

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GILLYS VIEIRA DA SILVA**

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: LIMITES E CONTROVÉRSIAS**

**CURITIBA**

**2016**

**GILLYS VIEIRA DA SILVA**

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NEGRA E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: LIMITES E CONTROVÉRSIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação, Mestrado em Educação, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Lydia Teixeira Corrêa

**CURITIBA  
2016**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

Silva, Gillys Vieira da

S586d      Diversidade étnico-racial negra e formação de professores : limites e  
2016      controvérsias / Gillys Vieira da Silva ; orientadora: Rosa Lyda Teixeira Corrêa.  
– 2016.

130 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2016

Bibliografia: f. 106-119

1. Professores – Formação. 2. Educação multicultural. 3. Ensino  
fundamental. I. Corrêa, Rosa Lyda Teixeira. II. Pontifícia Universidade  
Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71


**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 793  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Gillys Vieira da Silva**

Aos vinte e dois dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Cely de Campos Hagemeyer e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valquíria Elita Renk para examinar a Dissertação da candidata **Gillys Vieira da Silva**, ano de ingresso 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "DIVERSIDADE ÉTNICO - RACIAL NEGRA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E CONTROVÉRSIAS", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:05. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Presidente:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa 

Convidado Externo:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Cely de Campos Hagemeyer 

Convidado Interno:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valquíria Elita Renk 

  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

Dedico este trabalho à todos os(as) educadores(as) que lutam pela valorização da Cultura e assumem como projeto de estudo a referida causa.

## **Agradecimentos**

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus queridos amigos e colegas de trabalho, Otavio Souza, Raimunda Caldas e Dany Stropa, sem eles não teria conseguido me dedicar e focar na vida acadêmica, o meu muito obrigada pelo apoio.

Aos educadores da Escola Ecológica que me acompanharam e foram solidários nos momentos mais sofridos.

À minha querida amiga Patrícia E. Romero, pelo acolhimento e partilha nesses 5 anos de amizade.

À minha querida amiga, companheira e parceira de longa data Adalcilena Duarte, que tanto me ensinou e faz parte da minha vida pelo menos 12 anos.

À minha querida Marilusa Rossari, por tanto me incentivar e apoiar na busca pelo conhecimento e experiências profissionais.

À Rede Marista de Solidariedade pelo investimento e por acreditar na minha formação pessoal e profissional.

À minha mãe, Fátima Silva e irmã Kemelly Rodrigues pelo cuidado e ajuda com o pequeno Miguel, o que possibilitou tranquilidade e segurança na caminhada.

Aos meus familiares pela compreensão nos momentos de ausência na convivência para o momento de escrita deste trabalho.

Ao meu filho Carlos Miguel V. Rodrigues que nasceu nesse momento tão turbulento que é o mestrado e que por vezes me acompanhava, nas madrugadas que me

tomava a escrita, nas atividades na universidade (aulas, encontros do grupo de estudo e tantos outros momentos).

Ao meu esposo Luciano-Augusto Rodrigues que apesar de todas as dificuldades vividas nesse período foi da sua maneira compreensivo e seguiu ao meu lado até a reta final.

À minha orientadora querida, pelo tempo dedicado às orientações e as reflexões acerca deste trabalho. Agradeço pela compreensão e cuidado ao longo do mestrado, sem isso não teria tido forças para seguir em frente.

## Resumo

A presente pesquisa tem como foco a diversidade cultural étnica negra, no âmbito da diversidade cultural no Brasil e o lugar que esta tem ocupado na escola básica. A necessidade de sua compreensão, que enseja a problemática de pesquisa e que orienta este estudo é: qual o espaço/lugar da diversidade cultural na formação de professores da educação básica, em especial em pedagogia, no período de 2003 a 2013? Como objetivo geral analisa a relação entre a formação do professor e a abordagem da diversidade étnico-racial e, ações pedagógicas decorrentes dessa formação por meio do currículo escolar. A diversidade cultural étnica negra está sendo abordada no bojo de conquistas de movimentos sociais no Brasil, destacadamente do movimento negro. Conquistas estas, que objetivam demandas legais, principalmente após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), entre elas à obrigatoriedade do ensino da cultura afro brasileira na educação básica, por meio da Lei nº 10.639/2003 que institui diretrizes curriculares para a educação étnico-racial. Desta perspectiva problematiza a formação de professores, em especial de pedagogos no ensino superior, cujos referenciais sobre diversidade cultural são fundamentais para o trato efetivo da diversidade étnica negra na escola. Metodologicamente situado no campo da História da Educação, sob uma abordagem da história do tempo presente (LE GOFF, 2003; CHARTIER,1993), e depoimentos orais (FERREIRA, 1994; ALBERTI,2013), os resultados do estudo apontam para a necessidade de maior abordagem sobre o assunto no universo da formação do pedagogo(a). As abordagens existentes, em sua maioria, considerando os cursos das instituições estudadas, indicam para um aparente cumprimento da legislação em vigor, sem que isso, evidentemente reverbere em uma atuação desse profissional na escola de modo mais efetivo, como puderam também verificar nos dados obtidos por meio de depoimentos orais.

**Palavras-chaves:** Diversidade Étnico-Racial; Escola; Formação de Professores



## **Abstract**

This research has focused on the black ethnic cultural diversity in the context of cultural diversity in Brazil and the place that it has occupied in primary school. The need for their understanding, which entails the research problem and that guides this study is: what is the space / place of cultural diversity in the basic education teacher training, especially in education, in the period 2003-2013? As a general objective analyzes the relationship between teacher education and the approach to ethnic and racial diversity, and educational actions resulting from this training through the school curriculum. The black ethnic cultural diversity is being addressed in the midst of social movements achievements in Brazil, notably the black movement. These achievements, which aim to legal demands, especially after the 1988 Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBN 9394/96), including the obligation to Brazilian african culture of teaching in basic education, through the Law n ° 10.639 / 2003 establishing curriculum guidelines for ethnic-racial education. From this perspective discusses the training of teachers, especially teachers in higher education, whose references about cultural diversity are fundamental to the effective treatment of black ethnic diversity in school. Methodologically situated in the field of History of Education, in an approach to the history of this time (LE GOFF, 2003; CHARTIER, 1993), and oral testimony (FERREIRA, 1994; ALBERTI, 2013), the study results point to the need for greater approach on the matter in the universe of the formation of the pedagogue (a). Existing approaches, mostly considering the courses of study institutions, indicate to an apparent compliance with the legislation in force, without this, obviously reverberates in a performance of this professional school more effectively, as they could also check on the data obtained through oral testimony.

**Keywords :** Ethnic and Racial Diversity; School; Teacher training

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Média da renda, por sexo, segundo cor/raça.....	40
Tabela 2 – Cor ou raça 7 categorias mais frequentes.....	41
Tabela 3 – Percentual de frequentadores da escola 15 a 17 anos.....	42
Tabela 4 – Percentual de frequentadores 15 a 17 anos ensino médio.....	42
Tabela 5 – Cor ou Raça 10 a 14 anos.....	47
Tabela 6 – Anos de estudos.....	48

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepções dialógicas para o trabalho acerca da Diversidade Étnico-Racial.....	55
Figura 2 – Proposta Pedagógica.....	89
Figura 3 – Eixo cultura livro didático de História.....	96

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Novos eixos organizacionais movimentos e organizações sociais.....	51
Quadro 2 – Organização e tempos.....	78
Quadro 3 - Disciplinas que fazem correlações com a temática UFPR.....	79
Quadro 4 – Composição da população do Paraná.....	83
Quadro 5 – Temática Étnico-Racial na vida acadêmica.....	93
Quadro 6 – Sujeitos da escola.....	96
Quadro 7 – Percepção de discriminação no contexto escolar .....	97
Quadro 8 – Lugar da temática étnico-racial no PPP.....	99
Quadro 9 – Boas práticas a partir da temática relações étnico-raciais.....	100

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População Negra Brasil .....	44
Gráfico 2 – Analfabetos pessoas 15 anos ou mais cor/raça - grandes regiões.....	45
Gráfico 3 – Proporção das pessoas de 10 anos ou mais sem instrução cor/raça.....	46
Gráfico 4 – Analfabetismo 15 ou mais Brasil.....	48

## LISTAS DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
DEPLAE	Departamento Planejamento e Administração Escolar
DTFE	Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação
DTPEN	Departamento de Teoria e Prática de Ensino
DUDC	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia;
IES	Instituições de Ensino Superior;
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
ONU	Organizações das Nações Unidas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPRER	Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná

UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICESUMAR	Centro Universitário Cesumar
UNINTER	Centro Universitário Internacional

## SUMARIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 O PROBLEMA PESQUISADO E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	19
<b>2 COMPREENSÕES CONCEITUAIS DE RAÇA, RACISMO, ETNIA, DIVERSIDADE CULTURAL E ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL.....</b>	<b>25</b>
2.1 RAÇA/ETNIA.....	27
2.2 RACISMO.....	30
2.3 PRECONCEITO.....	32
2.4 DISCRIMINAÇÃO RACIAL.....	33
2.5 DIVERSIDADE CULTURAL.....	33
2.6 DESIGUALDADE ÉTNICA: A LUTA PELA VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NO BRASIL.....	39
<b>3 MOVIMENTO NEGRO NO BOJO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: LUTA POR UM LUGAR ÉTNICO.....</b>	<b>50</b>
3.1 O MOVIMENTO NEGRO, A LEGISLAÇÃO E CONQUISTA DE DIREITOS SOCIAIS.....	56
<b>4 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>71</b>
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE.....	74
4.2 CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS SOBRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL – ENTRE A GESTÃO E À DOCÊNCIA.....	76
4.3 SOBRE AS INSTITUIÇÕES E O ESTADO DO PARANÁ.....	78
4.4 O DEBATE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO NACIONAL NAS IES E SUA INTERFACE COM A ESCOLA.....	84
4.5 IDEIAS, FAZERES E SABERES: UMA BUSCA PELO LETRAMENTO RACIAL.....	93
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, versa sobre a Diversidade Étnico-Racial na formação de professores, e tem como recorte temporal o período de 2003 a 2013. Nesta abordagem, considero conceito de Cultura e Diversidade Étnico-Racial, tendo em conta os processos do desenvolvimento social e cultural do negro no Brasil, o papel dos movimentos sociais, no bojo das lutas políticas que impulsionam a problematização da diversidade cultural histórica do povo brasileiro, que por vezes tem sido negada por um país composto por tal diversidade, o que constitui um aspecto em si controverso.

