

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ANA CLÁUDIA DE AMORIM MACIEL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Guarulhos

2014

ANA CLÁUDIA DE AMORIM MACIEL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientador: Profº Drº Umberto de Andrade Pinto

Guarulhos

2014

Maciel, Ana Cláudia de Amorim

Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais / Ana Cláudia de Amorim Maciel. – Guarulhos, 2014.

115 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014.

Orientador: Umberto de Andrade Pinto.

Título em inglês: Teacher Education and Ethnic-Racial Relations.

1. Relações Étnico-Raciais. 2. Formação de Professores. 3. Educação I. Título.

ANA CLÁUDIA DE AMORIM MACIEL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientador: Prof^o Dr^o Umberto de Andrade Pinto

Aprovado em: _____ de _____ de 2014

Prof^o Dr^o João do Prado Ferraz de Carvalho
Universidade Federal de São Paulo

Prof^a Dr^a Rosana Batista Monteiro
Universidade Federal de São Carlos

Prof^a Dr^a Teresinha Bernardo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu amado marido que sempre me incentivou a estudar, pela paciência e amor nos momentos difíceis e por ser minha força e apoio para que eu não desistisse ao longo do caminho.

Agradeço aos meus queridos filhos, a quem tanto amo, pela paciência e incentivos.

Agradeço aos meus bons pais que desde cedo transmitiram-me valores e princípios para a edificação de um bom caráter e que sempre demonstram felicidade quando galgo um degrau nos estudos.

Agradeço ao meu bom e querido professor que me orientou em todo o percurso desse trabalho, por sua paciência, compreensão e dedicação, por ter me escolhido para realizar essa pesquisa e desde o início deu-me liberdade para investigar e trilhar o rumo certo.

Agradeço aos meus queridos e verdadeiros amigos que em muitos momentos compreenderam que eu não poderia estar com eles devido aos estudos.

E por fim, mas não menos importante, agradeço a meu querido Deus por conceder-me vivenciar o trabalho árduo da pesquisa que também se mostrou recompensadora e gratificante.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a contribuição das formações continuadas ofertadas a professores da rede municipal de Guarulhos em relação às práticas antirracistas no ambiente escolar. Relaciona as iniciativas deste campo com o trato das relações étnico-raciais no interior das escolas e analisa a influência que estas formações têm na geração de práticas pedagógicas em sala de aula. Parte da constatação do avanço que a formação contínua de professores tem tido no país nas últimas décadas, muitas vezes impulsionada por deficiências identificadas na formação inicial desses profissionais. Nesta perspectiva, o estudo é direcionado para aproximar o tema das relações étnico-raciais nas formações continuadas de professores, a partir dos estudos de Libâneo (1999, 2004), Candau (1996), Gatti (2010), Formosinho (2011), Gomes (2005), Imbernón (2009), Munanga (2006, 2009) e Cavalleiro (2000). Trata inicialmente da formação continuada de professores, apresentando a trajetória dessa formação nos últimos anos, assim como os desafios que os professores têm enfrentado para participar dos cursos que lhes são oferecidos. Focaliza o trato das relações étnico-raciais nos processos formativos dos professores, a partir do exame conceitual de raça, racismo, etnia, assim como da construção ideológica do mito da democracia racial no Brasil. Apresenta o campo e os sujeitos que fizeram parte da investigação empírica, assim como as entrevistas realizadas com professores da rede municipal de Guarulhos. Conclui-se assim que o crescente número de formações continuadas sobre o tema das relações étnico-raciais na rede, não têm alcançado todos os professores. Quando processos formativos são realizados no ambiente escolar este alcance representa não somente uma porcentagem maior, mas mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos docentes participantes. Desta forma, os cursos, palestras e formações oferecidos aos professores, sobre as relações étnico-raciais, podem contribuir e influenciar de forma positiva as práticas docentes propiciando um processo de conscientização e responsabilização em relação ao tema.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. Formação de Professores. Educação.

ABSTRACT

This work has the objective to investigate the contribution of Continuing Education offered to teachers who works in public schools of Guarulhos in relation to anti-racist practices in the school environment. Relates the initiatives from this area with the treatment of the ethnic-racial relations inside schools and analyze the influence that these courses have in generation of pedagogical practices in the classroom. Part of the confirmation of the advance that the Continuing Education of teachers have been in the country in last decades is many times driven by deficiencies identified in the initial education of these professionals. In this perspective this study is directed to approach the topic of the ethnic-racial relations in the continuing education of teachers through the researches of Libâneo (1999,2004), Candau (1996), Gatti (2010), Formosinho (2011), Gomes (2005), Imbernón (2009), Munanga (2006, 2009) e Cavaleiro (2000). Initially treats of continuing education of teachers presenting the path of these education in last years as well as the challenges that the teachers have faced to participate of the courses which are offered to them. Focus the treatment of the ethnic-racial relations in the formative processes of the teachers through the conceptual examination of race, racism, ethnic as well as the ideological construction of the myth of racial democracy in Brazil. Presents the field and the individuals whose participated of the empirical research even as the interviews performed by teachers of public schools of Guarulhos. Thereby it concludes that the crescent number of the continuing education about the ethnic-racial relations in public schools have not reached all the teachers. When formative processes are carried out in the school environment this reach represents a higher percentage of teachers and significant changes in the pedagogical practices of them. Therefore the courses, discussions and trainings offered to the teachers about the ethnic-racial relations can contribute and induce positively the teachers practices providing a process of understanding and responsibility about the theme.

Keywords: Ethnic-Racial Relations. Teachers Education. Education.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 1.1 Objetivos | 15 |
| 1.2 Procedimentos Metodológicos | 15 |
| 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS | 20 |
| 2.1 Trajetória da formação continuada nos últimos anos | 20 |
| 2.2 Desafios da formação continuada de professores | 22 |
| 2.3 Novas tendências que exigem novas práticas e formações | 25 |
| 2.4 Novas propostas para as formações continuadas de professores | 29 |
| 3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES | 33 |
| 3.1 Breve histórico da discriminação racial no Brasil | 33 |
| 3.2 As relações étnico-raciais | 37 |
| 3.3 O mito da democracia racial | 43 |
| 3.4 A Lei 10639/03 | 49 |
| 3.5 Cultura Escolar | 54 |
| 3.6 Conceituando cultura escolar | 54 |
| 3.7 Cultura escolar e relações étnico-raciais | 57 |
| 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO | 61 |
| 4.1 O campo de investigação | 61 |
| 4.2 Os sujeitos pesquisados e as entrevistas | 64 |
| 4.3 Processo de entrada nas escolas | 65 |
| 4.4 Descrição e análise de 23 entrevistas com professoras da rede municipal de Guarulhos | 68 |
| 4.5 Descrição e análise de falas de seis professores da rede municipal de Guarulhos que participaram de processos formativos na escola em que atuam | 85 |
| 4.5.1 A declaração de raça | 86 |
| 4.5.2 A escolha da profissão x a questão de gênero | 86 |
| 4.5.3 As relações étnico-raciais no ensino superior | 87 |
| 4.5.4 Os materiais didáticos e atividades com o tema das relações étnico-raciais | 88 |
| 4.5.5 A formação | 89 |

| | |
|---|-----|
| 4.5.6 Participação em outras formações continuadas sobre as relações étnico-raciais | 90 |
| 4.5.7 Cenas de racismo e/ou preconceito racial entre os alunos | 91 |
| 4.6 O que os professores entrevistados dizem sobre ... | 92 |
| 4.6.1 As Formações Continuadas no município de Guarulhos com a temática das relações étnico-raciais | 92 |
| 4.6.2 O papel da gestão no processo formativo dos professores | 93 |
| 4.6.3 A escolha das formações pelos professores | 95 |
| 4.6.4 Formações Continuadas X Práticas Diferenciadas | 96 |
| 4.6.5 A mobilização dos professores frente ao tema | 98 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| REFERÊNCIAS | 105 |
| APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas | 108 |
| APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas dos Grupos Focais | 109 |
| APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 111 |

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de formação para professores no Brasil têm sido tema de debate há algumas décadas. Podemos dizer que o ponto culminante deste debate foi a I Conferência Brasileira de Educação em 1980 em São Paulo. José Carlos Libâneo (1999) comenta que o percurso do movimento do debate nacional sobre o curso de pedagogia e de outras licenciaturas foi marcado pela mobilização de educadores e de densas discussões. No entanto, de acordo com o autor, até hoje não se chegou “a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias.” (LIBÂNEO, p. 240, 1999)

Um desses problemas é o fato das formações iniciais para professores, ou seja, dos cursos de nível superior que formam professores para educação básica, não atenderem às necessidades atuais do alunado. Para sanar este problema, Libâneo (1999) propõe uma formação de professores que contemple elementos teóricos com situações práticas reais.

A integração entre teoria e prática possibilitaria também uma articulação entre formação inicial e formação continuada, conforme afirma Libâneo

Por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela ideia de que o estágio é aplicação da teoria. Por outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática. (LIBÂNEO, 1999, p. 268)

Dessa forma, a formação contínua seria o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional dos professores nos sentidos teóricos e práticos. As escolas sempre passam por inovações e mudanças no que diz respeito a gestão, projetos, currículo, perfil dos alunos, impactos dos meios de informação, entre outros, e são nessas condições que os professores precisam trabalhar. A formação continuada pode possibilitar reflexões que levem a mudanças nas práticas docentes em sala de aula. Sendo assim, mais uma vez é relevante investigar os processos formativos nos quais os professores estão inseridos.

Por outro lado, o avanço no debate sobre o racismo no Brasil e seus desdobramentos no trabalho desenvolvido pelos professores, no que se refere ao trato das relações étnico-raciais no interior das escolas, tem demandado dos processos formativos da docência – tanto inicial quanto contínuo – a inclusão desta temática tão presente no cenário nacional na atualidade.

Esta pesquisa busca, portanto, contribuir com estudos a respeito da formação de professores no que se refere ao trato das relações étnico-raciais. Desta forma, espera-se que estas discussões se revertam em benefícios para uma melhor qualidade de ensino para as crianças e adolescentes em seu processo de escolarização.

Esta qualidade não é possível de ser alcançada hoje desconsiderando processos históricos e sociais que têm ocorrido ao longo dos anos. Vários temas como a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero estão sendo discutidos nas pesquisas e debates educacionais, no entanto, não têm feito parte das atividades programadas para as formações continuadas de professores. De acordo com Vera Candau (1996), este tipo de formação pouco trabalha com a cultura escolar, a cultura da escola e o universo cultural daqueles que são parte atuantes no ambiente escolar.

A questão acerca das relações étnico-raciais, que estão tão presentes em nossas relações na sociedade e conseqüentemente no cotidiano escolar, também não tem feito parte das discussões e debates das formações continuadas de professores, muito menos das atividades ministradas nessas formações. Conseqüentemente (ou não) grande parte do professorado não sabe como lidar com situações de conflitos decorrentes de discriminações e preconceitos raciais.

O aluno negro, principalmente aquele que é pobre, é rotulado como o que não consegue aprender e que não aprenderá nunca, independente do que o professor possa fazer. As ideologias, crenças e valores que o professor possui a respeito desta questão influencia diretamente em suas decisões e escolhas em sala de aula. João Formosinho (2011) afirma que

Não há técnicas inteiramente sucedidas e, muitas vezes, não há consenso profissional em muitas áreas de ação, quer em relação aos meios quer em relação aos próprios fins. Estes dissensos profissionais têm a ver com diferentes opções teóricas, naturais em qualquer área do saber, mas também, mais do que noutras áreas, com diferenças significativas de crenças, valores e ideologias (FORMOSINHO, 2011, p. 131-132).

Nilma Lino Gomes (2005) também comenta a complexidade que é tratar de temas que adentram nos campos dos valores que cada professor possui, como as relações étnico-raciais, por exemplo. Ela afirma que

[...] é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. Um deles se refere à autonomia do professor (GOMES, 2005, p.149).

A autora continua comentando que muitos professores acreditam que sua autonomia em sala de aula inclui adotar ou não determinadas metodologias, chamar ou não a atenção de certos alunos e discutir política partidária no interior da escola, no entanto, para Gomes (2005), a autonomia do professor não se reduz a isto. Quando o assunto se refere às relações étnico-raciais alguns professores podem deturpar sua compreensão de autonomia para reproduzir e produzir práticas racistas. Ela ainda cita que

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (GOMES, 2005, p.148-149).

Desta forma, é importante que questões como as relações étnico-raciais estejam presentes não somente nos debates acadêmicos, mas na formação de professores também. Porém, estas questões devem aparecer de tal forma que os professores possam refletir e elaborar novas maneiras de lidar com situações que envolvam preconceito e discriminação racial em seu ambiente de trabalho. Para

Gomes (2005), só a formação não é suficiente para realizar uma mudança no campo dos valores dos professores, é necessário também que eles coloquem em prática seu aprendizado convivendo com as diferenças através de práticas concretas.

Autores como Cavalleiro (2000), Gomes (2005) e Munanga (2006, 2009) têm denunciado a falta de preparação destes profissionais em lidar com situações de diferenciação negativa que ocorrem entre os alunos devido à cor e tom de pele de alguns. Sem formações que debatam e discutam este tema fica difícil transmitirem aos alunos meios de lidar com as diferenças. Desta forma, a educação acaba reforçando a desigualdade a medida em que seus profissionais preferem silenciar-se sobre o assunto.

Razões como as citadas acima despertaram-me o interesse em realizar uma pesquisa com tema tão complexo. Há alguns anos, enquanto na graduação do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de frequentar uma disciplina intitulada “Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Educação”. O curso não foi somente elucidador para mim como me ajudou a passar por um processo de reconhecimento de minha própria identidade étnico-racial.

Estudando publicações da autora Eliane Cavalleiro (2000, 2005), pude perceber que o silêncio existente em minha vida familiar e escolar em relação a assuntos que envolviam a população negra, sua história, sua cultura e até mesmo o preconceito e discriminação sofridos por ela fez com que durante muito tempo eu também me silenciasse e não desejasse reconhecer quem eu realmente era.

Ao ser motivada pelos estudos da Unidade Curricular já mencionada decidi realizar uma pesquisa de Iniciação Científica com o tema Igualdade Racial. Nela, pude investigar como a Lei Federal 10639/03 estava sendo aplicada pela Secretaria de Educação do Município de Guarulhos. Para atingir tal objetivo, primeiramente realizei pesquisas bibliográficas que me ajudaram a conhecer o que diversos autores estavam discutindo sobre o tema e como a Lei 10639/03 foi implementada devido a demanda do movimento negro.

Também foi realizada uma pesquisa de campo na qual fui apresentada e passei a participar das reuniões quinzenais do Grupo de Trabalho e Promoção da Igualdade Racial (GTPIR). Junto ao GTPIR tive a oportunidade de observar as ações que estavam sendo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (SMEG) com o intuito de responder às exigências da Lei 10639/03 no âmbito do Município.

