. 21.8: O negro na política

Professor/a: Flávio Francisco

Texto: Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. DOMINGUES, Petrônio.

Disponível em: https://drive.google.com/open?id=1rk_k2woj9_yfNBzEzQq4RXIHs2ewnxd7

Aula 13. 28.8 - Filosofia africana e afro-brasileira

Professor/a: Suze Piza, Maria Fernanda Gonsalves e Daniel Pansarelli

Textos:

- GINGA: UMA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA - Rosangela Costa Araujo. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469814_ARQUIVO_Gingaepistemologiafeminista.pdf

- OLIVEIRA, E. D. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana. Disponível em

<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4456/4068>

- Magalhães, P. Saberes da Kalunga. Disponível em

<http://www.edgardigital.ufba.br/?p=6464>

Aula 14. 04.09 - África na escola: literatura e arte africana e afro-brasileira

Professor/a: Suze Piza e convidadx

Aula 15. 11.09 - África epistêmica

Professor/a: Eduardo David Oliveira - UFBA

ANEXOS II

**ESTADO DE ARTE – RESULTADO DO LEVANTAMENTO TESES,
DISSERTAÇÕES E ARTIGOS**

Autor	CAMARGO, Rosana Maria de	ALVES, Marta Mariano
Tema	NEAB e a formação do professor	NEAB e a formação do professor
Base de Dados	TEDE	Plataforma Sucupira: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Objetivo	Tem por objetivos identificar as tendências (temáticas/conceituais/metodológicas) que nortearam as produções de materiais didáticos realizadas por esses Núcleos.	Analisar o NEAB/UFRGS relativamente às atribuições previstas na legislação educacional enquanto instância político-institucional de promoção da igualdade racial para o povo afro-brasileiro. O estudo mostra que há avanços em relação ao debate étnico-racial, principalmente através da extensão universitária e que novas propostas na área de ensino e pesquisa estão sendo pensadas e implementadas pelo NEAB. Mostrar o compromisso, esforço e dedicação dos membros NEAB e DEDES para alcançar os objetivos legais do núcleo.
Metodologia	Análise de conteúdo: buscando identificar os pressupostos teóricos que norteiam as produções/ações dos materiais produzidos para a formação do professor.	Estudo de caso: Numa perspectiva exploratória. O objetivo exploratório da pesquisa pauta-se na busca de ampliação das informações a respeito do fenômeno pesquisado e os fatos que o envolve, com a finalidade de ampliar a compreensão a respeito deste fenômeno. Entrevista semiestruturada com os membros fundadores do NEAB/UFRGS
Categorias	1. Diversidade étnico-cultural 2. Currículo 3. Formação de professores	1. Luta por reconhecimento 2. Locus de luta por reconhecimento 3. Racismo institucional 4. Relações étnico-raciais 5. Lei nº 10.639/03 6. Núcleo de Estudos AfroBrasileiros 7. Axel Honneth
Autores de referência	1. Abdias do Nascimento . Teatro Experimental. 2. Almicar Araujo Pereira. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros na história. 3. Antônio Flávio Barbosa Moreira. Multiculturalismo, currículo e formação dos professores. 4. Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau. Multiculturalismo: diferenças culturais	1. Abdias do Nascimento. O genocídio do negro brasileiro. 2. Carlos Moore. Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. 3. Maria Aparecida Bento. Branqueamento e Branquitude no Brasil. 4. N. C. Batista. Políticas públicas de ações afirmativas para a educação superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. 5. Nilma Lino Gomes . Diversidade étnico-

	<p>e práticas pedagógicas.</p> <p>5. Antônio Novoas. Os professores e as histórias de suas vidas.</p> <p>6. Antônio Sérgio Guimaraes. Racismo e Antiracismo no Brasil.</p> <p>7. Augusto dos Santos Sales. Educação anti-racista: caminhos pela Lei 10.639/03.</p> <p>8. Carmem Tereza Gabriel. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções e construções de objetos.</p> <p>9. Helenice Ciampi. Dilemas da formação do professor de história no mundo contemporâneo.</p> <p>10. Ivo Goodson. O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo.</p> <p>11. Jacques D'adesky. Racismos e anti-racismos no Brasil. Pluralismo étnico e multiculturalismo.</p> <p>12. Jerry D'ávila. Diploma da brancura: política social e racial no Brasil.</p> <p>13. Junia Sales Pereira. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico indenitária?</p> <p>14. Kabenguele Munanga. Negritude. Uso dos Sentidos.</p> <p>15. Maria do Carmo Martins. A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: Quem legitima esses saberes?</p> <p>16. Michael Apple. Ideologia e currículo.</p> <p>17. Nilma Lino Gomes e Petronilha B Gonçalves. Experiências étnico raciais para a formação de professores.</p> <p>18. Nilma Lino Gomes. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro.</p> <p>19. Sales Augusto dos Santos. Educação anti racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03.</p>	<p>racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.</p> <p>6. Wron Ware, Branquidade: identidade branca e multiculturalismo</p>
Título	Diversidade étnico-cultural no currículo: ações para formação de professores realizadas por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas	A instituição de educação superior como agente de política de promoção da igualdade racial: estudo de caso no núcleo de estudos afro-brasileiros indígenas e africanos (neab) ou correlato da UFRGS
Ano de Defesa	2015	2017
Formato	Dissertação	Dissertação
Fonte	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10496	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5031378