O referido texto é parte das preocupações e inquietudes que foram se constituindo a partir dos estudos desenvolvidos em minha trajetória acadêmica, que teve como marco, o meu ingresso no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará em 2002, onde tive a oportunidade de participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ. Foi através deste grupo que entrei em contato com diversas leituras que tratavam da Diversidade Cultural dos povos da Amazônia, dentre elas os quilombolas.

No decorrer da minha inserção no grupo, fui contemplada com uma bolsa de iniciação científica - PIBIC para pesquisar o projeto intitulado “*A realidade Educacional das Escolas inseridas em Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado do Pará*”, cujo trabalho foi desenvolvido no período de 2004 – 2006.

A experiência de projeto de pesquisa aflorou em mim um importante incomodo acerca da valorização da cultura negra na escola, e com isso, o fortalecimento da identidade de um povo com histórias de vida, em sua trajetória marcada pelo sofrimento. Os estudos acompanhados das vivências permitiram conhecer pessoas e histórias de vidas com marcas de fortes de negações de direitos e que buscam há décadas constituir suas vidas de forma a deixar viva a origem de seu povo. Ao longo dos dois anos, pude conhecer *in locu* três (03) comunidades remanescentes de quilombos e com isso, compreender um pouco a história do outro lado, ou seja, daquele que não tiveram acesso à escola.

O “mergulho” nessa temática, ainda na graduação, trouxe – me questionamentos acerca da história e da cultura afrodescendente no Brasil e suas interfaces com a educação. Todas estas questões me impulsionaram a desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso vinculado a questão racial, produzindo um

estudo intitulado “*Das vozes silenciadas para a luta por uma igualdade racial no Brasil*”, no qual o objeto-problema foi a realidade da exclusão vivenciada pela população negra no Brasil, relacionando-a com a sua trajetória de ingresso no país, e as perspectivas para a superação desse quadro.

Partindo desta trajetória acadêmica, as inquietações oriundas dos estudos anteriores, deram significado a atual proposta que considera a Diversidade Cultural uma temática importante a ser discutida na atualidade, haja vista que vivemos em sociedade na qual a intolerância se faz presente, cujos valores humanos, se destacam frente ao processo formativo, promovido nas escolas; que os espaços escolares são compostos de um misto de saberes que envolvem os escolares, os sociais e os culturais. Pensar a escola enquanto um espaço rico em saberes é um convite que nos possibilita transcender o olhar, entendendo como Gomes (2012) o espaço escolar enquanto um lugar de compartilhamento de crenças, valores, hábitos e, inevitavelmente, preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

Desse modo, a instituição escolar precisa incorporar e implementar as demandas legais, neste caso os avanços que o movimento negro, por exemplo, tem conquistado e realizado, pois desempenha um importante papel no processo de ensino aprendizagem de saberes culturais, e assumir como tal, o comprometimento social de desmistificar e problematizar os preconceitos e racismos existentes na sociedade brasileira, é manter em pauta um amplo processo de reflexão e revelar os mecanismos históricos que reproduzem formas de opressão.

A singularidade do processo que se vivencia no espaço escolar, é uma parcela da sociedade mais ampla, ou seja, do universal. Assim, tal discussão não pode desvincular-se das questões sociais da atualidade, resultantes do mundo globalizado e contemporâneo.

Desta forma, entender o trato da Diversidade Cultural em nosso país torna-se elemento chave na pesquisa acerca das relações étnico-raciais que se estabelecem no presente momento em nossa sociedade e no âmbito do processo de escolarização. Vale frisar, este é um tema que nos remete ao mundo

contemporâneo, tendo em vista seus marcos legais<sup>1</sup> e sua vicissitude, principalmente nas questões da vida cotidiana vivenciada pelo preconceito.

Neste contexto, destaca-se que a abordagem aferida aqui, como tal tem seus limites, demanda polêmicas, principalmente no interior do próprio campo histórico por ser um espaço que se apropria de uma história recente sem muito deslocamento do tempo o que é sempre um desafio para o pesquisador. Nesta condição é importante entender o pensamento de alguns autores acerca desse tempo histórico e sua constituição em uma análise investigativa. Para Ferreira (2000), o desprezo dos historiadores pela história do tempo presente se deu pelo pensamento de pesquisadores da área e por uma questão política e conservadora, ao assumirem regras que estabeleciam que a história esteve ligada aos fatos do passado e que havia exigência de uma farta cultura clássica, ao mesmo tempo, por haver na abordagem do tempo presente pouco controle dos procedimentos eruditos que exigem a pesquisa considerada histórica científica na tradição.

De acordo com Ferreira (2000), o estudo da história do tempo presente, na antiguidade clássica, era o foco das preocupações dos historiadores, pois estes deveriam ser os responsáveis por expor os fatos recentes via testemunhos diretos. Nesta época, a pesquisa histórica estava sob o controle dos eruditos tradicionais. Assim, com a institucionalização da história enquanto disciplina acadêmica assumiu-se novas regras e uma concepção acerca historicidade que deveria esperar certo tempo para o acontecimento histórico tornar-se um elemento histórico erudito, mantendo assim uma distância do tempo presente.

Para a autora, a separação entre passado e presente estabelecida de forma radical e as competências eruditas exigidas para trabalhar com os períodos recuados garantiram praticamente o monopólio do saber histórico aos especialistas por bastante tempo, aproximadamente até o século XIX. Destaca-se que foi no século XX, que ocorreram inúmeros movimentos que intensificaram os ritmos da história, estes trazidos pelas grandes guerras e pela Revolução Soviética, estimulando assim o desenvolvimento do estudo do tempo presente.

---

<sup>1</sup>Declaração Universal DH 1948, Constituição Federal do Brasil 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, 2004.

Todavia, a abordagem do tempo presente, tem aos poucos ocupado seu espaço no mundo da pesquisa e acredita-se na importância do estudo no mundo contemporâneo, haja vista a demanda social apresentada pela sociedade.

Nesta construção de pensamento, acredita-se que a história do tempo presente pode permitir com mais facilidade a necessária articulação entre a descrição das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais.

Segundo as ideias de Chartier (1993), a história do tempo presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social, o que fica óbvia a contribuição da história oral para atingir esses objetivos.

Todavia, Le goff (2003) alerta sobre os cuidados epistemológicos que devem ser tomados ao se escolher o tempo presente como campo de investigação. Para o autor,

Ler em profundidade implica criticar as fontes, explicá-las e não apenas descrevê-las. Introduzir os acontecimentos na longa duração e observar as transformações que foram adquirindo no tempo é a melhor maneira de oferecer o material da história do tempo presente para futuras releituras. (LE GOFF, 2003, p.47).

Essa abordagem nos ajuda, do lugar da História, em especial da História da Educação, a entender as questões aqui postas sobre a diversidade étnico-racial no Brasil, como permanentemente históricas. Ela nos instiga a transgredirmos um pouco, para além dos cânones estabelecidos, sobremaneira no sentido de entendermos que o presente está na História no seu sentido clássico, substancialmente, para não nos descurarmos disso.

Diante da temática em estudo, a demanda social imprime uma necessidade em olhar para o tempo presente, pois seu marco legal é contemporâneo e isso demarca a opção pela abordagem histórica.

Vale frisar que diante da amplitude desta discussão o recorte escolhido versa sobre a diversidade étnico-racial negra levando em consideração a importância deste tema na sociedade contemporânea. A questão é emblemática e se justifica enquanto elemento constituinte da formação política, ideológica e social de nosso país. Para Gomes (2012), esse debate tem um peso significativo na cultura escolar, já que exerce forte influência no processo de construção das identidades sociais do povo brasileiro.

Assim, aliada ao estudo da contemporaneidade, a história oral assume um papel fundamental no processo de análise, trazendo significância para a discussão, onde os depoimentos são considerados um procedimento de obtenção de dados, e estes contribuirão com o presente estudo estabelecendo uma relação entre memória e história, revelando aspectos indescritíveis.

Vale destacar que, o movimento conhecido como História Oral, segundo Marieta Ferreira, ganhou força dentro da produção historiográfica, a partir da década de 1940, quando um jornalista norte-americano resolveu colher depoimentos sobre a formação das elites. Essa metodologia teve crescimento a partir da segunda metade da década de 1960, quando pesquisadores registraram vários relatos de acontecimentos como “a guerra do Vietnã e as lutas pelos direitos civis, travadas pela minoria de negros mulheres, imigrantes” (FERREIRA, 1994 p.4), dando voz aos oprimidos, que durante muito tempo foram desconsiderados pela história dita oficial.

Nesta perspectiva, a metodologia proposta pela História Oral permite a sistematização de memórias daqueles que estiveram envolvidos e guardaram ao longo de suas vidas, e que influenciaram de certa forma na constituição de sua personalidade e/ou entendimento sobre a sociedade. No contexto deste universo, os historiadores discutem sobre a subjetividade contida em um depoimento, o que levaria, ainda a certa resistência em relação a utilização da História Oral na produção acadêmica, conforme problematiza Alberti (2013), quando afirma que a entrevista ao ser transcrita adquire *status* de documento, mas não nos moldes do ideal positivista, mas na representação efetivamente do ocorrido, mas sim, a representação das formas como este passado foi aprendido e interpretado.