No ano em que realizei a pesquisa (2009), o GTPIR era formado por pessoas que trabalhavam junto à SMEG e contavam com a ajuda de Isabel Santos Meyer como Consultora de Ações Afirmativas. Ela também ofereceu o Curso de Metodologias e Enfrentamento do Racismo e Promoção da Igualdade Racial a diversos professores.

Além das reuniões quinzenais do GTPIR também observei durante um mês, em uma escola da rede, na educação infantil, as relações étnico-raciais e de gênero que se passavam entre as crianças. Foi possível constatar que as crianças, desde pequenas, aprendem o devido lugar de cada um, seja do gênero masculino ou feminino, branco ou negro. As relações de poder de um grupo sobre outro são reforçadas e evidenciadas nas atividades propostas pelas professoras que não se dão conta de que o tradicionalismo também pode reforçar a desigualdade.

Esta pesquisa durou aproximadamente um ano no qual estudei, pesquisei e observei aqueles que se empenham para fazer alguma diferença na promoção da igualdade racial e aqueles que intencionalmente ou não reforçam a desigualdade presente na sociedade.

Após o término da pesquisa, decidi seguir em frente com o tema e realizei um Trabalho de Conclusão de Curso envolvendo pesquisas bibliográficas e de campo no qual investiguei e analisei as práticas de uma professora mediadora¹ em relação ao preconceito racial num determinado cotidiano escolar.

Esta pesquisa também levou aproximadamente um ano com observações das práticas da professora mediadora. Atentei-me aos conflitos ocorridos no ambiente escolar que tinham ligação direta com as relações étnico-raciais. Também foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo neste trabalho, entretanto, a observação foi bem mais longa. Foram aproximadamente 115 horas de observação, distribuídas entre os turnos da manhã, tarde e noite nos momentos que as professoras mediadoras atuavam na escola, nos meses de Fevereiro, Junho, Agosto e Setembro de 2011.

Foi possível constatar que as professoras mediadoras, que estavam ali para amenizar os conflitos existentes entre os alunos, não reconheciam atos de

¹ O Professor Mediador Escolar e Comunitário, comumente conhecido como professor(a) mediador(a), está vinculado(a) às unidades escolares da rede pública estadual de São Paulo e atua na mediação de potenciais conflitos no ambiente escolar através de práticas restaurativas entre alunos e comunidade escolar.

preconceito e discriminação racial na escola em que atuavam. Para uma das professoras mediadoras, os conflitos ocorrentes na escola eram resultado da infantilidade dos alunos porque eram apenas crianças que ainda não haviam amadurecido. Elas utilizavam o silêncio sobre a questão étnico-racial como uma ferramenta para evitar mais conflitos.

Desta forma, o não reconhecimento de atos de preconceito e discriminação racial na escola campo por parte das Professoras Mediadoras assim como suas crenças em que estas ações fossem apenas infantilidade dos alunos foi uma demonstração da não reflexão sobre a presença do grupo étnico negro na escola. Sem tal reflexão e reconhecimento não se tomavam medidas eficazes de combate ao racismo e preconceito racial entre os alunos e os conflitos continuavam ocorrendo.

O resultado desta pesquisa e da mencionada anteriormente trouxeram resultados surpreendentes que me motivaram a continuar pesquisando o tema, trazendo-lhe maior clareza e visibilidade.

Independente dos resultados obtidos, acredito que o maior proveito das pesquisas foi motivar a reflexão dos sujeitos pesquisados para que a escola promovesse uma educação de respeito à diversidade racial e contribuísse para práticas democráticas dentro e fora de seu ambiente.

Sendo assim, no presente trabalho, dando continuidade ao tema pesquisado, pretendo investigar que tipo de contribuição formações continuadas para professores que tenham na pauta as relações étnico-raciais dão aos professores que participam delas.

O fato de escolher uma pesquisa que contemple a formação continuada de professores também, mais particularmente os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que estejam em serviço, ou seja, que estejam atuando em sua função, se deve à hipótese de que as formações iniciais para estes profissionais não têm sido suficientes para contemplar debates, discussões e problematizações sobre as questões raciais no ambiente escolar. Sem este preparo, o chamado professor polivalente formado pelo curso de Pedagogia precisa ter oportunidades de formações continuadas que o ajude a lidar com questões, e talvez conflitos, que existam entre os alunos e sejam decorrentes de preconceito e/ou discriminação racial.

1.1 OBJETIVOS

Esta pesquisa busca responder algumas questões que estão diretamente ligadas às práticas dos docentes em sala de aula. Considerando que estas práticas têm ligação direta com sua formação é de grande relevância investigar os cursos que estão sendo oferecidos aos educadores assim como sua eficácia através das práticas que geram. No que se refere a esta pesquisa em específico pretende-se:

- Investigar a relação entre formações continuadas ofertadas a professores da rede municipal de Guarulhos e seu grau de contribuição às práticas antirracistas em sala de aula;
- Analisar a influência que as formações continuadas de professores têm gerado nas práticas pedagógicas em sala de aula no que se refere ao trato das relações étnico-raciais;
- Relacionar as iniciativas no campo da formação continuada de professores com o trato das relações étnico-raciais no interior das escolas.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento utilizado neste trabalho de pesquisa pode ser dividido em duas partes. A primeira incluiu estudos de diversos autores que tratam da Formação Continuada de Professores assim como autores que têm pesquisado e escrito sobre as relações étnico-raciais.

Uma dificuldade encontrada na procura e análise da bibliografia do tema pesquisado foi a falta de pesquisas e estudos específicos que contemplassem a formação continuada de professores e as relações étnico-raciais.

Conforme é possível observar nesta pesquisa, foram encontrados autores que tratam do tema da pesquisa em separado com algumas inserções sobre os dois temas, mas não trabalhos específicos que versassem sobre a formação de professores e as relações étnico-raciais.

Rosana Batista Monteiro (2006), através de pesquisa no diretório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pôde identificar

[...] 125 dissertações de mestrado sobre negro e educação e 54 que tratam de educação e raça defendidas em diferentes áreas do conhecimento. Os primeiros trabalhos datam de do início dos anos 1980, e a maior parte das produções data de meados de 1990. No entanto, os trabalhos não estão diretamente relacionados à formação dos(as) profissionais da educação. (MONTEIRO, 2006, p. 127)

Ela também comenta ter encontrado 14 temas relativos a “negro e educação” e/ou a “educação e raça” entre 19.470 grupos de estudos e pesquisas inscritos na Plataforma Lattes do CNPq. Porém, para a autora, estes números não indicam que estas pesquisas tratam especificamente da formação de profissionais de educação relacionadas com os temas.

Em uma busca no diretório de pesquisas da CAPES, de 2008 a 2011, é possível observar 9 dissertações de mestrado que relacionam formação de professores com relações étnico-raciais. Dentre elas, 7 trataram do assunto tendo como foco programas específicos de municípios. Só duas falavam sobre o tema de forma abrangente com ampla relação entre os temas.

O que Monteiro (2006) afirma só corrobora minha pesquisa ao ter encontrado somente duas produções de pesquisas que indicam no título e resumo o tratamento entre formação de professores e relações étnico-raciais.

Possuindo estas pesquisas ainda um número reduzido fez-se necessário estudar cada um destes autores e fazer uma aproximação destes assuntos para trazer subsídios à pesquisa, de modo a relacionar a formação de professores com o trato das relações étnico-raciais nas escolas. Torna-se assim muito relevante mais pesquisas que contemplem o tema abordado neste trabalho.

Autores de diversas áreas foram utilizados nesta primeira parte da pesquisa. O tema das relações étnico-raciais tem sido tratado nas áreas da antropologia, psicologia, ciências sociais e educação. Porém, de acordo com Gomes (2005), ainda há muitos professores que acham que a discussão a respeito de temas como as relações étnico-raciais deve ser de responsabilidade dos militantes, sociólogos, antropólogos e não da educação, reforçando a ideia de que a função da escola deve ser somente transmitir conteúdos acadêmicos.

Tratando do tema formação de professores, trazemos para o trabalho o autor Francisco Imbernón (2009). Com vários livros sobre formação de professores, Imbernón denuncia os desafios que as formações de professores enfrentou e enfrenta atualmente e sugere novas propostas para que estas formações tomem um

novo curso e realmente atendam às necessidades dos professores, dos alunos e da educação.

Outras autoras que tratam deste tema também são Bernadete A. Gatti (2010) e Vera Candau (1996). Para Gatti (2010) ainda é necessário que as discussões sobre a superação da fragmentação dos cursos de Pedagogia no Brasil tenham resultados mais práticos e efeitos que tragam mudanças nas grades curriculares e na formação dos professores.

Uma das propostas de Candau (1996) é que o lócus da formação continuada dos professores possa ser modificado, das universidades para as próprias escolas, para que assim, os professores possam participar de forma ativa e realizar mudanças em suas práticas.

Um outro autor utilizado na pesquisa é o antropólogo Kabengele Munanga (2009), atualmente professor titular aposentado da USP. Já escreveu diversos livros e artigos sobre racismo, preconceito e o mito da democracia racial. Os seus estudos nos ajudam a reconhecer que o racismo ainda não foi extinguindo entre a população brasileira.

Eliane Cavalleiro (2000), com seu livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar”, resultado de sua pesquisa de mestrado mostra como o silêncio sobre questões como estas reforçam a desigualdade. Este silêncio posto na sociedade se introjeta em cada sujeito que nasce neste mundo sendo naturalizado até por crianças pequenas fazendo com que as de cor de pele branca ou clara inferiorizem quem não tem o mesmo tom de pele.

Outra autora que tem tratado muito deste tema é Nilma Lino Gomes (2005), professora da UFMG. Gomes tem denunciado a presença de práticas racistas e discriminatórias no ambiente escolar e a necessidade de mudanças. Também podemos observar em muitos de seus escritos a necessidade de alterações nas formações de professores de forma que se sintam preparados para lidar com estas questões em sala de aula.

A segunda parte do procedimento metodológico foi a coleta de entrevistas semiestruturadas realizadas com alguns professores da rede municipal de Guarulhos. Tendo já realizado pesquisas que tiveram como tema as relações étnico-raciais, o interesse em saber o que mobiliza um professor a realizar práticas diferenciadas para a promoção da igualdade racial em sala de aula tornou-se objeto de estudo.

Os sujeitos para as entrevistas foram selecionados junto à Secretaria Municipal de Educação do município de Guarulhos. Alguns foram indicados pela Seção Técnica de Ações Educativas para Promoção da Igualdade Racial e de Gênero e outros foram selecionados aleatoriamente. Com o grupo aleatório foram realizadas entrevistas individuais e com o grupo indicado pela prefeitura, grupos focais. A diferença entre o grupo indicado pela rede municipal de Guarulhos e o grupo que não foi indicado, é que o primeiro grupo já vem realizando um trabalho em sala de aula sobre as relações étnico-raciais e participam de formações para isso. No segundo grupo foram encontradas atividades isoladas de alguns professores que procuram tratar do tema em sala de aula.

O primeiro capítulo trata da formação continuada de professores trazendo uma breve trajetória histórica deste tipo de formação nos últimos anos no Brasil. Também são apresentados vários desafios que professores têm enfrentado para participarem das formações continuadas assim como algumas tendências atuais que exigem um novo tipo de formação continuada para os educadores. O capítulo finaliza indicando novas propostas para as formações de professores.

O segundo capítulo delimita o campo de estudos das relações étnico-raciais trazendo um breve histórico da discriminação racial no Brasil e os desafios que o mito da democracia racial tem imposto para que novas mudanças ocorram para a promoção da igualdade racial. Analisa os efeitos da lei 10639/03 nos últimos anos assim como a relação entre cultura escolar e representações sociais. Isto é feito trazendo os conceitos de cultura escolar de diversos autores e relacionando-os com as representações sociais sobre a população negra que foram sendo cristalizadas e naturalizadas ao longo dos anos.

O capítulo III desta dissertação apresenta a escolha do campo de investigação, dos sujeitos pesquisados e um relato do processo de entrada nas escolas para a realização da pesquisa. Traz em mais detalhes o processo metodológico utilizado e descreve através das falas das entrevistas, o que os professores dizem sobre as formações continuadas no município de Guarulhos. No fim deste capítulo são apresentadas também as análises destas falas.

Para concluir, as Considerações Finais trazem uma sintetização de toda a investigação, desde a Introdução até o resultado da pesquisa, perpassando pelas questões que originaram este trabalho, as pesquisas bibliográficas e de campo,

finalizando com sugestões que podem contribuir na luta contra o preconceito e discriminação racial.

Desta forma, o que é dito e o que é feito – a fala de alunos e professores e as práticas escolares – devem ser objeto de estudo das pesquisas educacionais assim como o silêncio sobre as questões raciais na escola. Em razão do desconhecimento de soluções e alternativas, muitos docentes silenciam diante do evidente racismo nas interações entre alunas e alunos e também entre docentes e alunos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A preocupação com a formação de professores não é nova, e principalmente nas últimas décadas é possível verificar um aumento nas pesquisas que tratam deste tema.

Com diferentes nomeações, é possível dividir as ofertas de formações para professores em dois grandes grupos: primeiro, a formação inicial, definida aqui como a que habilita o professor e o licencia para lecionar em instituições escolares de educação básica e, segundo, a formação contínua, em forma de cursos, palestras, treinamentos e/ou debates e discussões que os professores já habilitados, participam em diferentes momentos e espaços durante sua carreira.

As nomenclaturas dos cursos de formação para professores habilitados se diferenciam devido à concepções diversas de educação e de objetivos a serem alcançados por cada instituição escolar e sistemas de ensino. Neste trabalho, utilizamos o termo formação permanente para definir o processo contínuo de aprimoramento que deve perdurar durante toda a vida profissional do professor. O termo formação continuada é parte da formação permanente e ocorre de forma mais institucionalizada.

Independente do uso destes e outros termos podemos observar a busca por uma melhor qualidade de ensino. Através da oferta de cursos, palestras e treinamentos diversos as formações continuadas para professores de educação básica buscam suprir deficiências da formação inicial com o fim de aprimorar a prática docente.

2.1 Trajetória da formação continuada nos últimos anos

Nos últimos 20 anos é possível verificar um crescimento nas iniciativas de formação continuada em diferentes formas e situações, provenientes de diversos setores a nível municipal, estadual e federal. Esta não é uma preocupação nova e de acordo com Gatti (2008) possui base histórica.

Para a autora, as condições emergentes da sociedade consolidaram discursos pautados na atualização e constante renovação. Gatti (2008) afirma que em países desenvolvidos, nos últimos anos do século XX, a educação continuada,

conforme nomeia a autora, tornou-se requisito para o trabalho na área educacional e em diversos setores da sociedade com o objetivo de aprofundar conhecimentos e acompanhar as mudanças no mundo do trabalho.

Para Gatti (2008) a educação continuada abrange

[...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 1358)

Partindo da definição da autora nas várias possibilidades decorrentes da educação continuada, a formação continuada de professores é uma pequena parte deste conjunto e deve proporcionar aos docentes aprimoramento profissional e espaços de discussão e reflexão sobre sua prática.