Autor	Lima, Sergio Gonçalves de.	Lima, Sergio Gonçalves de.
Tema	NEAB e a formação do professor	NEAB e a formação do professor
Base de Dados	Rede Sirius - UERJ	Rede Sirius - UERJ
Objetivo	Analisar em que medida os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros(Neabs) contribuem com o processo de formação continuada de professores da Escola Básica e, como objetivos específicos: analisar a história, os dilemas e as práticas político-pedagógicas que marcam a criação e trajetória de quatro Neabs no estado do Rio de Janeiro, à luz das definições de multiculturalismo; e identificar os elementos que se aproximam e os que se distanciam, nas concepções e intervenções desses Neabs, a partir da avaliação dos seus/as coordenadores/as.	Analisar em que medida os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros(Neabs) contribuem com o processo de formação continuada de professores da Escola Básica e, como objetivos específicos: analisar a história, os dilemas e as práticas político-pedagógicas que marcam a criação e trajetória de quatro Neabs no estado do Rio de Janeiro, à luz das definições de multiculturalismo; e identificar os elementos que se aproximam e os que se distanciam, nas concepções e intervenções desses Neabs, a partir da avaliação dos seus/as coordenadores/as.
Metodologia	Abordagem qualitativa dentro do paradigma crítico e, se apoiou em análise documental e em técnicas de entrevista semi-estruturada	Abordagem qualitativa dentro do paradigma crítico e, se apoiou em análise documental e em técnicas de entrevista semi-estruturada
Categorias	1. Educação Étnico-racial 2. Formação continuada 3. Multiculturalismo	1. Educação Étnico-racial 2. Formação continuada 3. Multiculturalismo
Autores de referência	1. Marli André. Formação de professores no Brasil (1990 - 1998). 2. Eliane Cavallero dos Santos. Introdução. Educação anti-racista. 3. Gilberto Freire. Casa Grande e Senzala. 4. Nilma Lino Gomes. Intelectuais negros e produção do conhecimento. 5. Lilian Schwarcz. O espetáculo das raças. 6. Maria Aparecida Silva. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. 7. Thomas Skidmore. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.	1. Marli André. Formação de professores no Brasil (1990 - 1998). 2. Eliane Cavallero dos Santos. Introdução. Educação anti-racista. 3. Gilberto Freire. Casa Grande e Senzala. 4. Nilma Lino Gomes. Intelectuais negros e produção do conhecimento. 5. Lilian Schwarcz. O espetáculo das raças. 6. Maria Aparecida Silva. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. 7. Thomas Skidmore. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.
Título	A questão etnicorracial na formação continuada de professores da Escola Básica: uma análise de quatro Núcleos de Estudos Afrobrasileiros no Estado do Rio de Janeiro	A questão etnicorracial na formação continuada de professores da Escola Básica: uma análise de quatro Núcleos de Estudos Afrobrasileiros no Estado do Rio de Janeiro
Ano de Defesa	2012	2012
Formato	Dissertação	Dissertação
Fonte	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_ade52a72b76a14a762bfl1dbb682e585f	http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_ade52a72b76a14a762bfl1dbb682e585f

ANEXOS III

PALAVRAS-CHAVE: ENTRECruzAMENTO

Período 2003 a 2018
<p>Motivo: LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Mensagem de veto 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.</p>
<p>Grupo : NEABs. Palavras-chave: "NEAB e formação de professores"; NEAB e relações étnico-racial(is); "NEAB e educação Antirracista"; "NEAB e Diversidade cultural"; "NEAB e Diferença cultural"; "NEAB e Educação e Relações étnico-racial(is)"; "NEAB e Educação e Racismo"; "NEAB e educação antirracista"; "NEAB e Pedagogia". "NEAB e Consciência". NEAB e Formação Continuada"; NEAB e Formação Continuada".</p>
<p>Grupo : Núcleo de Estudos Afro Brasileiros. Palavras-chave: "Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e formação de professores"; Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e relações étnico-racial(is); "Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e educação Antirracista"; "Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Diversidade cultural"; "Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Diferença cultural"; "Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Educação e Relações étnico-racial(is)"; "Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Educação e Racismo"; "Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e educação antirracista". "Estudos Afro Brasileiros e Educação e Racismo e Pedagogia". "Estudos Afro Brasileiros e Educação e Racismo e Consciência". Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Formação Continuada em Nível Superior". Núcleo de Estudos Afro Brasileiros Formação Continuada.</p>
<p>Grupo : Formação Continuada em nível superior. Palavras-chave: "formação de professores e relações étnico-racial(is)"; "formação de professor e educação antirracista"; "formação de professor e diversidade cultural"; "formação de professor e diferença cultural"; "formação de professor e pedagogia da diversidade"; "formação continuada e consciência."</p>