Assim, trabalhamos com entrevistas semi-estruturadas, a partir de perguntas que nos ajudassem adentrar no contexto da formação. Vale destacar que o universo escolhido foram pedagogos/as que atuam hoje em escolas públicas e privadas, ora como gestores, ora como professores, com tempo superior a dois anos de atuação na escola. Ao total foram, cinco (5) profissionais da educação que atuam na educação básica na Curitiba e Região Metropolitana, sendo quatro (4) mulheres e um (1) homem, destes, dois (2) estão atuando em escolas privadas e três (3) em escolas públicas. No que tange a formação, três (3) cursaram universidade pública e dois (2) privadas. Em relação ao tempo de formação, dois (2) concluíram o curso há mais de 10 anos.

## 1.1 O PROBLEMA PESQUISADO E OBJETIVOS DO ESTUDO

A educação é uma prática econômica e política historicamente construída e socialmente inserida. É por meio dela que percebemos o processo de aquisição de conhecimento, seja ele adquirido na vivência de mundo ou através do conhecimento científico. Assim, discutir/ estudar Diversidade Cultural e seus nexos com a formação de professor, requer inicialmente, situar um entendimento sobre cultura e seus desdobramentos no interior das escolas. Essa é uma questão elementar, todavia é o professor quem fará esta discussão, e sua formação, seus valores constituídos ao longo da vida, são os elementos que se farão presentes no debate, seja ele alinhado ao respeito às culturas ou a negação delas.

É no bojo dessas abordagens conceituais que as reflexões de Gomes (2003) sobre a diversidade, se fazem necessárias e pertinentes, uma vez que, a autora afirma

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representação sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos na sociedade. (GOMES, 2003, p. 74)

Tudo isso remete a questões de ordem humana e suas relações, o que dialoga como os pensamentos de Freire (2006), o qual considera as relações humanas como elementos bastante significativos para o processo de aprendizagem. Segundo o autor, estamos diante de uma visão que parte do reconhecimento da existência de um processo de produção de saberes gestados espontaneamente nas experiências coletivas das camadas populares, mas que pelo seu caráter espontâneo e assistemático, são dotados de fragilidades epistemológicas e insuficiências conceituais, em razão das quais o sujeito ainda não se perceberia como protagonista de sua própria história e se revelaria “alienado” de si mesmo e do mundo.

No atual cenário brasileiro, devemos considerar que o debate acerca das relações étnico-raciais está em pauta há muito tempo, mas se intensifica a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, decorrente da organização e reivindicação dos movimentos sociais, manifestações estas bem recentes, o que nos leva a análise de que, apesar dos 10 anos da legislação, as escolas ainda presenciavam diariamente situações de preconceitos, desvalorização da Diversidade Cultural, e o debate com os jovens não ganha força na proporção dos avanços legais, este fica esporádico, em datas pontuais, sem um processo de reflexão profundo. Todavia, uma questão a ser considerada aqui diz respeito aos tempos formativos e informativos dos professores/gestores acerca das determinações legais, pois a profundidade da discussão está diretamente interligada com o nível do conhecimento e apropriação em relação ao tema. Neste contexto, discutir Diversidade, é discutir direito.

Assim, considerando a discussão da Diversidade Cultural no âmbito educacional, o professor enquanto formador se constitui em um elemento primordial no diálogo equânime de uma proposta pedagógica alinhada a promoção e defesa dos direitos enquanto cidadão, pois discutir diversidade no âmbito do direito é estabelecer um diálogo com os direitos humanos. Com isto, vale na formação de professores, indicar o recorte deste estudo cuja intencionalidade é pesquisar a Diversidade Étnico-Racial, um campo complexo e sensível.

Nesta perspectiva, os cursos de formação de professores, tem como premissa prever em suas bases curriculares os saberes que contemplam as relações étnico-raciais como traz a resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. As instituições de Ensino Superior deverão incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ofertam, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito no bojo dessa abordagem aos afrodescendentes. Desta forma, os documentos de Estado e as bases legais apontam alguns princípios filosóficos e pedagógicos a serem abordadas como: Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e de Direitos; Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações;

Assim, pensar uma educação escolar que respeite a cultura, a história e principalmente reafirme a identidade dos diferentes povos que compõem nossa nação é uma sempre contemporânea. Justamente, reforçando, o fato de que as

questões étnicas raciais no Brasil não são de agora. Historicamente nos remetem a uma gama de questões, principalmente no domínio de ausências de substancial parcela da sociedade brasileira, do Estado, de suas elites econômico/políticas para com as questões que versam sobre o negro, o índio, por exemplo.

Hall (2001), frente a tal debate, é um pesquisador que nos ajudar na reflexão, pois este concebe identidade social como uma construção histórica, como um conceito estratégico e próprio de um caráter relacional. Para esse autor a cultura é central em todas as dimensões da vida humana e é na esfera cultural em que a identidade é tecida. Os estudos desse teórico são balizas que referenciarão a pesquisa pretendida.

No contexto deste estudo, a cultura é um dos elementos chaves para a tessitura do tema, assim inspiramo-nos em Geertz (2008), para pensar na centralidade do conceito de cultura em tempos nos quais vivemos, onde distintos grupos sociais tendem, efetivamente, a buscar modos de fazer valer maneiras de ser, modos *operandi* que os particularizam e, ao mesmo tempo, caracterizam maneiras de se expressarem culturalmente. Consubstanciam significados e sentidos culturais de seres humanos e suas idiossincrasias.

No atual contexto, tal temática se justifica, entre outras questões, pelo surgimento cada vez maior de políticas públicas direcionadas para a população afrodescendente e indígena, com a finalidade, em tese, de corrigir e minimizar os efeitos de políticas muitas vezes discriminatórias e excludentes que vem sendo implantadas para essas populações ao longo do tempo; ao mesmo tempo em que os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores Gomes (2012), Hasenbalg (2005) e Munanga (2011) dentre outros que envolvem essa problemática, revelam que ainda há um longo percurso a seguir em vista de um resultado de sucesso na valorização da cultura negra.

Os estudos da ANPED, Ação Educativa e do MEC, se constituem em importantes referenciais, haja visto, que reúnem diálogos acerca da temática de norte a sul do país e demarcam os avanços e o quanto precisamos avançar na efetividade das propostas apresentadas nos espaços educativos brasileiros.

Ao longo da história, é notório que a década de 1990 se constitui em um marco na agenda da pesquisa educacional no que se refere à temática das relações étnico-raciais, considerando que é, sobretudo, a partir dessa década, tal temática tem sido enfatizada como objeto de pesquisas na área educacional.



Todavia, a intensificação dos estudos acerca da temática, ganha destaque na última década, após ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal. Um dos marcos legais foi a promulgação da Lei 10.639/03. Vale destacar que a diversidade étnico-racial negra sempre esteve presente nas frentes políticas do partido, e é neste período que há maior incidência de políticas públicas pela promoção da igualdade racial.

Contemporaneamente, a institucionalização da Lei No. 10.639/2003 que modifica a redação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 - LDB e da Resolução N° 1, de 17 de Junho de 2004, são marcos expressivos da perspectiva de igualdade de direitos, atendendo assim, a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação dos seus direitos. Em 2008, a referida lei sofre modificação por meio da lei complementar 11.645, que permite ampliar os olhares também para comunidades indígenas. O parágrafo 1º do artigo 26 A, da lei 11.645/08 traz a seguinte redação, no que pese a exigência no trato sobre os saberes escolares a serem ensinados,

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil<sup>2</sup>. (BRASIL, 2008)

O novo texto, trazido pela lei 11.645, amplia a abordagem, estendendo à inclusão, no ensino dos povos indígenas, considerando assim, a participação do negro e do índio, corrigindo, a redação anterior desse mesmo artigo. Com isso, a cultura desses dois grupos étnicos passa a ser reconhecida ao caracterizar, do ponto de vista legal, a formação da população brasileira dando uma nova coloração a identidade brasileira.

Neste sentido, entendemos que a educação pode se constituir em uma estratégia formativa para se afirmar às diferenças, entendendo que a cultura é um espaço tempo de enunciação, e esta contribui de forma significativa para o enfrentamento e superação da discriminação e do preconceito racial, presentes em

---

<sup>2</sup> República Federativa Brasileira. **Diário Oficial da União**, ANO CXLV, nº 48, Seção 1. Brasília: Gráfica da imprensa nacional, 2008. p.1

nossa sociedade e na escola. Esse percurso exige, principalmente, uma mudança de olhar no que tange a formação de professores no mundo contemporâneo, em que a leitura de mundo e da condição humana influenciará diretamente na compreensão da dinâmica social-política-cultura-econômica da sociedade atual.

Um ponto de partido para reflexões nessa dissertação é entender que a Diversidade Cultural é uma característica forte na constituição do Brasil, um país composto pela diferença étnica e, desse modo, por uma complexidade cultural.

No que se refere a constituição Federal de 1988, a mesma traz no bojo de suas referências precedentes uma discussão acerca dos direitos sociais e humanos, o que tem impulsionado o debate nas instâncias governamentais. Todavia, o debate apresentado deste documento é abordado de forma incipiente e genérica, podendo ser percebido nos artigos 6º ao 11º, do Capítulo II intitulado “Dos Direitos Sociais”.

Assim, é importante frisar que a Diversidade Cultural em nosso país é tratada, em particular, com mais ênfase nos últimos vinte anos. Dessas pautas os avanços estão mais visíveis nos documentos do que em ações efetivas da sociedade, Estado e de suas instituições, como teremos oportunidade de constatar ao longo deste estudo.