No Brasil, a ideia de educação continuada foi assimilada de forma diferente de outros países. Os cursos de formação continuada oferecidos aos professores foram e estão sendo criados mais como medidas compensatórias do que aprofundamento de conhecimentos da função docente. Esta compensação visa suprir aspectos da má formação inicial dos professores.

O crescimento das ofertas dos cursos de formação continuada tem acompanhado a preocupação pela qualidade e eficácia dos cursos da educação básica. Hoje em dia é possível encontrar várias parcerias do Ministério da Educação (MEC), dos municípios e dos estados com universidades públicas e privadas na tentativa de garantir melhores cursos de aprimoramento aos professores.

Em seu livro “Formação Permanente do Professorado” Francisco Imbernón (2009) comenta que na última etapa do século XX as formações de professores tiveram grandes avanços no que diz respeito à questões como a racionalidade técnico-formativa e a organização da formação de cima para baixo. No entanto, mesmo com os avanços nas pesquisas nesta área ainda é possível observar no Brasil poucas mudanças práticas efetivas.

Muitos docentes sentem-se obrigados a participar das formações que lhes são oferecidas. A forma como os cursos são organizados, a ausência na identificação de suas demandas e o não reconhecimento daqueles que estão participando podem ser alguns dos fatores que fazem com que os professores se sintam tão arredios em colaborar nos processos formativos.

2.2 Desafios da formação continuada de professores

Imbernón (2009) cita em seu livro alguns desafios que a formação continuada de professores enfrenta, tais quais: valorização mais da quantidade do que da qualidade; falta de descentralização das atividades programadas; horários inadequados; formação normativa-aplicacionista; formação descontextualizada; formação apenas como incentivo salarial; falta de coordenação, acompanhamento e avaliação nos processos de formação e falta da participação do professor em todo o processo de formação.

As atividades realizadas no dia a dia dos professores em sala de aula não são consideradas por aqueles que planejam e executam os cursos de formação continuada. A valorização às lições escritas, trabalhos, projetos e cadernos cheios ainda é muito comum por parte da comunidade escolar e também por parte dos responsáveis dos cursos de formação. O fato de alguns professores desenvolverem vários projetos e atividades com seus alunos, não significa necessariamente que estão causando mudanças efetivas. A quantidade é importante, mas não é suficiente para que as inovações ocorram no ambiente escolar. Para isto, o fazer precisa estar acompanhado de reflexão, de conscientização e constantes práticas que resultem nas modificações desejadas.

Esta problemática presente nas escolas em torno da dicotomia entre o discurso e o fazer está diretamente relacionada com a temática desta pesquisa – o racismo brasileiro. Ou seja, o racismo tão arraigado na sociedade brasileira pode continuar se manifestando nas práticas pedagógicas, mesmo em escolas que tratam *teoricamente* da história dos povos afrodescendentes.

Para Imbernón (2009) um outro grande desafio das formações continuadas é o fato da maioria dos professores não ter a oportunidade de participar de forma ativa das mesmas, elaborando, executando e avaliando os cursos e atividades que lhes são oferecidos.

Recentemente pude participar da formação de professores em serviço de um Município da Grande São Paulo. Esta formação, chamada de Formação Inicial, é oferecida para novos professores dessa rede. Nenhum dos participantes teve a oportunidade de se envolver em nenhuma parte do planejamento do curso. Durante as atividades só tinham que ouvir, responder questões e participar das dinâmicas preestabelecidas.

Em alguns momentos novos professores aproveitaram para compartilhar algumas de suas angústias em sala de aula. Os formadores procuravam mostrar interesse, mas despreparados, não encontravam soluções específicas. Não que o formador deva ser um solucionador de tudo o que ocorre com o professor, mas poderia disponibilizar um espaço e tempo no qual os docentes pudessem falar e conversar sobre suas questões. Na discussão coletiva novas reflexões poderiam surgir ajudando os professores a minimizar e até solucionar desafios do dia a dia. Se fossem ouvidos antes da execução, as atividades teriam sido diferentes e mais proveitosas.

Outro desafio mencionado por Imbernón (2009) é o fato de muitas ofertas de formações continuadas, se não todas, ocorrerem no mesmo horário de trabalho dos professores. Muitos deles trabalham em mais de uma escola em dois ou três períodos no mesmo dia. Não é de se admirar que desejem usar o pouco tempo que lhes resta em outras atividades. No entanto, muitos destes professores, independente do tempo que possuem, estão dispostos a irem às atividades programadas com o objetivo de aprimorar suas práticas. Todavia, não se sentem motivados em participar de cursos que não os ajudarão com os desafios enfrentados na sala de aula.

Segundo Imbernón (2009), devido ao modelo atual das formações continuadas, os formadores têm assumido um papel mais de especialista do que de acompanhante. Desta forma, mantêm o papel de transmitir técnicas e métodos que os professores devem aplicar com os alunos. Candau (1996) comenta a respeito deste tipo de prática afirmando que, da mesma forma, professores universitários precisam levar em consideração o saber do professor, valorizando-o e fazendo-o interagir com o saber acadêmico.

Esta descontextualização se dá em decorrência dos elaboradores das formações continuadas desconsiderarem os contextos reais em que estão situados os professores no ambiente escolar. Para Imbernón (2009, p. 33), este tipo de formação não “considera a realidade de cada professor ou do coletivo, voltando-se à melhoria da cultura do docente, mas não à mudança e à inovação.”

Outra questão que não é fácil de ser discutida é o vínculo das formações continuadas com incentivos salariais. Concordo com Imbernón (2009) quando afirma que se a formação for vista apenas como incentivo salarial ou de promoção pode provocar uma burocratização mercantilista da formação. No entanto, não podemos

nos esquecer dos baixos salários e más condições de trabalho dos professores. Presenciei muitos colegas docentes escolherem participar de formações nas quais ganhariam horas extras. Todavia, enquanto não há mudanças nas políticas públicas para que os professores tenham melhores condições de trabalho, verificaremos sempre situações como esta. Mesmo assim, não concordo na participação nas formações somente por causa dos incentivos salariais ou certificações recebidas, mas na participação em busca do aprimoramento profissional.

Todavia, este não é o lado mais cruel da mercantilização dos cursos de formação para professores. Antonio Nóvoa (1999) comenta que grandes organizações internacionais começaram nos últimos anos a realizarem análises prospectivas nas quais o professor deve ser o ponto central. Consequentemente estes especialistas têm se dedicado à formação inicial e continuada dos professores consolidando um 'mercado de formação'.

Porém, este mercado rentável muitas vezes afeta de forma negativa as formações oferecidas aos professores. Pelo fato dos cursos ofertados se tornarem um grande negócio resultam na “[...] pobreza atual da maioria dos programas de formação de professores nos países europeus.” (NÓVOA, 1999, p. 15). Entretanto, não é somente nestes países que estes programas têm se mostrado tão lucrativos.

No Brasil podemos observar cursos rápidos de licenciatura, principalmente de Pedagogia, dos quais ainda é possível escolher participar presencialmente ou não. Instituições privadas oferecem diversos cursos online para 'habilitar' o professor em uma área específica; sem contar as consultorias que prestam serviços a municípios para 'treinar' os professores.

Imbernón afirma que

Se quisermos que essa formação seja viva e dinâmica (além de útil, claro), temos de uni-la a uma carreira profissional ou estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoção (vertical em diversas etapas e horizontal na mesma etapa) que recompense, ou ao menos, não castigue, aqueles que mais se empenham para o melhor funcionamento dos centros e de sua prática docente não unicamente de forma individual, mas também coletiva, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação (IMBERNÓN, 2009, p. 43-44).

Sendo assim, é necessário repensar os tipos de incentivos profissionais que estão sendo oferecidos, ou não, aos professores para participarem dos cursos de formação.

Para Imbernón (2009) também não tem havido um acompanhamento e avaliação por parte das instituições que realizam formações continuadas para professores. Na maioria dos casos, nem os próprios professores têm a oportunidade de avaliarem as atividades que participam.

Se as formações são realizadas com o objetivo de ‘formar’ o professorado para alguma coisa, para ajudá-lo a ser mais efetivo em sala de aula, para melhorar a qualidade de ensino, por que os mesmos não são ouvidos durante o processo de planejamento e avaliação dos cursos? Esta falta de participação do professor no processo de formação continuada faz com que ela ocorra de forma generalizada, descontextualizada e uniforme. Já que o formador seleciona as atividades, os professores recebem uma espécie de ‘treinamento’ que muitas vezes não se aplica à sua condição real de trabalho e contexto local.

Em 1996, Vera Maria Candau propunha que o lócus da formação de professores fosse transferida da universidade para as escolas, já que é neste ambiente que os professores passam por seus processos formativos, aprendendo, fazendo novas descobertas e aprimorando-se. Mas para que este processo ocorra nas escolas é necessária a construção de uma prática coletiva com o corpo docente. Podemos observar que muitas formações continuadas de professores têm ocorrido de forma sistemática nas escolas, no entanto, nem sempre os problemas identificados vão para além dos conteúdos acadêmicos. O lócus pode ter mudado em alguns lugares e momentos, mas o modelo de formação não se diferenciou muito.

Para Imbernón (2009) também houveram poucas mudanças nos modelos de formações de professores ao longo dos anos. De acordo com o autor, devido a políticas públicas e a alguns formadores a formação ainda possui uma prática transmissora e uniforme. Este fato é constatado quando observamos que o número de formações para professores aumentou mas não trouxe mudanças inovadoras na mesma proporção. Os professores voltam das formações continuadas da mesma forma que foram e com as mesmas práticas.

2.3 Novas tendências que exigem novas práticas e formações

Para além destes desafios, várias mudanças no pensamento social, na cultura e na arte assim como as novas tecnologias que surgiram e surgem, novos

modelos de famílias, comunicação e produção influenciaram e influenciam direta e indiretamente as práticas dos professores em sala de aula. A escola precisa, hoje, abarcar e saber conviver com um alunado cada vez mais multicultural, multilíngue e diverso. Esta convivência precisa ser realizada sem discriminações e preconceitos para que todos no ambiente escolar tenham as mesmas condições e oportunidades.

José Carlos Libâneo (2001) comenta a respeito das mudanças que ocorreram em nossa sociedade que demandam novas exigências educacionais e de formação. Ele afirma que

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a superinformação, o relativismo ético, a consciência ecológica. (LIBÂNEO, 2001, p. 6)

Não há mais como negar que as transformações da sociedade repercutem na educação e conseqüentemente no trabalho dos professores. As propostas educacionais devem caminhar juntas com programas de formações continuadas e ambas não devem estar distantes do que ocorre na sociedade contemporânea.

Neste processo, os professores devem ser agentes essenciais, já que são os “mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar.” (Libâneo, 2001, p. 7)

As novas exigências educacionais também pedem às universidades que deem conta de formar professores que sejam capazes de ajustar sua didática à realidade concreta da sociedade, alunos e meios de comunicação.

Segundo Libâneo (2001), as novas tendências contemporâneas requerem também novas atitudes docentes, tais quais: assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor; modificar a ideia de uma escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares; conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender; persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva; assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa; reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula (televisão, vídeo, games, computador, internet, CD-ROM etc); atender à

diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula; investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada; integrar no exercício da docência a dimensão afetiva; desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

De acordo com Libâneo (2001) o professor deve ser o mediador entre o aluno e o saber transmitido, levando em consideração conhecimentos e experiências que são trazidos para sala de aula. Também deve ajudar nos questionamentos e significados dessas experiências promovendo condições aos alunos de se apropriarem e transformarem o conteúdo recebido. É este tipo de mediação que ajuda os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes.

O que poderia ajudar os professores nesta tarefa seria uma prática curricular diferente da que vivenciamos hoje na maioria das escolas. As disciplinas são transmitidas de forma isolada, sem integração umas com as outras, seguindo uma ordem lógica, linear e descontextualizada da realidade. Uma outra proposta seria a prática interdisciplinar, na qual há interação entre duas ou mais disciplinas sem fragmentações e compartimentalização de conhecimentos.

A prática interdisciplinar implica também em mudanças de atitudes tanto por parte dos professores quanto por parte dos gestores da instituição escolar. Toda a equipe pedagógica precisa ter o desejo de trabalhar com o coletivo, trocando experiências e conhecimentos com o objetivo de ajudar os alunos e a si próprios. Esta não é uma tarefa fácil, mas necessária, pois para que as barreiras no currículo possam ser quebradas precisa-se antes quebrar as barreiras entre os professores que trabalham com ele.

Outra tarefa dos professores é ajudar os alunos a adquirirem conhecimentos e atribuírem significados a eles por si mesmos. O processo de aprender a aprender requer dos professores esforços para criarem estratégias de ensino advindas de suas próprias competências do pensar. Se os professores não sabem 'aprender a aprender' não conseguirão potencializar as capacidades cognitivas dos educandos.

Sendo assim, os alunos não devem apenas acumular os conteúdos ouvidos em sala de aula, mas também utilizar o conhecimento adquirido para pensar a realidade. Uma das formas que o professor tem para ajudá-los a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos é questioná-los e colocá-los em posição de refletir sobre o que está sendo exposto.

Segundo Libâneo (2001) as mudanças tecnológicas têm tido um impacto cada vez maior na educação escolar e na vida cotidiana. Os professores não podem mais ignorar os veículos de informação a que estão sujeitos seus alunos. O fato não é somente ver os meios de comunicação como recursos didáticos, mas reconhecer que fazem parte de um conjunto de mediações culturais que caracterizam o ensino.

Ao citar Touraine, Libâneo (2001) afirma que reconhecer a diversidade é “ver em cada indivíduo a presença do universal e simultaneamente do particular”. No caso deste trabalho estamos falando sobre a diversidade étnico-racial a qual os professores precisam reconhecer e aceitar promovendo igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos.

Isto não significa apenas ter o acesso à entrada na escola, mas à sua permanência, significa compreender que os resultados e desempenhos escolares podem ser influenciados por fatores que não dizem respeito à inteligência e que os alunos precisam ser tratados em suas singularidades.

Sendo assim, para se pensar num sistema de formação de professores é necessário “reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação.” (Libâneo, 2001, p. 81)

Há alguns anos percebeu-se que não há como a escola fazer este trabalho fechando suas portas, trabalhando de forma isolada, desconsiderando que aqueles que atuam em seu interior também fazem parte da sociedade modificando-na e sendo modificados por ela. Nesse contexto, o professor passa a ser o agente essencial para que mudanças efetivas sejam realizadas em sala de aula acompanhando o mundo e suas transformações sociais, políticas e históricas.

Vários temas como a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero estão sendo discutidos nas pesquisas e debates educacionais, no entanto, não têm feito parte das atividades programadas para as formações continuadas de professores. Para Candau (1996), este tipo de formação pouco trabalha com a cultura escolar, a cultura da escola e o universo cultural daqueles que são parte atuantes no ambiente escolar.

Ela ainda afirma que

Estudos de especial interesse vêm sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas à diversidade cultural, étnica, e às questões de

gênero. Esta temática é hoje praticamente ignorada na formação continuada de professores. (CANDAU, 1996, p. 152)

Hoje é possível observar tentativas de discutir na área educacional questões como as relações étnico-raciais, no entanto, também é possível verificar resistências coletivas e individuais que reforçam desigualdades e aumentam o preconceito.

Sem cursos e estudos que proporcionem oportunidades de discussão e reflexão sobre a questão racial os professores continuarão despreparados para lidar com conflitos que surjam em sala de aula decorrentes de discriminação. Assim, cursos bem elaborados podem contribuir para que os docentes discutam sua prática em relação a esse tema, reflitam sobre maneiras de aprimorar-se e conscientizem-se das mudanças necessárias.

2.4 Novas propostas para as formações continuadas de professores

Algumas mudanças que Imbernón (2009) propõe para a formação de professores são: reflexão sobre a prática num contexto determinado; criação de redes de inovação; possibilidade de maior autonomia na formação com intervenção direta dos professores; a formação deve partir dos projetos das escolas e potencializar uma formação capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação.

Infelizmente nem sempre os professores possuem a oportunidade de refletir sobre sua prática e compartilhá-la com os seus pares. As formações geralmente não abrem esse espaço de reflexão. As horas de trabalho coletivo remunerado, no interior das escolas, são espaços que poderiam ser utilizados para os professores refletirem sobre suas práticas em contextos específicos, porém, exceto em alguns casos, estas horas são utilizadas para o planejamento individual de aulas, conversas diversas e alguns treinamentos.

Geralmente os professores não são incentivados a inovar. É importante que a instituição e gestão escolar permitam e incentivem os docentes a inovarem suas práticas para obterem resultados mais positivos. Dessa forma, eles poderiam intervir em todo o processo de sua própria formação, trazendo ideias e compartilhando o que acreditam ser importante para o trabalho pedagógico.

Imbernón (2009) sugere ainda que as formações, quando elaboradas e planejadas, levem em conta os projetos que as escolas já possuem. Geralmente os professores vão para as formações, ouvem o que lhes é transmitido e retornam para a escola com projetos prontos para serem aplicados. Realizando o caminho inverso os projetos poderiam atender às necessidades reais dos professores e da unidade escolar.

Candau (1996) afirma que uma importante modificação nas formações continuadas é colocar o professor como foco do processo, ressaltando o saber e experiência docente. A autora também enfatiza a importância de se levar em consideração o ciclo de vida profissional dos professores no planejamento e elaboração das formações continuadas para que realmente atendam às necessidades específicas dos que estão em sala de aula minimizando o distanciamento existente entre aqueles que planejam a formação e aqueles que têm que executá-la na prática diária escolar.

Michael Hubberman (2000) sistematizou as tendências gerais do ciclo de vida profissional dos professores e dividiu-o em fases tais como seguem:

- Entrada na carreira: Hubberman (2000) descreve esta fase como um estágio de sobrevivência e descoberta do profissional docente que ocorre nos 2-3 primeiros anos de ensino. A sobrevivência é definida como o 'choque do real' no qual o professor iniciante confronta a realidade de sua situação profissional. Ao mesmo tempo esta fase é permeada pela descoberta do novo, de finalmente estar em uma posição de responsabilidade e de fazer parte de um corpo profissional. O autor também alerta para o cuidado de não observar esta fase de forma generalizada, já que haviam diferentes perfis na pesquisa, entretanto, foi possível perceber o momento de exploração que os docentes vivenciam neste período.
- Fase de estabilização: esta é a fase em que o professor se vê e se sente realmente como um profissional, se afirma como tal e é reconhecido por seus colegas. Este reconhecimento traz consigo um sentimento de libertação pedagógica, na qual o professor, agora mais experiente, sente-se mais competente e à vontade para lidar com situações complexas e inusitadas.
- Fase de diversificação: esta fase também é conhecida como fase de experimentação. Os professores se sentem mais livres e à vontade para

diversificar seus materiais didáticos, seus métodos de avaliação e ensino, experimentando novas práticas em sala de aula. De acordo com Hubberman (2000), os professores nesta fase da carreira seriam os mais motivados e empenhados nas equipes pedagógicas, devido à necessidade que sentem de se comprometer com projetos que tenham significado para eles. Para alguns perfis do estudo, esta fase é marcada por questionamentos pessoais devido ao incômodo do 'cair' na rotina do trabalho. Para alguns, esta sensação de rotina já ocorre desde a fase de estabilização. Com base no estudo de Prick (1986) Hubberman (2000) também afirma que o questionamento não é sentido da mesma maneira por homens e mulheres.

- Serenidade e distanciamento afetivo: nesta fase percebe-se um aumento na serenidade na maior parte dos professores, ao mesmo tempo, percebe-se um distanciamento afetivo com o trabalho e os alunos. Fase marcada por uma mudança de perspectiva, que denota serenidade nas situações em sala de aula, mas também menos sensibilidade à avaliação dos outros.
- Conservantismo e lamentações: nesta fase parte dos professores se lamentam pelo andamento em relação à educação. Percebem seus alunos mais indisciplinados e menos motivados para as atividades escolares.
- O desinvestimento: geralmente os professores chegam nesta fase após anos de trabalho e não sentem mais a necessidade de investir no aperfeiçoamento profissional. Estão no fim da carreira e como outros profissionais que se encontram neste momento, desinvestem nela e se preparam para sua retirada do mercado. Esta decisão ocorre tanto por iniciativas pessoais quanto por questões externas.

É importante enfatizar que para Hubberman (2000) fatores cronológicos e psicológicos não são determinantes e que os perfis utilizados na pesquisa também não são os únicos perfis existentes entre os profissionais da educação.

Sendo assim, diversos estudos e várias mudanças sociais no fim do século XX e início do século XXI fizeram com que se pensasse em novas formas de se fazer a educação. No centro de uma educação de qualidade estão os professores, responsabilizados pelos resultados de suas ações em sala de aula. Dessa forma, cada vez mais modelos de formação têm surgido na tentativa de dar conta das mudanças na sociedade que adentram o ambiente escolar. Entretanto, é possível

observar ainda hoje modelos de formação uniformes e transmissores que não levam em consideração a participação do professor durante o processo formativo.

Novas tendências, porém, advindas de pesquisas acadêmicas, têm procurado anunciar a necessidade de se levar em conta as diferenças do professorado e dos desafios que enfrenta no dia a dia de trabalho. Alguns destes desafios dizem respeito ao relacionamento dos alunos com seus colegas de turma e com os próprios professores no que se refere à diversidade cultural, étnico-racial e de gênero em sala de aula.

Mais especificamente no que diz respeito às relações étnico-raciais, autores como Candau (1996) e Gomes (2005) denunciam a necessidade destes debates ultrapassarem a academia e estarem presentes nas formações de professores como um dos caminhos para lidarem com práticas racistas e discriminatórias que surgem no ambiente escolar.

Dessa maneira, as formações poderiam ser muito mais eficientes e eficazes se permitissem ao professor participar de forma mais ativa, dando-lhe espaço para discutir seus projetos e desafios da sala de aula. Portanto, há necessidade de mudanças nas formações continuadas para que práticas inovadoras em salas de aula sejam mais frequentes no coletivo dos docentes.

3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES

O preconceito e discriminação racial que existem na sociedade hoje perpassam as paredes da escola e reforçam a desigualdade que a população negra tem sofrido ao longo de muitos anos.

Ideologias como a da Democracia Racial têm sido um grande entrave para o reconhecimento de práticas discriminatórias e para a elaboração de mudanças efetivas no tratamento das questões étnico-raciais em sala de aula. Na busca por um ensino de qualidade, os cursos oferecidos aos professores não podem desconsiderar estas questões. O silêncio e a escolha consciente de não introduzir nas formações assuntos como racismo, preconceito e discriminação racial reforçam a desigualdade e desvalorizam ainda mais a cultura e história da população negra.

3.1 Breve histórico da discriminação racial no Brasil

A discriminação racial existente em nossa sociedade decorre de um processo histórico que trouxe como resultado a desvalorização do negro. Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes em “O negro no Brasil de hoje” (2006) afirmam que para se conhecer o Brasil e seu povo é necessário conhecer sua história e cultura. A história e cultura do povo brasileiro é proveniente de diferentes povos que contribuíram na construção e produção da identidade brasileira. Desde a descoberta do Brasil as manifestações culturais dos povos que aqui viviam não foram aceitas pelos novos descobridores que, desde então, se empenharam para moldar o povo recém encontrado de acordo com os costumes e cultura europeia.

De acordo com Gomes e Munanga (2006), o objetivo da missão civilizadora dos europeus era a dominação territorial e econômica. Eles precisavam de mão-de-obra para obter o maior lucro possível da nova terra. Foi devido ao processo de mercantilização que milhões de africanos foram trazidos para o Brasil para serem trabalhadores escravos através do tráfico negreiro.

Herbert S. Klein (1987), professor emérito de História da Universidade de Columbia, comenta que nas Américas, o Brasil foi a principal região a ter desembarques de escravos africanos sendo um dos primeiros a receber navios

negreiros e o último a abandonar a prática. No primeiro censo nacional de 1872 foi registrado que 58% da população do país era de africanos e descendentes de africanos livres e escravos.

João José Reis (1993) professor de História da UFBA, comenta que na época do tráfico negreiro o mais importante para o governo brasileiro era vigiar os africanos. As formas de controle sobre este povo existem desde que o primeiro navio negreiro chegou aqui e perpetuou-se sobre sua descendência. Segundo Reis (1993) as tentativas de controlar a população negra se intensificaram após o período da independência.

Este fato é comprovado em um estudo realizado por Reis (1993) sobre a greve negra de 1857 em Salvador. De 1835 a 1857 o governo da época criou várias leis e requisitos para que os africanos pudessem trabalhar. O pretexto era de que eles estariam sendo uma ameaça aos consumidores, entretanto, os estudos mostram que a população africana estava ganhando força no mercado de Salvador e se tornando uma ameaça para os comerciantes.

Em 1835 foi criada uma lei para regulamentar o trabalho dos negros africanos nas ruas. Na realidade, o objetivo era discipliná-los e vigiar o que estavam fazendo.

Em meio a regulamentações injustas, os trabalhadores africanos resistiram da forma que podiam até chegarem à greve em 1857. Muitas medidas tomadas pelo governo local para atrapalhar o trabalho da população africana tinham o objetivo de fazer com que saíssem do comércio e voltassem a trabalhar para os seus senhores nos engenhos ou para África. Os comerciantes estavam insatisfeitos por terem que disputar seu negócio e lucro.

Em 2 de Junho de 1857 a cidade de Salvador acordou vazia conforme citou o jornal local Jornal da Bahia: "Hontem esteve a cidade deserta de ganhadores e carregadores de cadeiras". Era o início da greve negra de 1857 na Bahia. Os ganhadores haviam se cansado de submeterem-se a leis injustas, estarem em condições escravistas e ainda verem suas relações comerciais prejudicadas. A greve trouxe preocupação a muitos comerciantes pois não havia mão de obra para transportar suas mercadorias.

Reis (1993) comenta que para evitar o prolongamento da greve o presidente da província entrevistou pedindo à Câmara que suspendesse alguns dos requisitos exigidos para o trabalho dos africanos. As autoridades não queriam ceder aos seus apelos, mas desejavam neutralizar o movimento. Apesar da associação comercial

acreditar que o motivo da greve eram os baixos ganhos dos ganhadores, os africanos sentiam na pele as situações humilhantes que vivenciavam.

A greve de 1857 em Salvador mostrou que a população africana não fazia parte de uma massa desorganizada e submissa nem eram bandidos brutais como muitas vezes nos querem fazer acreditar os livros de histórias nas escolas. Eles tinham consciência do que desejavam e do que fazer para alcançar o que queriam.

Em 1839 foi escrita uma carta ao Correio Mercantil, jornal da época, de Salvador, um dos estados que mais recebeu escravos africanos para o trabalho, e dizia: “Oh Céos, nunca vi nada tão parecido com a Guiné Africana!”. Continuando: “[...] só ali se veria tanta porcaria, tanta negraria junta.” (REIS, 1993, pg. 20)

Devido ao preconceito étnico os africanos eram associados ao lixo, coisa sem valor. Infelizmente este tipo de preconceito tomou tal amplitude e forma que ultrapassou gerações e alcançou os brasileiros de origem africana. De acordo com Reis (1993) o espírito antiafricano era maior que o antiescravista, pois havia um preconceito generalizado contra o africano e sua etnia.

Para Gomes e Munanga (2006), o regime escravista formou duas partes desiguais na sociedade brasileira: uma delas de homens livres brancos e a outra de homens e mulheres escravizados e negros. A maior parte dos imigrantes europeus que veio para o Brasil até 1808 era portuguesa. A partir deste ano, outros povos vieram para cá, como alemães, suíços, italianos, espanhóis, franceses, irlandeses, poloneses, austríacos, belgas, russos, ingleses, sírios, libaneses e japoneses. O povo brasileiro é, portanto, oriundo de quatro continentes: América, Europa, África e Ásia. Cada um destes povos trouxe sua própria contribuição cultural e teve parte importante na formação do povo brasileiro. Não há como verdadeiramente conhecer as origens do Brasil aprendendo-se somente a cultura europeia. Gomes e Munanga citam que:

Em relação à matriz africana, na maioria dos livros didáticos que conhecemos, o ensino sobre a África é geralmente ausente ou é apresentado de modo distorcido ou de forma estereotipada. Essa maneira distorcida de olhar a África e seus povos pode ser ilustrada pelos antigos filmes de Tarzan e pelas informações divulgadas pela imprensa escrita e falada ou pelas mídias eletrônicas de modo geral. Nas informações veiculadas, focalizam-se, por exemplo, as chamadas guerras tribais, as calamidades naturais e as doenças como Aids e outras endemias que dizimam anualmente milhões de africanos (GOMES e MUNANGA, 2006, p. 20).

Após a abolição da escravidão, através da Lei Áurea, a população negra continuou lutando pelos seus direitos. A escravidão acabara, mas a discriminação não. Muitos não aceitaram a ideia dos negros serem homens livres, e apesar disso estar especificado em lei, eram tratados como seres inferiores a outros povos. A população negra não aceitou este tipo de tratamento e sempre resistiu e lutou para que suas diferenças em relação à população branca não fossem usadas como desvantagem na sociedade.

De acordo com Munanga (2009) a identidade negra resulta de um longo processo histórico que teve início no descobrimento, um processo que envolve mais do que apenas a tomada de consciência a respeito da cor da pele. Para este autor, os negros brasileiros tiveram uma história totalmente diferente de outros emigrados, já que no caso da população negra sua cor de pele tornou-se objeto de representações negativas que foram interiorizadas e naturalizadas pelas próprias vítimas da discriminação racial.

Márcio André dos Santos (2010) afirma que a partir do momento que os africanos foram postos nos navios negreiros suas identidades étnicas se reconfiguraram e se reconstituíram. Desde então houve um processo de desidentificação étnica expressa nas mudanças dos nomes dos africanos para nomes tipicamente católicos como: Maria, Francisco e João.