Neste sentido, é importante entender a diversidade cultural como uma temática que contribui significativamente na formação humana, sendo considerada pela Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), uma das fontes do desenvolvimento humano, entendido não apenas em termos de crescimento econômico, mas também como meio para alcançar uma existência intelectual, emocional, moral e espiritual de sujeitos de modo satisfatório.

No decorrer deste trabalho, utilizamos uma série de fontes bibliográficas e documentais, estudos que são referenciais para a questão da Diversidade Negra no Brasil. Autores como Florestam Fernandes (1989), Munanga (2011), Gomes (2012), dentre outros movimentam as discussões sobre as relações étnico-raciais em nosso país visando à valorização da cultura negra na História, sem descurar do processo e tempo histórico de subjugo nos quais esteve submetida.

A presente dissertação aborda aspectos sobre o conceito de Cultura e diversidade étnico-racial negra, no âmbito educacional escolar, para entender questões sobre Diversidade Étnico-Racial negra, na educação escolar e sobretudo na formação de professores da escola básica contemporânea.

Assim, a problematização supra indicada, aponta para o seguinte problema de pesquisa: Qual o espaço/lugar da diversidade cultural na formação de professores da educação básica, em especial em pedagogia, no período de 2003 a 2013? Por isso, tem como objetivo geral analisar a relação entre a formação do professor e a abordagem da diversidade étnica racial e, ações pedagógicas decorrentes dessa formação por meio do currículo escolar.

Com efeito, os objetivos específicos que orienta a organização estrutural desta dissertação estão delineados em: situar a problemática da diversidade cultural, no período de 2003 a 2013, no bojo dos movimentos sociais, e, tendo em conta aspectos históricos; analisar propostas de formação constituídas em curso de formação de professores, em especial de pedagogia, que contemplem a diversidade étnico-racial; levantar e analisar qual tem sido o espaço dado para a abordagem sobre diversidade étnica cultural por meio da ação do pedagogo em escolas, no período de 2003 a 2013.

Com o fito de alcançar os objetivos acima mencionados, o trabalho está dividido em três momentos, o primeiro versa sobre a Diversidade Cultural: compreensões contemporâneas acerca da etnicidade. O segundo situa o Movimento Negro no contexto dos Movimentos Sociais na luta por um lugar étnico e, por fim, diversidade étnico-racial e formação de professores. Esses três momentos consubstanciam, por assim dizer, três capítulos.

O primeiro, faz uma abordagem acerca das compreensões conceituais de raça, racismo, etnia e diversidade cultural buscando situar diferenças e marcos teóricos que compõem o processo ideológico e político da discussão na sociedade brasileira contemporânea.

O segundo, pretende ser uma espécie de mergulho na atuação dos movimentos sociais na luta pela igualdade de direitos junto aos organismos governamentais e a importância deste na implantação e cobrança no cumprimento das conquistas.

O terceiro, permeia os aspectos intrínsecos à formação de professores com foco no pedagogo tendo em vista a sua atuação dentro da escola, ora como docente, ora como gestor e seu papel no diálogo efetivo acerca a Diversidade Étnico-Racial.

## 2 COMPREENSÕES CONCEITUAIS DE RAÇA, RACISMO, ETNIA, DIVERSIDADE CULTURAL E ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE DESIGUALDADE ÉTNICO- RACIAL

O resgate da memória coletiva e da história da Comunidade negra não interessa apenas aos alunos de Ascendência negra. (...) Além disso, essa memória não Pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, Tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos Cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos Que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na Formação da riqueza econômica e social E da identidade nacional.

Munanga (2006)

Vivemos em uma sociedade em que a discriminação e o preconceito estão presentes no cotidiano das relações pessoais e isto tem fomentado debates acerca do racismo em nosso país, além de retomar uma discussão e ao mesmo tempo uma bandeira levantada por muito tempo de que aqui não existe tal problemática. Todavia, o cenário midiático mostra o contrário, contestando assim, o mito da existência de uma democracia racial no Brasil, tão incorporado no seio da nossa sociedade e criticado pelos movimentos negros ao longo da história, debate de muitas frentes políticas. Munanga (2004) frente a tal conjuntura diz que o mito da democracia racial foi um movimento político, haja vista que,

O mito, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2004, p. 89)

Thompson (1995), dentro da perspectiva midiática alerta para a necessidade de um entendimento de como as formas simbólicas se articulam com as relações de dominação, tendo em vista uma influência no contexto social.

No que tange o discurso de uma sociedade sem racismo impulsionada pelo mito da democracia racial, Schwarcz (1998) aborda de forma crítica e reitera que a situação vivida em nosso país é uma problemática antiga, pois,

Ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a 'outro'. Seja da parte que age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis e que lança para o terreno privado o jogo da discriminação. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. E da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente. No entanto, depende da esfera pública para sua explicitação, numa complicada demonstração de etiqueta que mistura raça com educação e com posição social e econômica. 'Preto rico no Brasil é branco, assim como branco pobre é preto', diz o dito popular. Não se 'preconceitua' um vereador negro, a menos que não se saiba que é um vereador; só se discrimina um estrangeiro igualmente negro enquanto sua condição estiver pouco especificada. (SCHWARCZ, 1998, p.181).

Nesta perspectiva, Guimarães (1999), diz que discutir em público sobre o racismo ainda é um tabu para a sociedade brasileira o que dificulta um diálogo político e social. Para o autor, ainda há uma luta contra o mito de que o Brasil é um país mestiço.

A discussão proposta neste trabalho constitui uma questão emblemática antiga nos debates nacionais impulsionados pelos movimentos sociais, principalmente o movimento negro, há décadas. No caso do Brasil, muito tem se falado da desigualdade racial, dos preconceitos velados vivido pelo povo negro ao longo da história, do silêncio, que devido a inúmeras situações de negação de direitos, se torna em grande medida um consentimento, naturalizando a ideia de que "é assim mesmo".

Partindo das ideias de Bourdieu (2004), podemos compreender que a violência posta de forma velada, nada mais é que o exercício de um "poder oculto" ou a corporificação da chamada violência simbólica<sup>3</sup>. No caso das escolas, o simbólico é uma marca forte, assim ao falarmos de preconceito, este tem ganhado espaço, principalmente quando o quesito é a diferença, intensificando ações por meio das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro, um exemplo disso são os estereótipos. Para o autor, a violência simbólica só exerce seu

---

<sup>3</sup> Bourdieu e Passeron (1982, p.19) utilizam o conceito de violência simbólica referindo-se a um poder de imposição, por parte das classes e grupos dominantes, de sentidos e significações, apresentando-os como legítimos e incontestáveis, o que assume a função de dissimular as relações de força desiguais da base da formação social capitalista.

papel quando são dadas as condições sociais de imposição e inculcação. (BOURDIEU, 2004).

Diante de tantos fatos presente na sociedade que envolve racismo, preconceito e discriminação, elementos distintos, mas se conectam e se substanciam quando juntos. É importante entender separadamente cada conceito, pois isto nos ajudará na compreensão de sua materialização no “chão” da escola e/ou espaços educativos.

## 2.1 RAÇA/ETNIA

No campo da história, a expressão raça é um dos primeiros conceitos utilizado e foi originário do campo das ciências naturais. Este conceito foi largamente utilizado no período da 2ª Guerra Mundial (1939-1945) para *justificar a suposta supremacia dos brancos e arianos (considerados pelos nazistas como uma raça pura e branco) sobre outros grupos* (MUNANGA, 2006, p. 175). Este entendimento pode ser corroborado por Schwarcz (1993) para quem, a discussão sobre raça está em debate no Brasil desde o final do século XVIII, e é vista como um assunto ainda não resolvido, que traz suas heranças arraigadas à tradição igualitária advinda da Revolução Francesa tendendo a considerar os diversos grupos como “povos”, “nações” e jamais como raças diferentes. No caso do Brasil, a situação é bem mais evidente por conta da composição da população.

Segundo Schwarcz (1993), o entendimento das teorias raciais perpassa pelo aprofundamento dos momentos históricos no cenário brasileiro a partir de 1870 com a introdução dos pensamentos como o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo. No contexto destas discussões, a autora, reitera que o século XVIII foi marcante, como tempo que imprimiu visões que defendiam de um lado o movimento humanista, que naturalizava a igualdade humana e de outro a existência de uma visão de diferenças básicas existentes entre os homens.

Todavia, o século XIX forçou um debate, que veio estabelecer correlações entre o patrimônio genético, as aptidões intelectuais e as inclinações morais. Segundo Schwarcz (1993), é no início desse século que o termo “*raça*” é amplamente introduzido na literatura inaugurando a ideia da existência de heranças físicas entre os vários grupos humanos, ocasionando diferenças geográficas e a

variação da cor da pele, e em uma segunda subdivisão de categorias surgem os mistos, físicos e culturais.

Hall (2003), aborda o termo raça como uma construção política e social. Segundo o autor, ela é uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão. O autor destaca que por muitos anos o termo raça foi utilizado como forma classificatória, excludente e muito questionada pelos movimentos sociais que desde seu surgimento tem combatido a discriminação e lutado por uma liberdade legítima.

Estudiosos neste assunto como Gomes (2012), Munanga (2006), Lopes (2008) quando utilizam o conceito de raça, o utilizam a partir de uma nova ótica, que se alicerça na dimensão social e política. Neste enredo, é curioso perceber que a discriminação presente em nossa sociedade não se dá apenas por questões culturais, mas também físicas, corroborando para que militantes nesta questão utilizem o conceito ressignificado de raça, ao se reportarem a realidade do negro brasileiro, provocando assim uma recusa ao sentido biológico de raça, dando real sentido ao político e identitário.

Nesta dimensão Gomes (2012), ressalta que é preciso compreender o contexto, o tempo histórico, ou seja, o que se quer dizer quando se fala de raça, quem fala e quando fala, pois, há uma complexidade gigantesca nas relações travadas entre negros e brancos no Brasil, haja vista que o processo vivido no período colonial foi reconfigurado na globalização capitalista.