Santos ainda afirma que

[...] o tráfico negreiro deve ter sido um dos primeiros fatores de enfraquecimento dos laços étnicos entre os africanos. O contato destes africanos com povos árabes e depois com europeus deve ter causado uma grande mudança de percepção para eles, já que não havia negros entre os africanos, mas centenas de grupos étnicos com suas culturas variadas. Segundo Santos com “[...] o tráfico transatlântico de escravos iniciou-se um poderoso processo de racialização dos “africanos” em “negros” nas Américas.” (SANTOS, 2010, p. 30)

De acordo com o censo de 2010 do IBGE, 50,74 % da população brasileira se autodeclarou negra, sendo o Brasil considerado o país não-africano com a maior população negra do mundo.

As representações negativas atribuídas à população negra ao longo de anos também resultou na vergonha de se autodeclarar como tal. Este é um dado que recentemente vem se modificando no Brasil e tem se expressado no aumento das

auto declarações da população negra. Durante muito tempo assuntos como esses não podiam ser mencionados na sociedade e muito menos no ambiente escolar.

Contudo, esta população tem vivido sob as mais adversas circunstâncias sobrevivendo com poucas chances de realizar seus projetos de ascensão social. Porém, é também relevante notar que temas como a igualdade racial emergiu na sociedade e está cada vez mais fazendo parte dos debates educacionais. Esta realidade não faz parte de uma história recente. A lei abolicionista libertou os escravos, mas não proporcionou à população negra a cidadania, ocasionando assim, sua segregação social e econômica.

3.2 As relações étnico-raciais

Gomes (2010) afirma que as relações étnico-raciais são relações imersas na alteridade e construídas historicamente em meio a processos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos. O conceito raça utilizado hoje em dia por educadores e pesquisadores antropólogos, sociólogos e psicólogos assim como pelo do movimento negro, não é o mesmo que foi utilizado anos atrás para inferiorizar a população negra e colocar em xeque sua capacidade. O conceito raça é adotado hoje de forma ressignificada, com significado político e identitário, rejeitando-se o sentido biológico do termo. Dessa forma, de acordo com Gomes (2010):

[...] as raças são compreendidas como construções sociais, política e culturais produzidas no contexto das relações de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, uma dado da natureza. É na cultura e na vida social que nós aprendemos a enxergar as raças, mas não devemos tratar as diferenças entre as pessoas de forma desigual. (GOMES, 2010, p. 23)

A autora também esclarece como o termo relações étnico-raciais tem sido utilizado pelos pesquisadores,

[...] aqueles que o adotam o fazem por acharem que, se falarmos em raça, mesmo que de forma ressignificada, acabamos presos ao determinismo biológico, o qual já foi abolido pela biologia e pela genética. (GOMES, 2010, p. 24)

Foi após a segunda guerra mundial que uma reorganização política das nações do mundo buscou alternativas para evitar que novas crueldades fossem realizadas devido a ideia biológica de raça, da superioridade de um povo sobre o outro, como o que ocorreu na Alemanha nazista. Segundo Gomes

Nesse momento, o uso do conceito de etnia ganhou força acadêmica para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não são marcados por características biológicas, mas, sim, por processos históricos e culturais (GOMES, 2005, p. 25)

O conceito etnia então deve ser entendido como um grupo de pessoas que possui origem e interesse comuns e experiências compartilhadas. Dessa forma, o conceito étnico-racial deve ser compreendido não somente pelas características físicas e classificação racial, mas também pela dimensão simbólica, cultural, política e identitária.

Para Antônio Sérgio Guimarães (2003) um conceito só faz sentido quando estudado no contexto de uma teoria ou momento histórico específico. No que concerne ao conceito de raça, para o autor, o termo possui pelo menos dois sentidos: um oriundo da biologia genética e outro da sociologia. Segundo Guimarães (2003), foram a biologia e a antropologia física que criaram a ideia de que a espécie humana poderia ser subdividida em subespécies ou raças de acordo com os dotes e qualidades de cada grupo e foi esta ideia que resultou no racismo, na ideia de classificação e divisão dos humanos em raças superiores e inferiores.

Guimarães (2003) comenta que foi após a segunda guerra mundial que biólogos, antropólogos e sociólogos decidiram sepultar a ideia de raça para acabar de vez com o racismo. Em substituição à palavra raça, a biologia passou a utilizar o termo população para definir grupos com traços genéticos semelhantes evitando assim as implicações que o antigo termo trazia.

Sendo assim, Guimarães (2003) define o termo “raças” como

[...] discursos sobre a origem de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências. (GUIMARÃES, 2003, p.96)

O autor continua explicitando que existem diversos outros tipos de discursos. Um deles é nomeado de discurso geográfico e é proveniente dos lugares de origem

de cada povo. Quando falamos desses lugares e de nossa identificação com certo grupo de pessoas deste lugar estamos falando de etnias.

Para Guimarães (2003) talvez o conceito mais difícil de se definir e o mais naturalizado nos discursos da sociedade é o conceito de cor. Ele tem estado presente na história da humanidade para classificar os seres humanos nas mais diversas sociedades, no entanto, não tem sido exposto a críticas, possuindo poucos estudos nas literaturas acadêmicas.

Baseado na ideia de Blumer???, Guimarães (2003) também conceitua preconceito como sendo uma relação emocional de um grupo racial sobre um outro pelo qual se sente ameaçado. Isto geralmente ocorre devido a competição de recursos ocorrente na sociedade. A definição de Blumer trouxe diferentes opiniões sobre a existência ou não de preconceito racial no Brasil, pois por esta definição o preconceito só existiria em áreas brasileiras nas quais houvesse muita competitividade entre os homens devido ao desenvolvimento capitalista.

Já o antropólogo Kabengele Munanga (2000) comenta que o termo raça é proveniente do latim *ratio* e que entre alguns sentidos traz em si o significado de espécie. Este conceito era utilizado na zoologia e botânica para classificar espécies de animais e plantas, o que não é feito mais hoje. No latim medieval o conceito de raça ganhou o significado de descendência ou linhagem e foi utilizado nos séculos XVI-XVII por membros da nobreza francesa para mostrar sua suposta superioridade em relação a aqueles que não possuíam títulos nobres.

Segundo Munanga (2000), a capacidade de classificar é uma aptidão cognitiva inerente ao ser humano, no entanto, apesar das classificações existirem para operacionalizar o pensamento, a humanidade passou a classificar as pessoas para provar que haviam algumas dotadas de melhores qualidades e aptidões que outras somente por pertencerem a determinada raça.

No século XVIII a cor da pele também foi utilizada como critério de definição das raças, o que originou a divisão da raça humana em três raças principais: branca, negra e amarela.

No século XIX acrescentaram-se outros critérios de classificação ao critério da cor, como por exemplo, o formato do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio e etc. O antropólogo Franz Boas, em 1912, observou através de estudos que o formato do crânio era mais uma característica que dependia da influência do meio do que de fatores raciais. Todavia, pesquisas comparativas da área biológica chegaram a

conclusão de que existem certas marcas hereditárias, grupos sanguíneos e outros fatores que incidem mais sobre algumas raças do que outras. O marcador genético de uma raça também pode ser encontrado em outra, mesmo que seja em menor incidência. Deste modo, já está comprovado de que a raça não é uma realidade biológica e cientificamente não explica a diversidade humana.

Para Munanga (2000) o conceito de racismo foi criado em meados de 1920, tendo desde aí recebido diversas interpretações. De acordo com o autor não existe consenso nos significados do termo nem na busca de soluções para ele.

Munanga (2000) também afirma que o conceito de raça leva a outro conceito indissociável a ele: o racismo. Segundo Munanga (2000), o racismo

[...] seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. (MUNANGA, 2000, p. 24)

Dessa maneira, uma pessoa racista considera que as características intelectuais e morais de membros de um determinado grupo são consequências diretas de suas características biológicas e físicas, hierarquizando as raças em superiores e inferiores.

De acordo com Munanga (2000), assim como a raça, o racismo também tem base histórica, e encontra na religião, uma de suas origens, quando em Gênesis, na Bíblia, Noé amaldiçoa seu filho Canaã.

A outra origem do racismo é proveniente da classificação por características físicas. Lineu, no século XVIII, ofereceu um exemplo de classificação racial humana dividindo os homens em quatro raças, de acordo com características físicas e biológicas verificadas em cada grupo. Para Munanga (2000), elementos da

hierarquização sugerida por Lineu permanecem até hoje e se mantêm no imaginário da sociedade.

Com a descrença da raça como realidade científica, a partir dos anos 1970, o racismo baseado na vertente biológica começa a ser modificado e surgem outras formas de racismo como: o racismo contra mulheres, contra jovens, homossexuais etc.

Conforme Munanga (2000), a generalização do conceito de racismo pode resultar num esvaziamento da importância e dos efeitos do mesmo à medida que qualifica-se "... de racismo qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social."(2000, p. 7).

Já sobre o conceito de etnia, Munanga (2000) o explica afirmando que

Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas, etc.. que são ou foram etnias nações.(MUNANGA, 2000, p. 28-29)

Sendo assim, em uma mesma raça pode conter diversas etnias. A maioria dos pesquisadores que empregam o conceito de raça em suas pesquisas o fazem para explicar o racismo e não o utilizam mais para afirmar sua realidade biológica. Outros preferem substituir a utilização do conceito de raça por etnia. Para Munanga mudou-se os conceitos, mas o esquema ideológico de dominação continua o mesmo. O autor considera que o conceito etnia, identidade étnica ou cultural fornece um uso mais agradável para racistas e antirracistas.

Para Eliane Cavalleiro (2000), o racismo científico, ou a hierarquia racial entre os homens, teve sua origem nas teorias evolucionistas do século XIX. Os conceitos destas teorias acabaram se tornando comuns na sociedade contemporânea resultando em práticas racistas e reforçando a desigualdade entre negros e brancos. Sendo assim, para a autora, o racismo enquanto ideologia permite o domínio sobre outra raça baseado em relações de poder que são legitimadas pela cultura dominante.

O preconceito surge daí como um subproduto do racismo, definido como julgamentos que em sua maior parte são negativos e prévios em relação às pessoas, envolve aspectos emocionais e não se apoia em experiências concretas.

Outra autora que nos ajuda a entender os termos “raça” e “racismo” é Márcia Maria Micussi de Oliveira (2008). Ela nos lembra que estes termos devem ser entendidos como uma construção sociológica. Diversos autores atestam que esta construção se iniciou no século XIX na Europa. A luta por igualdade, liberdade e fraternidade provenientes da revolução francesa já excluía o negro. A dominação europeia sobre outros países, inclusive sobre a África, exaltou seu ideário de superioridade sobre outros povos.

O racismo foi criado na ideia de que a raça tem base biológica. A ideologia racista nem sempre é consciente já que se naturalizou entre a sociedade ao longo dos anos. Segundo Oliveira (2008) esta naturalização impede que as relações de poder se tornem aparentes.

Através das conceptuações a respeito dos termos raça, racismo, etnia e preconceito que foram descritos pelos autores acima podemos verificar a necessidade de estudar estes termos em suas origens históricas, sociais e culturais, não somente para melhor compreendermos o que se passa na sociedade brasileira hoje, mas para empregarmos os termos de uma forma que não seja naturalizada e reforce a discriminação racial. Em resumo, estas são as definições utilizadas neste trabalho:

- ✓ Raça: Grupos com traços genéticos semelhantes provenientes de um mesmo lugar.
- ✓ Etnia: Grupos de pessoas provenientes de um mesmo lugar com características culturais em comum.
- ✓ Racismo: Ideologia que permite o domínio sobre um determinado grupo étnico atribuindo inferioridade a uma raça, baseado em relações de poder, legitimadas pela cultura dominante.
- ✓ Preconceito Racial: Subproduto do racismo. Pré-julgamento que envolve atitudes e comportamentos negativos em relação à população negra sem um conhecimento concreto.
- ✓ Discriminação Racial: Favorecimento a um determinado grupo social nos aspectos social, educacional e profissional devido à sua cor e raça.
- ✓ Estereótipo: Imagens prontas sobre um determinado grupo social.

- ✓ Estigma: “Marca” que dificulta a aceitação de um indivíduo no cotidiano da vida social.

3.3 O mito da democracia racial

Santos (2010) afirma que nas primeiras décadas do século XX era muito forte a valorização dos negros como mestiços e mulatos. Esta valorização vinculada ao nacionalismo brasileiro afugentava a ideia da existência de racismo.

De acordo com Santos

A mestiçagem era louvada e reverenciada em praticamente todos os discursos políticos oficiais, nos romances, poemas, obras de arte, enfim, em todas as expressões artísticas irradiava-se o “mito da democracia racial” como tradutor de uma suposta convivência harmônica entre os grupos raciais. Deputados e senadores bradavam de suas tribunas que o Brasil era um país promissor devido às suas riquezas naturais, extensão continental e ao seu povo mestiço, trabalhador, alegre e, acima de tudo, hostil à praga do “preconceito de cor”, outro nome dado ao racismo. (SANTOS, 2010, p. 32)

Vale também a pena aqui citar a obra “Casa Grande e Senzala” como grande contribuição na construção do mito da democracia racial no Brasil. Publicada em 1933, por Gilberto Freyre, conta o cotidiano do Brasil rural no início do século XIX e destaca a importância da Casa grande na formação sociocultural brasileira assim como a senzala, só que de forma complementar. De acordo com o referido autor, a miscigenação entre negros, índios e brancos formou a sociedade brasileira. Dando tal ênfase e importância a este fato o autor contribuiu para que se disseminasse a ideia de que a superação do racismo deveria ser uma conquista individual do negro e que a miscigenação corrigiria a distância social entre negros e brancos. Jessé de Souza (2000) afirma que

“Para o ‘holista’ Freyre, para quem a questão principal é o acolhimento do diferente, dentro de uma hierarquia que provê a todos com um lugar, a possibilidade de ascensão individual de pessoas de cor terminaria por ‘resolver’ no Brasil, a questão racial como um ‘caminho alternativo’ de resolução da questão democrática” (SOUZA, 2000, p. 250).

Freyre partia do argumento econômico para explicar a estrutura social. Desta forma, podemos considerar que cada um possuía um lugar definido, determinado

principalmente por sua cor de pele, o que garantiria o bom funcionamento da sociedade.

No entanto, ser identificado como negro e preto era sinônimo de rebaixamento e estigma social e desde então esforços pontuais foram realizados pelos movimentos negros para que mudanças políticas, sociais e culturais ocorressem em nossa sociedade.

Apesar destes esforços a população negra continuou a ser vista como inferior, de baixa escolaridade e qualificação profissional. Estas representações não se modificaram muito nos anos 80 e 90. Para Santos “o 'mito da democracia racial' continua latente nas representações sociais dos brasileiros.” (SANTOS, 2010, p. 33)

Conforme Cavalleiro (2000), a ideologia da democracia racial foi fundamentada nos primórdios da colonização com o objetivo de proporcionar à sociedade brasileira o orgulho de ser vista exteriormente como uma sociedade pacífica. Porém, este foi e é um elemento complicador para a situação da população negra pois mantém os conflitos étnicos fora das discussões relevantes, encobrendo as práticas racistas existentes no território nacional. De acordo com a autora

Essa ideologia, apropriada pelos cidadãos, produz um certo “alívio”, eximindo-os de suas responsabilidades pelos problemas sociais vividos pelos negros. Tragicamente, estes são, em diversas situações, culpabilizados por se encontrarem em situação precária, pois, supostamente, lhes faltam vontade e esforço próprios para alterar sua condição de vida. Essa forma de pensar sobre os indivíduos negros também é utilizada para justificar a exploração econômica a que estão submetidos, acarretando-lhes outras perdas nos campos social e econômico: condições precárias de moradia, acesso restrito aos serviços de saúde e educação e alto índice de desemprego (CAVALLEIRO, 2000, p. 28-29).

Alguns indivíduos negros também se apropriam dessa ideologia e reproduzem preconceitos e atitudes discriminatórias ao seu próprio grupo étnico.

De acordo com Cavalleiro (2000) foi a partir da década de 1950 que se ampliou a discussão desta questão na sociedade brasileira, através de um trabalho financiado pela UNESCO denominado “Escola Paulista” que contou com a participação de vários pesquisadores da área de Ciências Sociais. O resultado da pesquisa trouxe dados relevantes que evidenciaram as desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros.

O trabalho de pesquisa também foi importante para que mais estudos como estes avançassem em outras áreas. Estas discussões abalaram a veracidade da

“democracia racial” e acentuaram que o racismo e discriminação pós-abolição são as principais causas da permanência da população negra nas posições mais baixas na sociedade.

Guimarães (2002), em seu artigo “Democracia Racial”, afirma que o termo foi utilizado pela primeira vez em 1941 por Arthur Ramos durante um seminário sobre democracia no mundo pós-fascista. O autor também cita a pesquisa realizada pela UNESCO na década de 1950 na qual Wagley escreveu na introdução que o Brasil era mundialmente renomado por sua democracia racial.

Já nessa época havia sido difundido no mundo a ideia de que o Brasil era um país sem barreiras legais que impedissem qualquer pessoa, independente de sua cor, de alcançar posições e cargos elevados na sociedade. Essa ideia trouxe ao Brasil moderno o imaginário de um país sem preconceitos e discriminações raciais. Foram através das denúncias do primeiro movimento político negro assim como de outras organizações que lutam contra a discriminação racial que o mundo afora passou a perceber que a realidade brasileira para a população negra era bem diferente daquela divulgada pelo governo.

Segundo Guimarães a expressão “Democracia Racial” tem sido utilizado pelo movimento negro desde os anos 40 na luta antirracista contra o preconceito e discriminação racial. Para o autor, a democracia racial continua viva enquanto mito, resultante de um ideal social, político e cultural que busca a harmonia entre as populações, mas mantém a população negra nos níveis mais baixos de escolaridade e ascensão profissional.

No livro “Democracia Racial: do discurso à realidade”, Vinícius Rodrigues Vieira (2008) faz um comentário da resposta que um aluno da Educafro deu quando lhe perguntaram se a ação afirmativa ia acabar com a discriminação. A resposta dele foi: “[...] se vai acabar, eu não sei, mas eu prefiro enfrentar o problema com o diploma na mão.” (VIEIRA, 2008, p.190). O autor comenta então que:

De fato, a tendência é que, com um maior nível de escolaridade e, conseqüentemente, com maior renda, um indivíduo que é vítima de discriminação racial tenda a neutralizar os efeitos negativos dela. No Brasil, conforme visto, graças à ideologia do branqueamento, há uma tendência de que o indivíduo deixe de ser considerado negro, não-branco, e muda de ‘grupo racial’ (VIEIRA, 2008, p. 191).

A ideologia do branqueamento, surgida no século XIX entre os políticos brasileiros como uma solução para os 'problemas' deixados pela escravidão, coloca o homem branco, padrão europeu, aparentemente heterossexual, como o ideal de ser humano. O cientista João Batista Lacerda prognosticou o que nunca se realizou, que se os imigrantes brancos viessem a se miscigenar com os “nacionais negros e mestiços”, em 100 anos o Brasil se tornaria um país completamente branco.

A força dessa ideologia ainda faz com que muitos acreditem, de forma naturalizada, que a aceitação na sociedade só ocorrerá se fizerem as mesmas coisas que esse modelo de homem branco faz ou deve fazer. O reconhecimento que um não-branco ganhará por receber um diploma universitário ou por conseguir estar na estrutura de poder será o de que ele conseguiu se igualar à raça “melhor aceita”. Dessa forma, devido a seu poder e status na sociedade, um não-branco pode ser considerado como não sendo não-branco.

Todavia, não devemos nos deixar abater por essa ideologia a ponto de deixarmos de lado a conquista de um diploma universitário ou desperdiçarmos oportunidades de adquirir poder. Os diplomas e estas oportunidades podem trazer grandes benefícios para quem está lutando pelos seus direitos, conforme menciona a Ex-Ministra da Igualdade Racial Matilde Ribeiro Ceiça, em entrevista à Revista Eparrei de 2007

[...] Vale a pena o desafio, justamente porque o racismo no Brasil, a discriminação racial faz com que os negros e indígenas não ocupem lugares de poder. A ruptura dessas barreiras e limites se concretiza através da ação governamental e da postura com que nós temos que ter cada vez mais na ação, fazendo com que o outro nos respeite, com que a sociedade nos respeite (CEIÇA, 2007, p. 12).

Vale notar que após anos de militância e de trabalhar como assistente social, Matilde foi convidada para comandar a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) da Presidência da República, tendo como missão máxima o enfrentamento do racismo e das desigualdades raciais a partir de políticas públicas.

Como já disse Munanga (2009), democracia racial só existe quando há diversidade na estrutura de poder. Um fato que ainda precisa ser modificado no Brasil. Ainda são poucos, proporcionalmente, os negros que entram para a universidade e concluem um curso universitário ou mesmo que estejam ocupando

altos cargos de chefias em instituições de grande porte. Quando não há reconhecimento não há mudança.

Apesar de ser complexo tratar de assuntos como as relações étnico-raciais, preconceito e discriminação racial, têm sido através de debates ao longo dos anos que se tem conhecimento acerca do que realmente acontece no Brasil e no mundo.

Cavalleiro (2000) comenta que em muitas situações em que presenciou preconceito e discriminação por parte de crianças brancas para com crianças negras em escolas que estava pesquisando, não houve nenhum tipo de interferência por parte dos educadores. Algumas vezes se calavam, em outras situações mais acaloradas interferiam, mas nunca conversavam sobre o assunto.

Isto demonstra uma falta de preparo por parte destes professores que não sabem como se portar nestas situações. Talvez pensem que ao se calar ou não se estender sobre assuntos que envolvem discriminação racial, preconceito e racismo farão com que ele não se manifeste mais ou não se propague. Infelizmente, não é assim. O silêncio só reforça o preconceito e aumenta o sofrimento de quem está sendo discriminado.

Em “O Enigma da Igualdade” Joan W. Scott (2005) também se debruça sobre a dificuldade que é tratar de temas como igualdade e diferença, direitos individuais e identidades de grupo. Para ela, estes são temas difíceis de serem abordados porque não possuem soluções fáceis de serem resolvidas, mesmo assim, precisam ser discutidos e debatidos.

Scott (2005) aponta ainda que existe em nossa sociedade uma polaridade que se expressa nas oposições binárias. Atualmente as pessoas e grupos sempre se posicionam de um lado ou de outro, a lógica organizadora de nossa vida é excludente. Se escolhe um, ignora o outro, se escolhe o grupo, ignora o indivíduo e se escolhe o indivíduo, ignora o grupo. Para alguns, se o foco é posto nos grupos, não é possível enxergar as características individuais e se o foco vai para o indivíduo, os grupos são esquecidos.

A população negra sempre foi vista de forma estereotipada. Muitos educadores não conseguem olhar para uma criança negra sem pensar em sua cor de pele nem em toda a representação que foi construída pela sociedade para o grupo a qual pertence.

Para Scott (2005), conceitos como indivíduo e grupo, igualdade e diferença são interdependentes e estão constantemente em tensão. É a análise desta tensão que permitirá chegar a resultados mais democráticos.

No decorrer da história diferentes diferenças foram usadas para incluir e excluir indivíduos de grupos dominantes. Houve épocas em que a cidadania era concedida somente a quem fosse proprietário de terra, excluindo os pobres e escravos de exercê-la. As mulheres também, durante muito tempo, foram alvo de desigualdade social. Elas deviam se ater aos afazeres domésticos, à procriação e aos cuidados com os filhos. Este deveria ser seu direito e privilégio e fazer algo para além disso, era visto como uma forma de rebelião.

A partir do século XVIII, a igualdade foi pautada na busca de direitos individuais, independente de suas características sociais. Este fato ainda excluía as mulheres porque eram suas características biológicas que não permitiam à sociedade masculina tratá-las igualmente. No fim do século XVIII, outros fatores como diferença de cor também foram utilizados para excluir indivíduos de certos grupos sociais.

Outras desigualdades construídas socialmente a partir de diferenças fizeram com que políticas sociais fossem criadas. Uma destas desigualdades expressa abertamente desde o início da república brasileira era a de que os pobres deviam ser excluídos “da sociedade” devido à sua pobreza.

A pobreza impedia que os sujeitos fossem percebidos de forma individualizada, ou seja, suas capacidades e habilidades individuais foram ignoradas e, por causa do grupo a qual pertenciam, passaram a ser vistos como um perigo para a sociedade e um impedimento ao desenvolvimento.

O mesmo aconteceu com a população negra. Propagou-se a crença de que a população negra não era capaz de exercer certas habilidades e isso a tornou socialmente diferente da população branca, diferente de uma maneira desigual.

Segundo Scott (2005) um grupo só apresenta diferenças hierarquizadas em relação a outros grupos porque assim foi determinado socialmente. Uma minoria só se torna um grupo em desvantagem devido às comparações que são realizadas a partir de construções tecidas socialmente ao longo da história. A maior parte destas diferenças é relacionada às origens biológicas, como no caso das mulheres, dos negros e índios.

Vale notar que, para Scott (2005), no que se refere às relações entre a biologia e a cultura, uma inversão histórica ocorreu. Segundo ela, não foram as características biológicas das mulheres ou a cor da pele dos negros que os excluíram da sociedade, mas os processos de diferenciação social. Deste modo, as mulheres, os negros e os indígenas são reduzidos à categoria de um grupo por causa de suas características “diferentes” dos atributos relacionados aos grupos considerados dominantes. Esta situação de superioridade de um grupo em relação ao outro é construída em diversas esferas sociais, nas variadas instituições responsáveis pela socialização.

Ainda ao pensar como os processos de diferenciação hierarquizada são construídos e cristalizados, vale citar que em sua pesquisa de mestrado, Eliane Cavalleiro (2000) constatou que é possível observar a interferência de estereótipos e preconceitos em relação à população negra já nas crianças de 5 e 6 anos. As próprias crianças negras se sentem desconfortáveis quando precisam verbalizar ou assumir sua condição étnica.

É importante então que a questão étnico-racial seja trabalhada desde cedo com as crianças na escola para que o silêncio há muito existente seja “quebrado” e não acarrete em mais preconceitos e desigualdades.

3.4 A Lei 10639/03

A lei 10639/03 foi promulgada em 2003 e alterou 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.

Segundo Gomes (2010) a Lei nº 10.639/03, juntamente com o Parecer do CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 formam

[...] um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. (GOMES, 2010, p. 19)

A autora ainda comenta que dando continuidade a este contexto, em 2009 foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana (BRASIL, 2009 apud GOMES).

Gomes (2010) relembra que todo este processo de normatização da lei 10639/03 se insere em um processo maior de luta pela superação do racismo no qual possuem papéis essenciais o Movimento Negro e outros grupos e indivíduos que participam da luta antirracista.

A mudança na lei implica também em mudanças nas práticas pedagógicas dos professores que devem reconhecer as diferenças e desigualdades decorrentes do processo histórico na sociedade e que transpõem a sala de aula. Os professores devem então utilizar a Lei 10639/03 como medida de ação em sala de aula, através de suas práticas, debates e discussões rompendo assim o silêncio que ainda existe sobre a realidade afro-brasileira nos currículos.

Para a autora

É importante desmistificar a ideia de que tais políticas só podem ser implementadas por meio da política de cotas e que, na educação, somente o ensino superior é passível de ações afirmativas. Tais políticas possuem caráter mais amplo, denso e profundo. (GOMES, 2010, p. 21)

Dessa forma, os professores que realizam em sala de aula atividades que evidenciam a contribuição da população negra no processo de construção deste país também está implementando a Lei 10639/03 em seu ambiente de trabalho.

Uma discussão sistemática a respeito das relações étnico-raciais pode trazer mudanças significativas que incluem o respeito e reconhecimento à diversidade étnico-racial. A Lei 10639/03, ao alterar a LDB 9394/96, é obrigatória para todas as escolas e sistemas de ensino.

Rosana Batista Monteiro (2006) também cita que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais quanto o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser considerados pelas instituições que desenvolvem cursos de formação inicial e continuada para professores.

De acordo com a autora, os profissionais da educação que hoje atuam em instituições de ensino superior vivenciou em seus cursos uma “perspectiva eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa” (MONTEIRO, 2006, p. 125). Excludente e preconceituosa por desconsiderar conflitos étnico-raciais assim como a contribuição da população negra na história do país.

A posse de uma identidade profissional incrustada no mito da democracia racial dificulta o reconhecimento de falas e práticas racistas resultando na falta de debates, discussões e até disciplinas específicas que tratem do tema das relações étnico-raciais na formação de profissionais da educação básica.

Gomes (2010) cita mudanças que foram realizadas com a promulgação desta lei, entre elas, novas perspectivas na pesquisa sobre relações étnico-raciais e ações do MEC juntamente com sistemas de ensinos direcionadas às formações de professores.

A lei procura corrigir a desigualdade histórica que recaiu sobre a população negra ao longo dos anos. Para que isto aconteça o estado não pode se manter neutro no que diz respeito a intervenções que acarretem em políticas públicas para garantir o direito à diferença.

Em 2013 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG apresentou o resultado de uma pesquisa nacional intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”.

A pesquisa foi realizada no período de Fevereiro a Dezembro de 2009 em parceria com pesquisadores de cinco regiões brasileiras. A pesquisa

[...] teve por objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei 10.639/2003 (p. 21)

A aprovação da Lei 10639/03 é fruto de pressões sociais do movimento negro brasileiro e daqueles que têm feito parte ao longo dos anos da luta antirracista. Sua implementação implica na necessidade de superação de representações sociais e práticas racistas e também de uma intervenção política que leve em conta a diversidade étnico-racial e se oponha contra atos de racismo, preconceito e discriminação racial no ambiente escolar.

Entre os resultados obtidos na pesquisa foi possível constatar que: em uma mesma escola é possível encontrar professores que conhecem e outros que não conhecem a Lei 10639/03; as práticas pedagógicas voltadas para a Educação das

Relações Étnico-Raciais acompanham práticas isoladas de docentes que já vinham desenvolvendo trabalho sobre o tema mesmo antes da referida Lei; as datas comemorativas continuam sendo o recurso utilizado pelos professores para a realização do trabalho com a Lei.