Vale destacar que o conceito de raça, segundo Guimarães (1999) pode ser extraído por meio de duas categorias, uma científica e a outra do mundo real. E também com pelo menos dois sentidos analíticos, um pela biologia e outro pela sociologia. Segundo o referido autor,

*'Raça' é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de 'raça' permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p 9)*

Para tanto, é importante frisar que o presente estudo opta por um olhar mais antropológico e dialoga com o conceito utilizado por Gomes (2005), o qual pontua, o termo raça como um misto de construções sociais, políticas e culturais nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças” (GOMES, 2005, p. 49).

A desconstrução do conceito naturalizado de raça pela ciência não impede a ocorrência do racismo, uma vez que ele está intrinsecamente arraigado na nossa sociedade. O racismo pode ser compreendido como

...um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos ou inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial. (MUNANGA, 2006, p. 179)

No entanto, as discussões provocadas pela sociologia acerca de tais entendimentos desencadearam um olhar mais aguçado para a questão étnica, haja vista que biologicamente falando, de acordo com estudiosos da área, não existe raças humanas. Assim, tal conceito representa uma realidade social, desde que se remeta a uma organização perceptiva comum de referências à diversidade humana.

Todavia, com a intencionalidade de superar o conceito de raça, o termo etnia passou a ser utilizado para designar as diversidades entre os povos, portanto, não define os povos por características herdadas biologicamente, mas sim, as construídas por processos históricos e culturais. Para pesquisadores que partilham de tal entendimento, a etnia é vista como

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 196).

Segundo, Cashmore (2000), o termo etnia passou a ser utilizado para designar as diversidades entre os povos, portanto, não define os povos por



características herdadas biologicamente, mas sim, as construídas por processos históricos e culturais.

Praxedes (2005), afirma que a palavra “etnia” foi criada em 1896 pelo francês Vacher de Lapouge, para definir o sentimento de vínculo afetivo, o compartilhamento das crenças e costumes da vida comunitária, o repassar de uma geração a outra de suas origens e ancestralidade entre indivíduos, em seu pertencimento de uma raça de uma nação.

Nas reflexões de Gomes (2012) acerca do assunto, a retomada do debate sobre raça é um movimento estratégico para desvendar os caminhos da construção social da diferença que se transformou em desigualdade e tem fortalecido os movimentos que combatem o racismo, o preconceito e a discriminação racial.

## 2.2 RACISMO

Tratar do termo racismo em uma sociedade que se diz viver em uma democracia racial, não é uma questão fácil, o tema é complexo e polêmico, um “mal” da sociedade que nega o direito da diversidade.

Segundo (DUROZOI e ROUSSEL, 1993, p. 120), o racismo se constituiu numa

Doutrina ou crença preconceituosa admitindo e afirmando a desigualdade das raças humanas (consideradas independentemente dos cruzamentos, pois a identifica com etnia ou comunidade de cultura) e que, na prática, não só defende a existência de raças superiores “puras”, mas se manifesta por atitudes ou comportamentos estereotipados de xenofobia individual e coletiva. Ao pregar a inferioridade racial, constitui uma perversidade moral. No séc. XIX, as ideias racistas buscaram uma fundamentação científica (Gobineau). Encontraram um terreno favorável sob o regime nazista. Longe de exprimirem uma verdade científica, apoiam-se em ilusórias diferenças biológicas.

Segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos (1998), o racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos. Gomes (2012) reitera dizendo que o racismo nada mais é do que um comportamento, uma ação provocada por um sentimento de aversão, ódio em relação a pessoas que possui um pertencimento racial observável, como por exemplo, cor da pele, tipo de cabelo, dentro outros. Segundo a autora, existem duas formas que se manifestam: individual e institucional. Na forma individual, este acontece por meio de atos discriminatórios empreendidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo

atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos.

Partindo de tais perspectivas, muitos pesquisadores consideram, o racismo um fenômeno social, reconhecido como um princípio da colonização, entre eles Callinicos (2005), para quem,

O racismo é tão antigo quanto a natureza humana, e em consequência não poderia ser eliminado. Pelo contrário, o racismo tal como o conhecemos hoje desenvolveu-se nos séculos 17 e 18 para justificar o uso sistemático do trabalho escravo africano nas grandes plantações do 'Novo Mundo' que foram fundamentais para o estabelecimento do capitalismo enquanto sistema mundial. O racismo, portanto, formou-se como parte do processo através do qual o capitalismo tornou-se o sistema econômico e social dominante. As suas transformações posteriores estão ligadas às transformações do capitalismo. (CALLINICOS, 2005, p.08)

Frente a conjuntura nacional, ele nasce no Brasil associado a escravidão, e segundo Jaccoud (2008), é após a abolição que se estrutura, como discurso com bases das teses de inferioridade biológica do negro, fomentando a implementação de projetos como o de branqueamento da sociedade até os anos 30 do século XX em nosso país, mas tal ideologia seguiu até os últimos anos do referido século.

Vale frisar que, o racismo é um “mal” que sempre esteve presente na sociedade, desde o surgimento da civilização. A ideia de existência de raças superiores e inferiores deu sustentação para tal prática que é percebida ainda hoje.

Para alguns pesquisadores como Borges, Medeiros e D'Adesky (2002), o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade, e este fenômeno não pode ser analisado isoladamente, necessita de uma contextualização, pois ele se manifesta no âmbito da dinâmica das classes sociais.

No cenário em que vivemos, o racismo é um fator preocupante, e, apesar de, no discurso, anunciarmos o seu enfrentamento, temos ainda muitas dificuldades em superá-lo; uma vez que ele nada mais é do que uma “ideologia” que prega a ideia da existência de raças, e que umas são superiores e outras inferiores. Essa ação, contudo, faz brotar o preconceito racial contra pessoas de raças tidas como inferiores, provocando uma baixa auto-estima, a não afirmação de sua identidade, uma não satisfação consigo mesma e o próprio racismo.

## 2.3 PRECONCEITO

O preconceito tem se constituído na sociedade através das opiniões preestabelecidas, em grande media é imposta pelo meio, tempo vivido e pela educação. Bento (2000), concebe o preconceito como

Uma espécie de ideia preconcebida, acompanhada de sentimentos e atitudes negativas de um grupo contra outro. Além disso, é algo como uma predisposição que não necessariamente resulta em ação, em prática. (BENTO, 2000, p. 36)

Bernd (1994), diz que, o indivíduo preconceituoso é o sujeito que não aceita diversidade de opiniões, assim não dialoga com uma visão que é diferente da sua. O Autor reitera que o preconceito como atitude não é inato, é aprendido socialmente por meio nas relações sociais estabelecidas ao longo de sua história que vai na socialização com a família, vizinhança, escola, igreja e tantas outras.

O preconceito racial, por sua vez, se constitui no *juízo negativo e prévio que os membros de uma “raça” constroem um em relação ao outro*. (MUNANGA, 2006, p. 181). Por outro lado, a discriminação racial apesar das semelhanças com o preconceito racial, possui uma significativa diferença, pois implica na ação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas contra outra pessoa ou grupo de pessoas. No entanto ambos os movimentos interferem na constituição das relações e o fator intolerância acaba ganhando tonalidade em nossa sociedade.

Assim, estabelecendo uma relação com a escola, Munanga (2001) constrói uma linha de pensamento em que para ele

...o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2001, p 8).

Diante da conjuntura de uma sociedade multicultural como a brasileira, entendemos que o preconceito racial é revelador da existência de um sistema social racista possuidor de mecanismos que fortalecem as desigualdades raciais.

## 2.4 DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Partindo do fio condutor estabelecido acerca dos conceitos aqui tratados, a discriminação é um fato que está posto dentro de um sistema social trazido em ação do preconceito e do racismo. Por isso, atua na estância na efetividade da ação, ou seja, é a materialização do racismo e do preconceito, por meio de uma conduta que viola direitos com base em critérios injustificáveis e injustos.

Cotidianamente os meios de comunicação, elucidam situações discriminatórias, um exemplo bastante debatido e que tomou repercussão internacional foi caso da torcedora do grêmio que se referiu a um jogador chamando-o de “macaco”. Outras também foram registrados como uma apresentadora de jornal negra, de atrizes de televisão negras que são ofendidas em sua negritude brasileira, com tantas situações presentes no cotidiano, e que, em grande medida, não são publicadas, assim não dá para dizer que vivemos em um país sem preconceito e racismo. Na verdade, pode-se dizer que nunca existiu uma democracia racial em nosso país. Esta sempre foi velada.

Segundo Hasenbalg (1979),

O preconceito e a discriminação racial apareceram no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e discriminação após a destruição do escravismo não é ligada ao dinamismo social do período pós-abolição, mas é interpretada como um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural. (HASENBALG, 1979, p.73)

Segundo Lopes (2001), a discriminação é a supervalorização de determinadas culturas em relação á outras. Do ponto de vista daquele que discrimina com base em preconceito á a ideia de que ele, o discriminador, é o melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos-valia.

## 2.5 DIVERSIDADE CULTURAL

Em mundo da globalização, onde diversas culturas têm possibilidades de melhor interação, discutir diversidade, é uma tentativa de aproximar relações políticas, econômicas e sociais, em cujo âmbito podem ser fortalecidas identidades múltiplas e o conseqüente reconhecimento das diferenças entre elas.