Outro dado interessante é que a gestão escolar, os processos de formação continuada de professores com o tema das relações étnico-raciais assim como a inserção de práticas com o tema no Projeto Político Pedagógico (PPP) garantem uma maior constância no trabalho desenvolvido nas escolas. Sendo assim as instituições de ensino que contemplam em seus PPP's projetos concernentes às relações étnico-raciais conseguem desenvolver em seu ambiente escolar práticas pedagógicas sobre o tema de forma eficaz e sem interrupções quando há mudanças no quadro docente.

O contrário não ocorre quando não há menção do tema das relações étnico-raciais no PPP. Geralmente nestas escolas as práticas são isoladas e se encerram quando o professor muda daquela instituição escolar.

A respeito da importância do PPP no trabalho realizado no ambiente escolar entre professores e alunos, Umberto de Andrade Pinto (2011) afirma que

Trabalhar com os professores implica em compartilharem a elaboração e o desenvolvimento do PPP da escola, identificando junto as dificuldades e os limites institucionais da sua implementação. (PINTO, 2011, p. 133)

E ainda a

...organização (do trabalho escolar) deve decorrer do PPP, as unidades escolares, que não o têm constituído e desenvolvido coletivamente, deixam a organização do trabalho pedagógico da escola à deriva, tornando-se presa fácil de demandas administrativas. Por outro lado, quanto mais a comunidade está envolvida com o PPP, maior a facilidade em absorver a divisão e organização do trabalho no interior da escola, evitando, conseqüentemente, o desvio de funções dos diferentes profissionais. (PINTO, 2011, p. 134)

Dessa forma, a gestão escolar e os professores devem trabalhar juntos para elaborarem e desenvolverem um PPP que atenda às necessidades de sua unidade escolar considerando as demandas contemporâneas da sociedade. No que se refere às relações étnico-raciais, um PPP que contemple o tema da igualdade racial em seu conteúdo, que tenha sido construído de forma coletiva pelo corpo escolar terá

muito mais chances de ser cumprido e continuar sendo desenvolvido mesmo que ocorra a troca de professores ou gestores.

Sendo assim, conforme Pinto (2011), o pedagogo escolar deve atuar na equipe diretiva da escola apoiando o trabalho docente. Acredito ser esta ajuda de grande importância para que um trabalho sistematizado possa ser realizado no ambiente escolar em relação à cultura afro-brasileira. Se os docentes e a gestão escolar trabalharem juntos nesse sentido podem minimizar na vida dos alunos os efeitos da discriminação racial. A gestão também deve ajudar os professores a buscarem ofertas e oportunidades de realizarem cursos de formação que contemplem o que, infelizmente, ficou deficiente em seus cursos de formação inicial.

Conforme já mencionado, segundo Candau (1996), as formações continuadas para os professores deveriam ocorrer dentro do ambiente escolar e não somente nas universidades. Modificar o lócus das formações das universidades para as unidades escolares poderia fazer com que mais professores participassem dos cursos, refletindo, discutindo, debatendo e elaborando estratégias de ação que os ajudassem a lidar de maneira mais eficaz com os preconceitos e discriminações raciais na escola.

Podemos verificar então a importância da gestão escolar no tratamento da lei. Apesar da inserção das relações étnico-raciais no currículo ser de extrema importância, a efetivação e qualidade no curso só ocorrerá com uma gestão que esteja empenhada em realizar constantemente e de forma coletiva projetos que não reforcem a desigualdade em sala de aula. Para isto, há necessidade de uma gestão democrático-administrativa cujos propósitos possam ser decididos de forma coletiva.

A implementação da Lei 10639/03 força os docentes a resgatar a verdadeira história social e cultural dos africanos trazidos ao Brasil e seus descendentes nascidos aqui. No entanto, ainda é possível encontrar resistências por parte de unidades escolares, gestores e/ou professores nas discussões deste tema com os alunos. Não é possível debater a cultura da população negra adequadamente sem articulá-la com seu processo histórico, social e cultural.

Apesar das resistências encontradas no caminho GOMES (2010) afirma que

Por mais que ainda tenhamos resistência em relação ao teor dessa Lei que altera a LDB e suas Diretrizes Curriculares, e por mais que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação tem causado impactos e inflexões na educação escolar

brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito. (GOMES, 2010, p.22)

Deste modo, é importante realizar debates e discussões que discorram sobre as práticas culturais da população negra dentro do ambiente escolar para que ela seja valorizada e aceita, porém, sem uma articulação com o processo histórico que levou a esta desvalorização poderemos vivenciar discussões e debates vazios que não conduzirão a reflexões que contribuam com novas práticas em sala de aula.

3.5 Cultura escolar

Pode causar estranheza conceituar cultura escolar em um trabalho no qual o objeto de estudo seja as relações étnico-raciais na formação de professores, no entanto, é relevante a compreensão de que a população negra possui uma cultura própria que se manifesta em suas relações sociais dentro e fora do ambiente escolar.

Já foi mencionado anteriormente que um longo processo histórico resultou na desvalorização da cultura negra reforçando sentimentos e comportamentos preconceituosos e racistas. As manifestações culturais na escola não são neutras nem o são as decisões da gestão escolar que permite certas práticas em seu ambiente e outras não. Como a escola não pode se manter distante deste fenômeno social, é necessário compreendê-lo para respeitar suas manifestações.

3.5.1 Conceitos de Cultura Escolar

Autores de diferentes áreas têm contribuído para conceituar o termo cultura escolar. A noção de cultura escolar acaba se diferenciando assim por cada área a que estes estudiosos pertencem. De acordo com Pol, Hlousková, Novotný e Zounek (2007) tem havido uma falta de definição do conceito resultando em problemas escolares mais confusos e menos inspecionados. Porém, para estes autores o

conceito de cultura escolar tem sido alvo de constante e crescente atenção, um tema moderno que tem feito parte das discussões acerca do cotidiano escolar.

De acordo com Pol, Hlousková, Novotný e Zounek (2007) as contribuições teóricas para o conceito de cultura escolar se encontram basicamente em três áreas: a da Gestão, a da Antropologia e a da Sociologia. O estudo sobre a cultura de uma organização é extremamente importante porque ela interfere nas práticas culturais dos sujeitos que atuam nela, porém, apesar das contribuições da Gestão serem importantes para os estudos de pesquisa não serão o foco desse trabalho. A ênfase será dada aos diferentes sujeitos atuantes no ambiente escolar, mais especificamente os professores de educação básica.

Para esta pesquisa, faço uso dos conceitos que estão sendo delimitados pela área da Antropologia na qual todos os seres humanos são criadores e produtores de uma cultura.

De acordo com a Antropologia a definição de cultura antropológica americana pode ser vista como “um sistema de artefactos imperativos sócio-culturais e ideias partilhadas e transmitidas pelos membros de uma determinada sociedade” (SOUKUP, 2000, p. 15). Já a concepção da cultura antropológica britânica “ênfatica o estudo dos valores, instituições e costumes no contexto de uma determinada estrutura social” (SOUKUP, 2000, p. 20).

Uma contribuição da sociologia é o fato de estudar os fenômenos sociais e assim conceituar a cultura escolar como um fenômeno social também. Como a pesquisa em questão está diretamente relacionada às questões sociais que adentram o ambiente escolar, é importante compreender que a escola não consegue se manter fechada à estes fenômenos e é constantemente influenciada por eles.

Faria Filho (2004), professor da Universidade Federal de Minas Gerais, em seu artigo “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira” faz um levantamento das investigações do campo de História da Educação da época. Os quatro autores que ele mais cita em seu texto para tratar das definições de cultura escolar são os que tinham mais visibilidade na área naquele momento, sendo chamados para realizar pesquisas e apresentar palestras. Dentre os autores citados por Faria Filho (2004) mencionarei a definição de cultura escolar de Dominique Julia (1995), historiador francês e António Viñao Frago (1995), professor catedrático de Teoria e História da

Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia, por trazerem contribuições que são relevantes nesta investigação.

Há vários outros autores que discorrem sobre este tema, mas de acordo com Geertz (1989), antropólogo estadunidense, “o ecletismo é uma autofrustração, não porque haja somente uma direção a percorrer com proveito, mas porque há muitas: é necessário escolher”. (GEERTZ, 1989, p. 14-15). Como pesquisadores sempre precisaremos fazer escolhas e recortes e a escolha para esta pesquisa foi utilizar autores cujas definições de cultura escolar possam ser utilizadas de forma mais direta neste trabalho.

Julia (1995) delimita seu estudo sobre cultura escolar nos séculos XVI ao XIX. Não há muitos documentos históricos que possam fundamentar os estudos sobre cultura escolar, no entanto, é possível através dos que estão disponíveis a realização de um bom trabalho de pesquisa. Como antigamente a escola tinha uma relação direta com a igreja as normas e práticas estavam articuladas entre si. Os professores chamados para lecionar tinham que seguir normas restritas da igreja ou não poderiam fazê-lo. No entanto, nem todas as normas eram seguidas estritamente quando os professores estavam em sala de aula. Julia (1995) sugere que a escola teria uma cultura própria modificando as normas externas recebidas.

Sendo assim, para Julia (1995), a cultura escolar pode ser definida como um “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.” (JULIA, 1995, p. 10)

Estas normas nos séculos estudados por Julia (1995) vinham preferencialmente da igreja. A partir do momento em que a escola se tornou laica, este dever foi transferido para o Estado.

Hoje em dia é possível observar a enormidade de normas e regras que permeiam o ambiente escolar. Normas externas e internas que possuem o objetivo de disciplinar, uniformizar e permitir somente práticas culturais consideradas aceitáveis.

Para António Viñao Frago (1995) “[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer”. (FRAGO, 1995, p. 69)

Dessa maneira, a cultura escolar englobaria tudo o que acontece no cotidiano da escola, tanto com alunos como com professores e outros profissionais que lá

atuam. Para o autor, neste 'tudo' haveriam aspectos que são mais relevantes para aquele ambiente do que para outros, por isso a acepção à culturas escolares, na qual cada unidade escolar possui uma cultura em particular que deve ser investigada.

3.5.2 Cultura Escolar e Relações Étnico-Raciais

Por acreditar que todos os seres humanos são criadores e produtores de cultura, o conceito de cultura escolar bem cabe para analisar como se dão as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Acreditando, conforme Frago (1995), que cada instituição escolar deve ser investigada em suas singularidades.

A cultura escolar no Brasil sempre foi permeada por um padrão europeu que durante muito tempo foi aceito nas escolas e nos livros didáticos. A Lei 10639/03, criada pela demanda do movimento social negro, surgiu na tentativa da valorização de uma cultura pouco aceita na maioria dos sistemas e unidades escolares contribuindo para o reconhecimento de que a população negra muito contribuiu para o desenvolvimento deste país.

No ambiente escolar existe uma diversidade de sujeitos que trazem consigo diferentes conhecimentos e práticas culturais. Estas práticas são compartilhadas no ambiente escolar, reproduzidas, incorporadas, modificadas. A escola, como instituição, decide que tipo de práticas são aceitáveis ou não em seu ambiente.

De acordo com Julia (1995) a cultura escolar também é definida por um conjunto de práticas que leva à transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos. É no ambiente escolar que estas práticas culturais são mais diversificadas e se entrelaçam.

Dentre estas práticas encontramos as que são próprias da cultura afro. Devido ao padrão escolar europeu que permeou (e ainda permeia) nossa educação por tanto tempo, e ao processo histórico que levou à desvalorização da população negra, sua cultura também foi desvalorizada. Esta desvalorização se evidencia em falas e gestos preconceituosos e discriminatórios em sala de aula.

GOMES (2003) estende o conceito de cultura escolar para cultura negra e afirma que

A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população. (GOMES, 2003, p. 77)

Ao longo dos anos a escola teve autonomia para decidir quais culturas seriam aceitas em seu ambiente e quais seriam ignoradas. No entanto, as questões sociais emergidas pelos movimentos sociais adentraram a escola que, forçosamente, tem repensado as práticas culturais que precisa permitir em seu ambiente. Vivemos em ambientes escolares com práticas culturais bem diferenciadas e é necessário respeitá-las e trazê-las à tona nas discussões da área educacional.

Roger Chartier (1988), historiador francês, em seu livro “Uma História Cultural: entre práticas e representações” nos traz grandes contribuições. A escola enquanto instituição e unidade escolar escolhe se apresentar de uma forma e não de outra, de aceitar e acatar certos valores e outros não, mas esta não é uma escolha aleatória nem neutra, faz parte de uma construção social.

Chartier (1988) comenta que a verdade existe entre práticas e representações. Todos nós individualmente fazemos representações das práticas que vivenciamos. Estas representações se modificarão de sujeito para sujeito dependendo da sua trajetória e socialização.

As práticas que vivenciamos no ambiente escolar poderão receber diferentes representações dependendo de quem fala e de quem escreve, do lugar no qual está inserido o observador. Ao estudar o campo das relações étnico-raciais, meu olhar tem sido muito mais observador neste sentido e posso vivenciar muito mais situações de preconceito e discriminação racial do que aqueles que não possuem nenhum tipo de vivência sobre o assunto, seja através das bibliografias disponíveis ou da experiência vivida.

Isto ocorre devido ao lugar em que me encontro e conseqüentemente às representações que faço em relação às práticas culturais que envolvem a população negra no ambiente escolar.

Como tudo o que ocorre na escola decorre de uma construção social que foi sendo naturalizada com o passar do tempo, muitos destes atos discriminatórios e preconceituosos não são reconhecidos. É importante então que pesquisas como a que está sendo proposta aqui contribua no debate e discussão sobre o tema das

relações étnico-raciais para ajudar nos processos de desnaturalização das representações negativas sobre a população negra.

De acordo com Thus (1999), citado em POL, HLOUSKOVÁ, NOVOTNÝ E ZOUNEK (2007), a definição do conceito de cultura inclui valores e tradições enraizados. Aceitar na escola uma cultura diferente da que foi aceitável durante muito tempo requer mais do que uma mudança nas práticas, mas sim, uma mudança de valores.

De acordo com Gomes (2003) nunca se falou tanto em cultura no Brasil quanto agora. Este fato decorre das mudanças ocorridas na sociedade e tem merecido atenção. No entanto, de acordo com a autora, devemos tomar o cuidado de não reduzir nossa ênfase na conceituação de cultura aos elogios às diferenças ou ao currículo escolar.

Gomes (2003) afirma que a cultura é construída ao longo de um processo social e histórico incluindo experiências concretas e particulares de indivíduos que podem transformar e adaptar seu meio. Segundo Gomes (2003)

[...] podemos compreender que as diferenças, mesmo aquelas que nos apresentam como as mais físicas, biológicas e visíveis a olho nu, são construídas, inventadas pela cultura. A natureza é interpretada pela cultura. Ao pensarmos dessa forma, entramos nos domínios do simbólico. É nesse campo que foram construídas as diferenças étnico/raciais. (GOMES, 2003, p.78)

Sendo assim, as diferenças entre os indivíduos, grupos e povos são construções sociais que foram criadas pela cultura. Por anos, cientistas e estudiosos de diversas áreas apoiaram o racismo biológico, a divisão e superioridade de uma raça sobre a outra, as habilidades e capacidades de um em detrimento de outro. Estes estudos ajudaram a consolidar uma cultura de preconceito e discriminação sobre a população negra que se naturalizou entre o povo brasileiro.

É na escola que as representações negativas sobre os negros são difundidas. No entanto, o corpo docente no ambiente escolar pode trabalhar para que o caminho inverso seja feito e estas representações sejam superadas e modificadas. Os professores precisam reconhecer e entender estas representações enfatizando as construções positivas que foram política e socialmente elaboradas pela comunidade negra. Devem executar práticas pedagógicas que combatam a discriminação racial e

eliminam o que foi naturalizado de forma negativa em relação às diferenças étnico-raciais.

Uma alternativa para o trabalho dos professores é a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial. Tarefa que deve ser adotada pelos cursos de formação continuada e pelos profissionais e pesquisadores da área educacional. Sem mudanças nas práticas pedagógicas o destaque à cultura negra continuará apenas no discurso. Quando tratada de forma adequada, a cultura afro-brasileira pode ajudar os alunos negros a construir sua própria identidade e história sem humilhações.

Gomes cita que

Uma sociedade racista usa de várias estratégias para discriminar o negro. Alguns aspectos corporais, no contexto do racismo, são tomados pela cultura e recebem um tratamento discriminatório. São estratégias para retirar do negro o *status* de humanidade. Talvez seja esta uma das piores maneiras de o racismo se perpetuar. Ele transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiúra. (GOMES, 2003, p. 80)

É relevante que seja levado em consideração estas representações na hora de discutir os cursos de formação continuada para professores. Há muitos docentes que desejam trabalhar com o tema e não sabem como fazê-lo. A falta de recursos didáticos, más condições de trabalho, pouco tempo, entre outros, impedem que muitos professores busquem da forma como deveriam maneiras de tratar estes assuntos em sala de aula.

Os formadores devem pensar em melhores maneiras de oferecer estes cursos para que atendam às necessidades dos professores e dos alunos, realizando formações que atendam às reais demandas do ambiente escolar em horários que sejam adequados para os professores. Dessa maneira, mostra-se necessário uma gestão democrático-participativa, um PPP consolidado que contemple o trabalho com as relações étnico-raciais e formações com pessoas capacitadas dentro da própria unidade escolar.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO DE CAMPO

Neste capítulo são apresentados e descritos o campo de investigação selecionado para a pesquisa assim como as razões que resultaram em sua escolha. Também são delimitados a seleção dos sujeitos participantes e quem são eles. O processo de entrada nas escolas é delineado e os resultados da pesquisa são detalhados.

Ainda neste capítulo são apresentados a tabulação de dados e análises referentes a 23 entrevistas realizadas com professoras da rede municipal de Guarulhos assim como a descrição e análise de dois grupos focais realizados com seis professores que atuam em uma mesma escola dessa rede. Adiante, é apresentada uma análise comparativa com os dois blocos de entrevistas com o fim de responder às questões que deram início a este trabalho investigativo.

4.1 O campo de investigação

O campo de investigação escolhido para esta pesquisa é a rede municipal de educação de Guarulhos. Um dos motivos pelos quais a mencionada rede foi escolhida como campo de pesquisa foi o fato de o município estar desenvolvendo há alguns anos diversos trabalhos que versam sobre o tema das relações étnico-raciais.

A cidade de Guarulhos, localizada aproximadamente a 20 quilômetros do centro da capital, é o segundo maior município do estado de São Paulo e possui cerca de 1 milhão e 300 mil habitantes.

Fundada há mais de 450 anos, foi somente na década de 1960-1970 que a rede iniciou o atendimento municipal no ensino supletivo e na educação infantil, sendo a primeira escola de ensino fundamental fundada somente em 1997, no bairro Cidade Soberana, região periférica da cidade. Desde então a preocupação pela formação dos professores que lecionavam na rede resultou em diversas ações que foram modificadas pelos contextos sociais, históricos e culturais do município.

Embora a rede municipal de educação de Guarulhos ainda não tivesse a formação como eixo da educação, em 1984 foi realizado o primeiro Encontro Formativo com a Rede. A partir de 1987 foram implementadas mudanças na

educação do município sugerindo uma reorientação das práticas pedagógicas para uma teoria construtivista.

Na década de 1990, entre os vários movimentos formativos ocorrentes, houve em 1998 uma mudança no cenário político e pedagógico de Guarulhos que deu início ao movimento de discussão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da rede. Foi em 1999 que pela primeira vez na história da cidade a rede fez um levantamento junto aos educadores para verificar suas expectativas de formação. Os anos de 2000 foram marcados por acompanhamentos pedagógicos nas escolas com o objetivo de qualificar a hora-atividade como espaço formativo.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (SMEG) foi a partir de 2001 que houve um estímulo quanto a construção do PPP da rede pautado na qualidade de ensino, democratização da gestão e valorização dos profissionais da educação. Para a rede o movimento de construção do PPP fez parte de um processo formativo para os educadores.

Atualmente Guarulhos tem uma política de formação chamada de permanente na busca de uma metodologia dialógica com os profissionais da educação que atuam no município. Para a SMEG

A premissa da Formação Permanente é a de que a interação humana é social, histórica e constitutiva da nossa humanização, e é nela que há o espaço para o diálogo e a construção dos saberes. (2010, p. 32)

Sendo assim, a formação permanente no município tem buscado concretizar uma proposta de formação que tenha “[...] relação com um processo de ensino-aprendizagem crítico e libertador” (p. 33) que ultrapasse a sala de aula tendo o educando como foco do processo educativo.

Conforme dados da SMEG, em 01/05/2014, a rede municipal de educação de Guarulhos contava com 137 escolas, 4.403 professores e 101.095 alunos matriculados, sendo que 42.691 estão matriculados na educação infantil, 53.659 no ensino fundamental, 122 na educação especial e 4.623 na EJA.

Ainda na década de 2000, em 27 de outubro de 2009, foi criada a Seção Técnica de Ações Educativas para Igualdade Racial e de Gênero pertencente à Divisão Técnica de Políticas para Diversidade e Inclusão Educacional. Entre suas atribuições estão a implementação de ações afirmativas e formativas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

brasileira e Africana e a realização de ações formativas que favoreçam o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade étnico-racial e de gênero.

A criação da Seção Técnica de Ações Educativas para Igualdade Racial e de Gênero foi resultado de diversas ações de educadores e da comunidade que em parceria com a secretaria de educação municipal de Guarulhos e outras instituições vêm lutando para promover a igualdade racial no município.

Como parte deste trabalho, em 2002 foi organizada uma comissão para a realização de atividades da Semana da Consciência Negra. Esta comissão passou a ser denominada GTPIR (Grupo de Trabalho de Promoção da Igualdade Racial), formado por profissionais da SMEG e tendo como objetivo transcender as ações de promoção da igualdade racial para além da dimensão da organização do evento da Semana da Consciência Negra. Ao longo dos anos o GTPIR propôs outras ações, tendo como referência a Lei 10639/2003, a Lei 11645/2008 e a Lei Municipal 6494/2009. Os esforços deste grupo, juntamente com as ações de outros docentes, impactaram a formação da Seção Técnica de Ações Educativas para Igualdade Racial e de Gênero.

Entre as políticas de promoção da igualdade racial que o município realizou e realiza desde 2009 estão: o Projeto Babassá – Danças e Cultura Afro-brasileiras; a Semana da Consciência Negra; Educação Africanidades – Brasil; Curso “Metodologias de Enfrentamento do Racismo e Promoção da Igualdade Racial”; Oficinas temáticas sobre as questões étnico-raciais; Seminário Internacional de Diálogos Políticos sobre o Ensino de História e Cultura da África (28 e 29 de Setembro de 2009); Curso de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras; Criação da Seção Técnica de Ações Educativas para Igualdade Racial e de Gênero; Prêmio Akoni de Promoção da Igualdade Racial².

Para esta pesquisa é relevante o trabalho realizado pela Seção Técnica de Ações Educativas para Igualdade Racial e de Gênero que tem promovido políticas de formação sobre o tema das relações étnico-raciais no município para os profissionais da educação.

² Para mais detalhes sobre as ações realizadas pelo município de Guarulhos para promoção da igualdade racial ver a publicação da revista Ashanti disponível em http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=691&Itemid=378

4.2 Os sujeitos pesquisados e as entrevistas

Os sujeitos escolhidos para a realização desta pesquisa foram professores da rede municipal de educação de Guarulhos. Foram selecionados professores que lecionavam na educação infantil e ensino fundamental I, ou seja, os professores identificados como polivalentes, atualmente formados pelo curso de Pedagogia. Esta escolha foi realizada devido a minha inserção profissional nestes níveis de ensino. O objetivo era realizar com estes professores dois grupos diferenciados de entrevistas.

Para o primeiro grupo foram selecionados 23 professores de 6 escolas diferentes da rede municipal de Guarulhos. O propósito era ter uma mostra aproximada de 20 professores que respondessem as entrevistas. Não estipulamos previamente as escolas nem os professores que seriam contatados para respondê-las. A intenção era ter um grupo diverso no qual houvessem professores que não tivessem necessariamente trabalhado com o tema das relações étnico-raciais.

No segundo grupo de entrevistas decidimos escolher professores que havíamos tido conhecimento prévio de estarem realizando atividades diferenciadas relacionadas à temática étnico-racial. Este grupo foi selecionado de uma única escola do município indicada pela rede municipal de Guarulhos por estarem desenvolvendo trabalhos na área e de participarem de processos formativos na própria escola.

A proposta de formação continuada na escola foi oferecida pela rede municipal de Guarulhos por intermédio da Seção Técnica de Ações Educativas para Promoção da Igualdade Racial e de Gênero e se intitulava “Oficinas nas Escolas – Articulação de Saberes e Práticas de Enfrentamento das Discriminações e de Promoção da Igualdade Racial/Étnica e de Gênero” realizada em 2013.

De acordo com a equipe gestora da escola na qual a oficina foi realizada os objetivos eram

“Fortalecer as ações de promoção de enfrentamento das discriminações e de promoção da igualdade racial/étnica e de gênero nas escolas, oferecendo subsídios e monitorando as práticas de educadores(as), gestores(as); Contribuir para a efetivação das leis federais 10639/2003 e 11645/2008, e da Lei Municipal 6494/2009 que instituem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e dos Afrobrasileiros e da História e Cultura Indígena nas escolas.”

Foram realizados 8 encontros mensais de 2 horas cada com os professores que trabalhavam nesta unidade escolar. Nos dias dos encontros os professores tiveram suas Horas Atividades ampliadas de 1 para 2 horas e os alunos, previamente informados, receberam a dispensa de 1 hora de aula para que as oficinas ocorressem.

Como as respostas às questões sobre formação continuada não foram extremamente diferentes nos dois grupos focais, optou-se por analisá-los juntos.

Havia uma segunda escola que foi indicada pela SMEG e contatada por mim, mas que, no entanto, após alguns contatos e a falta de disponibilidade para nos atender, de acordo com a fala da coordenadora pedagógica, ficou inviável realizar o grupo focal devido aos prazos de entrega da pesquisa.

As entrevistas resultaram numa gama de informações das quais foram extraídos dados que foram coletados para análise, conforme será possível o leitor verificar mais adiante.

4.3 Processo de entrada nas escolas

Depois de definidos os sujeitos que fariam parte da pesquisa o próximo passo foi contatá-los. Primeiramente dirigi-me até a SMEG para apresentar o projeto de pesquisa e verificar a possibilidade de entrada nas escolas para conversar com os professores.

A SMEG informou que haviam alguns professores da rede que trabalhavam com o tema das relações étnico-raciais em sala de aula e pedi que me indicassem quais eram as escolas que estes professores atuavam. Foi-me dito que as informações seriam passadas para mim por e-mail e que eu teria que preencher formulários e providenciar alguns documentos para a realização da pesquisa, já que haviam novas regulamentações quanto às pesquisas realizadas nas escolas da rede.

Uma jornada burocrática iniciou-se neste momento. Foram meses de envios de e-mail's, documentos e aguardo de respostas até que obtive da secretaria o nome de duas escolas que haviam participado de um programa de formação sobre relações étnico-raciais. No entanto, enquanto ainda se esperava a resposta, foi providenciada a outra amostragem, com os 20 professores da rede que estivessem dispostos a responder as entrevistas e que a escola em que atuavam não tivesse

passado recentemente por formações prévias sobre o tema das relações étnico-raciais.

Como o processo na SMEG mostrou-se bastante lento e por demais burocrático, com o passar do tempo, tornou-se necessário pensar em outras alternativas para contatar os professores para a realização das entrevistas.

Contatei algumas professoras da rede que eram colegas minhas, expliquei-lhes meu projeto de pesquisa e lhes pedi ajuda para conversar com alguns professores. Elas conversaram com colegas de trabalho e conseguiram respostas positivas de alguns por causa da amizade e afinidade que possuíam.

Além disso, eu também precisava da autorização da direção e/ou coordenação da escola, mas com as respostas afirmativas dos professores em participar e de minhas colegas que estiveram comigo na apresentação do projeto à direção, o acesso ficou mais fácil.

O resultado de todo este processo foi a realização de 23 entrevistas com professoras de 6 escolas diferentes da rede. Todas as 6 escolas atendiam alunos de educação infantil e ensino fundamental I no momento em que as entrevistas foram realizadas e se localizavam em diferentes regiões da cidade de Guarulhos.

Entrar nas escolas da rede para entrevistar professores não foi tão fácil quanto achei que seria. Após a dificuldade de acesso ter sido superada, haviam professoras que olhavam desconfiadas para mim e mostravam certa resistência em aceitar a realização de uma entrevista com tema tão complexo.

Transpostas barreiras iniciais, durante as entrevistas a maioria das professoras respondeu às perguntas e falaram de forma honesta e aberta sobre o assunto.

Paralelamente a estas entrevistas mantive o contato com a prefeitura de Guarulhos que, após alguns meses do contato inicial, me indicou duas escolas da rede que participaram de formações sobre o tema em questão. Iniciaram então os contatos com as coordenadoras destas escolas na busca de um horário para realizar os grupos focais com estes professores.

Como as escolas haviam sido indicadas pela rede municipal de Guarulhos, imaginei que o acesso a elas não seria tão difícil, mas devido a tantos compromissos de fim de ano, as coordenadoras pediram para que novo contato fosse realizado no início deste ano. Realizei este contato novamente e consegui marcar e realizar com uma das escolas dois grupos focais com professores que participaram de processo

formativo na própria escola. Como os professores tinham outros compromissos durante as Horas-Atividades, as questões das entrevistas com os participantes dos grupos focais foram focadas nas formações sobre as relações ético-raciais. Outras questões de identificação e perfil dos entrevistados foram realizadas por e-mail.

Infelizmente, devido aos compromissos da segunda unidade escolar, não foi possível o acesso para a realização das entrevistas.