Nesta tocante, falamos de um Brasil com uma riqueza cultural inestimável, um lugar marcado pela diferença, pelo pluralismo cultural que se constitui pela miscigenação de povos, dando vida e significado para sua existência que, são direitos humanos e devem ser garantidor. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos,

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. (ONU, DH, 2012, p. 3)

Na tessitura deste estudo acerca da Diversidade Cultural e sua interface nos diversos *espaços/tempos* de aprendizagem, enseja uma reflexão do lugar deste assunto no debate e ações nacionais, seja política, econômicas e sócio/educacional, justamente pelo fato de vivermos em uma sociedade em que a discriminação e o preconceito estão presentes no cotidiano das relações pessoais, nos distintos espaços sociais. No caso do Brasil, estas são questões que se manifestam em sua maioria, de forma velada, exercendo uma violência simbólica<sup>4</sup> nos sujeitos que sofrem a ação de preconceito e discriminação.

Dentro de tal contexto, a UNESCO (2005), entende como diversidade étnico-racial “a multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão”.

“No campo das relações raciais, a atuação da UNESCO tem influenciado as pesquisas e debates sobre a temática no país, através de seu 'Setor de Combate ao Racismo e à Discriminação'. Nos anos 50, financiou no país, pesquisas de intelectuais como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira, sobre essa temática. Assim se apresenta o Setor da UNESCO: 'O combate ao racismo e à discriminação encontra-se no coração, a UNESCO no mundo. Desde a sua criação, a UNESCO tem enviado esforços no sentido de elaborar instrumentos internacionais que

---

<sup>4</sup> O termo foi cunhado por Bourdieu para designar a violência não visível que os sujeitos sofrem cujos efeitos nos sujeitos deixam marcas mais profundas do que a violência física. (Cfr. BOURDIEU, 1989)

embasem princípios, conceitos e /critérios universais de apoio à luta contra o racismo e a discriminação”. (ROCHA, 2006, p. 50).

É importante considerar aqui, que a UNESCO tem sido uma instituição que desde a sua criação centraliza esforços no sentido de elaborar instrumentos internacionais que estabelecem princípios, conceitos e critérios universais de apoio à luta contra o Racismo e a Discriminação. Nesta abordagem, a Declaração Universal dos Direitos Humanos traz no bojo de suas discussões a intencionalidade de olhar para tais questões, em seu artigo VII reitera que,

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (DUDH, 2009, p.6)

Segundo a UNESCO (2005), os principais objetivos da Estratégia Integrada de Combate ao Racismo são os seguintes:

Revitalizar os esforços da UNESCO no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância nas áreas de sua competência; contribuir para a formulação e implementação de políticas nacionais e planos de ação de combate ao racismo e discriminação; aprofundar o conhecimento sobre o desenvolvimento de formas de discriminação herdadas do passado, notadamente aquelas ligadas ao período da escravidão e colonização e aquelas afetando os povos indígenas e as minorias culturais e religiosas; reforçar as atividades de conscientização e fortalecer as redes de solidariedade pela formação de novas parcerias e re-mobilização de antigos parceiros, incluindo organizações da sociedade civil, universidades, centros de pesquisa, estabelecimentos de ensino e capacitação, e ONGs; reforçar as capacidades institucionais dos diferentes atores envolvidos para promover a pesquisa, educação e comunicação no combate ao racismo e outras formas de discriminação; ampliar a reflexão sobre o fenômeno da xenofobia; coletar, comparar e disseminar boas práticas no combate ao racismo, discriminação, incluindo a discriminação contra portadores de HIV/Aids, xenofobia e intolerância. . (UNESCO, 2005, p.5)

No tecer deste estudo, a educação escolar assume um papel relevante, pois entendemos que ela pode se constituir em uma estratégia para se afirmar as diferenças e contribuir no enfrentamento e superação da discriminação e do preconceito racial tão acirradas no mundo contemporâneo. Neste caminho, Ribeiro (2004) nos adverte que a educação

Constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamento que respeitem as diferenças e as

características próprias de grupos e minorias. Sim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre cominhos para a ampliação da cidadania de um povo. (RIBEIRO, 2004, p.8)

Assim, e além disso no entrelaçar de nossas ideias, discutir o conceito de cultura pode ser uma questão chave para a compreensão da diversidade cultural e suas interfaces no mundo contemporâneo. Para Williams (1992), a centralidade do conceito de Cultura na modernidade é indissociável do espaço cultural, manifestando-se em “significados e valores”, pois a Cultura é vista como um modo de vida global de um determinado povo. Mas, em si, a ideia de cultura, tomada no singular parece ser pouco para um entendimento ainda que inicial sobre diversidade cultural. Para a ONU,

A cultura deve ser vista como um conjunto de características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais diferenciadoras de uma sociedade ou de um grupo social, e que compreende, para além da arte e da literatura, os estilos de vida, as formas de viver em conjunto, os sistemas de valores, as tradições e as convicções. (DUDC, 2002, p.5)

Em consonância, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (DUDC, 2002), em seu artigo 2º que,

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. (BRASIL, 2002, p. 2)

Uma questão, de suma importância neste debate, está nos conceitos historicamente construídos acerca da Diversidade Cultural. A contribuição de Munanga (2006), no entanto, é fundamental para a compreensão de conceitos como *raça, etnia, racismo, discriminação racial, diversidade étnico-racial, entre outros*. É notório que a escola se constitui em um espaço tempo de construção de saberes, mas também da contradição e da negação de muitos direitos, inclusive humanos.

Na tessitura deste trabalho observa-se que a questão racial quando abordada nos documentos internacionais incorpora a crítica do movimento social negro ao mito da democracia racial<sup>5</sup> no Brasil. Para Pacheco (2007),

Afirmar que o racismo no Brasil é sutil, significa fechar os olhos para a crueldade a que foram historicamente submetidos a população negra. Verifica-se então, dois mecanismos que se conjugam traduzindo algumas das facetas do racismo brasileiro, por um lado, temos a quase invisibilidade da questão racial. Embora os inúmeros dados demonstrativos da situação injusta e crítica vivenciada pelos negros no Brasil, estivessem disponíveis há décadas, somente nos últimos anos eles foram trazidos a público, no bojo dos debates sobre a implementação de política de ação afirmativa, em decorrência da iniciativa do movimento negro. Por outro lado coloca-se á crença no mito da democracia racial e na ideia de que o Brasil teria superado a escravidão e o racismo por meio de um processo de miscigenação, que por sua vez, nos teria livrado de problemas existentes apenas em outras paragens, tais como os Estados Unidos ou a África do Sul. (PACHECO E SILVA, 2007, p.01-02).

Assim, a diversidade étnico-racial no âmbito educacional torna-se uma necessidade emergente na contemporaneidade, pois romper com os movimentos cíclicos de preconceito e discriminação pode ser uma questão central na formação cidadã, principalmente com crianças e jovens.

Neste contexto, é importante se olhar para a cultura escolar, esta interfere cotidianamente nas relações humanas e possibilita a interação com jeitos diferentes de pensar e fazer o espaço tempo da escola. Assim, é interessante observar as ideias que autores como Julia (1995) e Viñao (2001) desenvolvem acerca dos movimentos estabelecidos no universo das ações escolares que podem consubstanciar mudanças/reformas na perspectiva de uma inovação educativa, que apontem para a abordagem de saberes que podem representar mudanças de mentalidades sobre os diferentes sujeitos que nela circulam e interagem, movimentando um misto de normas e práticas.

Na busca do entendimento pelo que as culturas escolares constituem, Vinão (2001) chama atenção para as linguagens específicas vivenciadas pelos sujeitos da escola vinculando-a à cultura. Para ele, é preciso atentar para o como os sujeitos se comunicam, haja vista que a escola é feita de pessoas, e são elas que configuram e

---

<sup>5</sup> HASENBALG (2005, p. 238) enfatiza que esse conceito tende a “socializar a totalidade da população (brancos e negros igualmente) e a evitar áreas potenciais de conflito social”. A onipresença do discurso da democracia racial funciona como obstáculo à enunciação do fenômeno da discriminação racial. Tem por efeito paradoxal perpetuar as distorções raciais, pois, ao negar-se que o país tem problemas raciais, torna-se difícil resolver uma questão supostamente inexistente.



estabelecem as relações vividas nesse espaço/tempo. Assim, é importante entender que a cultura escolar não é homogênea, ela tem simbolismos distintos, não é estática, ela é dinâmica e tem especificidades, já que as pessoas são diferentes. Desta forma, a política educacional só impactará na cultura escolar se a mesma fizer sentido para os sujeitos escolares, o que tem sido bastante custoso. Um exemplo é a discussão da diversidade étnico-racial que, mesmo após dez anos da instituição das Diretrizes Étnico-Raciais ainda é notória sua abordagem por vezes pontual e descontextualizada no interior do currículo escolar e seus desdobramentos.

Na costura deste pensamento, Geertz (2008), do lugar da antropologia nos ajuda na compreensão a partir da ideia de cultura como uma teia de significados e sentidos tecidos pelo homem. Nesta linha de pensamento o autor trata a cultura como um contexto enigmático que precisamos decifrar para entender. Ele ajuda a pensar nas particularidades das diferenças, nos modos de expressão cultural, idiossincrasias próprias de grupos e culturas, sem o que é impossível reconhecer as diferenças culturais e sua importância no mundo.

De um ponto diferente de Geertz (2008), porém não excludente, Williams (2011) aborda a questão dos sentidos e significados enquanto um sistema de significados tanto materiais quanto imateriais. O autor faz pensar sobre a perspectiva da materialidade cultural, ou seja, a produção cultural material, artefatos, obras, livros, vestimentas, alimentação, entre outros, e a imaterialidade cultural por meio da poesia, música, religião, encaminhando para a aproximação em nível subjetividade dos sujeitos que se tenta explicar o porquê de determinadas práticas culturais, de determinados usos, de determinadas realizações pelas pessoas, determinados comportamento de pessoas e grupos.

Tanto Geertz (2008) como Williams (2011) se complementam, ainda que falem de abordagens diferentes. Ajudam a entender especificidades culturais que somente fazem sentido para aqueles que vivem, estão imersos em sua cultura e delas fazem o seu modo de ser em grande medida.

No que tange ao diálogo acerca da diversidade étnica cultural negra com foco na educação escolar, vale lembrar que a história dessa etnia tem sido marcada pela exclusão social. Por conseguinte, é através dela que a escola pode se tornar um espaço por excelência para o desenvolvimento de um novo olhar sobre a população negra na sociedade. Assim, a diversidade precisa ser considerada um fator de complementariedade e de enriquecimento da humanidade.

## 2.6 DESIGUALDADE ÉTNICA: A LUTA PELA VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NO BRASIL

A busca pela dignidade e valorização da Cultura Negra no Brasil, ao longo da história, tem se constituído em uma bandeira levantada pelos movimentos sociais na tentativa de romper com anos de preconceito, racismo e discriminação racial na busca com uma igualdade racial e de direitos humanos.

Para Costa (1998), a história da etnia negra no Brasil é marcada pela subalternização e conseqüente exclusão de participação em setores importantes de nossa sociedade<sup>6</sup>. Se analisarmos essas condições a partir de uma cartografia social do país, chegaremos à conclusão que nos estados cuja colonização se deu pelos europeus, a condição de ser negro é ainda mais cruel. Para o autor, a contradição é tanta que o fim da escravidão deveria ter sido uma grande conquista, a tão sonhada liberdade havia chegado, mas na prática esse período tem sido considerado, em grande medida, apenas uma espécie de “jogo” político.

Do período da escravidão ao século XXI, tantas décadas que separam um tempo do outro, mas as condições vividas do negro ainda estão marcadas pela diferença, desvalorização e preconceito.

Neste contexto, dados do IBGE (2007) revelam que, os negros ocupam os mais desvalorizados empregos, recebem os mais baixos salários, estão entre os maiores índices de criminalidade e menores índices de escolaridade. Na tabela abaixo, é possível visualizar, a discrepância em uma primeira instância relacionada à cor e outro comparativo relacionado ao gênero, o que confirma que o Brasil está envolto em relações discriminatórias e de preconceito, seja pela cor, pelo gênero ou por tantos outros fatores. Vale dizer que esses dados são os mais recentes dos quais tivemos acesso dentro da referida abordagem.

---

<sup>6</sup> Um bom aprofundamento, entre outros, sobre saga negra no Brasil, consultar, Costa (1998).

Tabela 1 – Média da renda da ocupação principal por sexo, segundo cor/raça – Brasil

Média da renda da ocupação principal por sexo, segundo cor/raça (1996-2007)											
Masculino											
Cor /raça	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Branca	1.326,1	1.339,3	1.315,9	1.211,5	1.212,2	1.177,5	1.118,5	1.096,1	1.139,2	1.238,4	1.278,3
Negra <sup>1</sup>	599,0	594,2	586,2	551,2	566,0	565,4	514,6	540,2	569,9	611,7	649,0
Feminino											
Branca	753,3	750,9	759,9	714,3	732,8	724,8	666,4	673,9	717,6	778,3	797,1
Negra <sup>1</sup>	357,9	343,4	353,5	330,7	356,7	355,1	336,1	348,7	364,2	402,1	436,5

Fonte: Pinheiro *et al.* (2008).

Nota: <sup>1</sup> A população negra é composta de pardos e pretos.

Obs.: 1. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) não foi realizada em 2000.

2. Em 2004, a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Fonte: IBEGE, 2007.

Os dados acima demonstram diferenças substanciais entre a renda média da população branca brasileira em relação a negra, bem como em termos ocupacionais. Uma primeira observação, no que se refere ao gênero masculino a distância salarial entre brancos e negros chama atenção, é aproximadamente uma diferença de 50%. E ao analisarmos a situação da mulher e negra, os índices ficam ainda mais expressivos, demarcando o quanto é difícil em nosso país ser mulher e negra.

Partindo deste olhar, a escola tem se revelado um espaço em que a discriminação e o preconceito se manifesta. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2000) sobre indicadores sociais revelam como esse processo discriminatório vem incidindo nas estatísticas, sobretudo educacionais. Assim, o percentual de analfabetismo entre adultos com 25 anos ou mais é de 18,7% entre negros e de 8,7% entre brancos. Com relação aos anos de estudos a média da população branca é de 6,8 contra 4,7 da população negra, em nível nacional, o que acaba contribuindo para os percentuais obtidos no ensino superior, cuja porcentagem de afro descendentes até a década de 1990 era 2%. O que por sua vez, muito provavelmente influencia nos indicadores de renda, nos quais, o percentual de indigentes (pessoas com renda per capita inferior a R\$ 37,75, equivalentes a ¼ do salário mínimo em agosto de 2000) e pobres (pessoas com renda per capita inferior a R\$ 75,50, equivalentes a ½ do salário mínimo em agosto de 2000) entre a população negra é de 23,80% e 45,47% respectivamente. Com

relação à população branca os mesmos indicadores apresentam 10,01% para indigência e 22,18% para pobreza. (Disponível em: [www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br). /Acessado em 19 de outubro 2014).

A tabela 2 a seguir, pode ser tomada como um exemplo substancial da sociedade. Ao analisarmos os dados disponibilizados pelo IBGE (2008), identificamos que existe um número expressivo de indivíduos que procuram uma outra denominação no que se refere a cor. Esse é um fator que pode traduzir a dificuldade em relação a identidade étnica. Esses dados mostram a aparente dificuldade de aceitação e identificação dos entrevistados em se auto denominarem negros, o que pode reafirmar danos do preconceito causado ao longo de todos esses anos em suas vidas.

Tabela 2 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, total e distribuição percentual por cor ou raça, nas 14 categorias mais frequentes, segundo as Unidades da Federação selecionadas – 2008

**COR OU RAÇA, NAS 7 CATEGORIAS MAIS FREQUENTES, SEGUNDO AS UNIDADE DA FEDERAÇÃO SELECIONADAS – 2008**

Total	Branca	Morena	Parda	Negra	Morena clara	Preta	Amarela
47 540 099	49	18,7	13,6	7,8	3	1,4	1,5

Fonte: IBGE, 2008.

No Amazonas, os dados chamam mais atenção, pois dentro das categorias 40,4% se consideram morenos, 3,6 % negros, 8,6% moreno claro, 1,7% pretos. A denominação morena é assumida por um número bastante expressivo e isso provoca uma inquietude acerca do processo de constituição identitária desses sujeitos e o não reconhecimento, o que pode levar a fuga e consequente omissão de suas raízes culturais.

Neste contexto, a escola tem uma responsabilidade formativa, pois ela é um espaço de tempo da convivência, das relações humanas, da troca de saberes, onde questões como essa devem ser pautadas. Todavia, a invisibilidade do preconceito, da ausência de propostas que reafirmem a identidade tem ficado em grande medida em segundo plano, ou nem considerada na escola de forma efetiva. É possível afirmar que existem muitos espaços tempos de educação que trabalhem a diversidade, mas sua superficialidade demarcada em datas “comemorativas”, ações

isoladas provocam um distanciamento da filosofia de sujeito que a escola se propõe formar.

Quando analisamos os dados de jovens acima de 15 anos, que frequentam a escola utilizando a categoria Cor notamos que o universo frequentador cresceu ao longo dos anos que isso pode sim ter sido influenciado pelas políticas em vigência a partir de 2003.

Tabela 3 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava a escola, por raça/cor – Brasil

Percentual que frequentava a escola, por raça/cor, período 2004 a 2013									
Anos	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Branco	85,2	85,1	85	85,2	86,6	86,9	85,3	86,4	86,3
Negro	78,8	78,6	79,5	79,7	82,2	83,9	82,4	82,5	83

Fonte: IBGE, 2015.

Ao recortarmos a análise e olharmos para os dados do ensino médio, percebemos que boa parte dos sujeitos da tabela anterior, não dão continuidade aos estudos, em que o índice de frequência no ensino médio caiu significativamente, como podemos perceber nos dados apresentados na tabela 4 abaixo, o que mais uma vez nos inquieta na tentativa de compreender se as situações de preconceito e discriminação interferem neste resultado como um dos indicadores de abandono.

Tabela 4 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequentava o Ensino Médio, por raça/cor.

Percentual que frequentava o Ensino Médio, por raça/cor, período 2004 a 2013 – Brasil									
Anos	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
Branco	56,7	57	58,7	59,1	61,3	60,6	60,2	63	63,8
Negro	33,8	35,9	37,5	39,4	42,3	43,6	45,4	48	49,5

Fonte: IBGE, 2015.

No contexto abordado na tabela 4 ao compararmos com a tabela 3, vários são

os questionamentos suscitados. O primeiro deles é onde estão esses sujeitos que não entram no ensino médio? O que os levam a desistirem? Em que medida as situações de preconceitos e discriminações estariam embrincadas nesses dados?

A falta de oportunidades enfrentadas pelos negros em nosso país ainda é uma realidade bastante presente nos dias atuais, mas não podemos negar que suas condições têm sofrido modificações nos últimos 10 anos. Sobre essa realidade, a reforma Universitária tem se debruçado, ressaltando a necessidade de serem definidas cotas para negros nas instituições de ensino superior oportunizando à população negra alcançar melhores condições de vida e de educação.

Os dados referentes à escolaridade das crianças de populações descendentes de africanos, inclusive os coletados pelo IBGE/PNAD (2000/2010), indicam que a vida escolar dessas crianças é mais difícil e acidentada do que a das crianças brancas, ou seja, revelando que elas enfrentam maior número de saídas e voltas para o sistema escolar. No entanto, também aferimos que no período de 2003 a 2013, muito se tem movimentando acerca do tema, com programas que promovam a valorização da cultura étnico-racial.

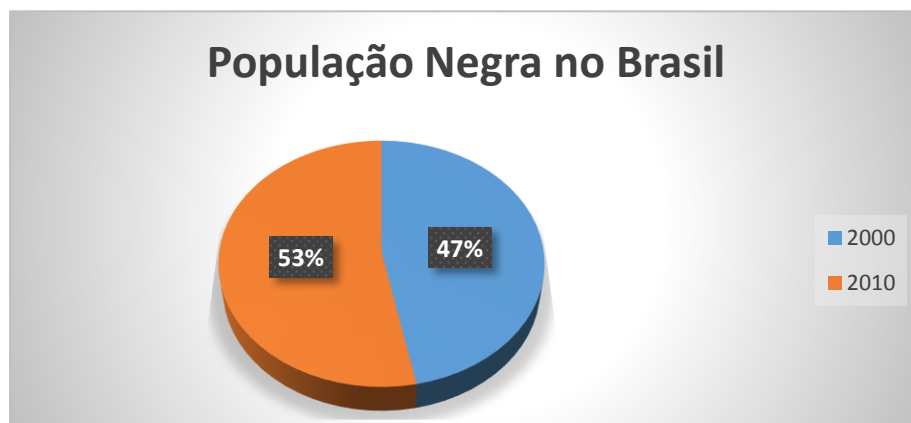
Nesta construção de pensamento, é notório quando buscamos livros didáticos, principalmente da década de 90, que por muito tempo a abordagem curricular nas escolas não traziam a importância da Cultura negra em nosso país, seu recorte prevalecia eurocentrismo e atuavam de forma discriminatória, sem contexto, com imagens estereotipadas, o que distanciava qualquer processo identitário com as crianças. Neste aspecto alguns estados e municípios implementaram após a lei 10.639/03 decretos que regulavam o processo de escolhas do material pedagógico para as escolas.

Os dados sobre o analfabetismo como os de anos de instrução formal, por cor ou raça, demonstram níveis inferiores de escolaridade na população de descendentes afro-brasileiros, além de grandes discrepâncias no que se refere as regiões de nosso país. Se fizermos uma série histórica ao longo das décadas não podemos negar um declínio nos números, todavia ao analisarmos a realidade ainda temos uma discrepância entre negros e brancos.

No que se refere à auto identificação, na década de 70, mais precisamente 1976, o PNAD<sup>7</sup> realizou uma pesquisa sem categorização por cor, deixando as respostas abertas, e o resultado trouxe 135 denominações provocando uma análise de inviabilidade na tabulação dos dados, mas também revelou uma invisibilidade da real situação no cenário brasileiro dificultando um trabalho de valorização do negro.

Ao analisarmos o gráfico 1, a seguir, podemos notar um avanço no que se refere a identidade, ao autoconhecimento e auto identificação da população negra tendo em vista a história do negro em nosso país, mesmo sabendo que cada região possui uma particularidade.

Gráfico 1 – População Negra, primeira década do século XXI



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Todavia, diante dos dados apresentados pelo IBGE (2000-2010), alguns questionamentos são levantados no que tange tal o aumento do percentual de declarantes negros, pois estamos falando de um período histórico em que há um marco legal, a lei 10.639/03. Neste contexto, nos questionamos, será que tal lei exerceu alguma influência no resultado consolidado do Censo em 2010? Em que medida as Políticas Públicas para o negro corroboraram na mudança de cenário da autoidentificação?

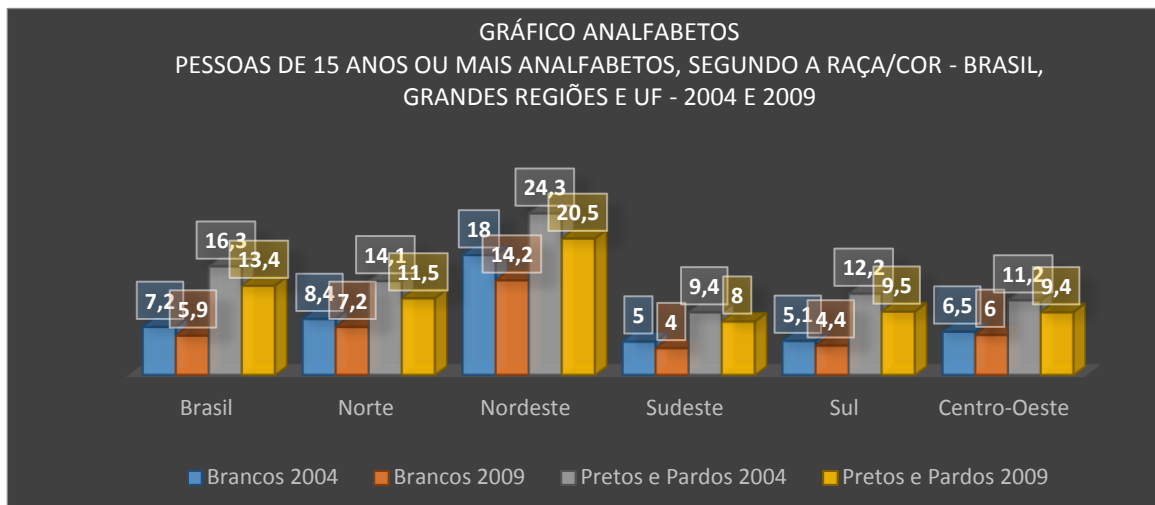
No contexto da educação, entendemos que alguns elementos podem estar associados com a falta de valorização da cultura negra, como o desinteresse pela convivência na escola, dificuldade em relações c/ ou sujeitos/etnias neste espaço,

<sup>7</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

ou ainda a dificuldade em aprender, provocando situações de evasão e/ou reprovação escolar.

Assim, mesmo com todas as ações, por exemplo, para a diminuição do analfabetismo, o Brasil ainda possui altas taxas, principalmente na região nordeste, que apresenta um número bastante expressivo da população negra, como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Analfabetos Pessoas de 15 anos ou mais analfabetos, segundo a raça/cor - Brasil, grandes regiões e UF - 2004 e 2009



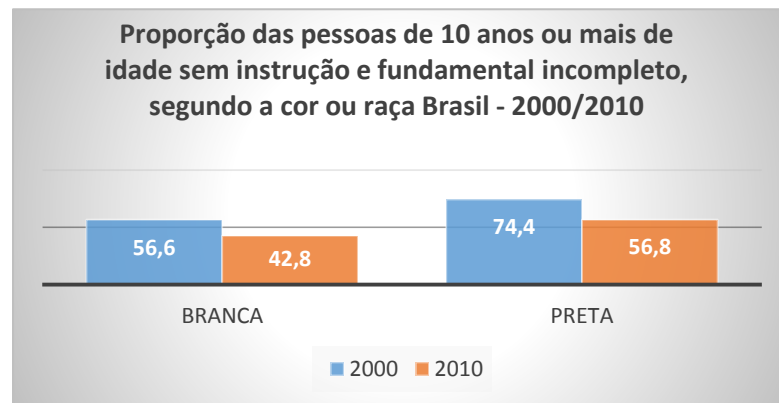
Fonte: Dados IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

No entanto, os dados revelam uma situação de desigualdade entre os grupos raciais e suas disparidades de acordo com cada região do país. Todavia, entre 2004 e 2009, não podemos negar que houve uma diminuição nos índices de analfabetismo, principalmente nos grupos de Pretos e Pardos.

O gráfico abaixo ilustra os percentuais de pessoas de 10 anos ou mais de idade sem formação e ensino fundamental incompleto em que sobre medida, os valores correspondentes da população negra superam o percentual dos que se declaram brancos.



Gráfico 3 - Proporção das pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução e fundamental incompleto, segundo a cor ou raça Brasil - 2000/2010



Fonte: Dados IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

No que pesem os avanços conquistados ao longo da história no que se refere a diversidade étnico-racial, a valorização da cultura afro e as políticas de ação afirmativa<sup>8</sup>, ainda percebemos uma discrepância nos dados em relação aos brancos. Ao analisarmos os dados confrontando-os com anos anteriores percebemos uma mudança, um declínio, mas a situação de desigualdade ainda se faz presente nos dias atuais. Estes dados apontam diferenças significativas entre os anos de estudos da população branca com relação à negra. O que com o passar dos anos se reflete em menos oportunidades e menor renda, aumentando ainda mais a desigualdade social. Assim, a educação neste cenário passa a ser vista

“[...] como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir destes reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano”. (GONÇALVES, 2000, p. 337)

Para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do

<sup>8</sup> É um conjunto de ações sociais cujo objetivo é a superação das desigualdades sociais; estão relacionadas às reivindicações dos movimentos sociais para ampliação das políticas sociais. Um exemplo, as cotas para os negros nas universidades. Para Cashmore (2000), estas ações voltadas para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa a ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos (CASHMORE, 2000, p.31).

Ministério da Educação - SECAD (2006), o caminho percorrido até o presente momento, em direção à educação anti-racista e para a diversidade, resulta do debate ocorrido nas últimas décadas em torno da inclusão, do direito de todos à educação e do respeito ao pluralismo cultural em que vivemos no Brasil e no mundo. Partindo de tal intencionalidade, a autora reforça a necessidade de se refletir acerca do espaço de formação de professores, ou seja, avaliar como as instituições de ensino superior vêm se organizando para a inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais em seus itinerários formativos, assim como o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

O resultado do processo discriminatório nas escolas é refletido nas taxas representativas acerca da educação em nosso país. Se analisarmos os índices relacionados ao analfabetismo entre a faixa etária de 10 anos ou mais de idade, considerando a cor ou raça entre o período de 1991 a 2000, percebemos a expressividade dos dados, pois ainda se encontra concentrado nas populações negras e indígenas como podemos perceber nos seguintes resultados:

Tabela 5 - Taxa de analfabetismo das pessoas com 10 anos ou mais de idade, por cor ou raça - Brasil 1991 e 2000

<b>COR OU RAÇA - PESSOAS DE 10 A 14 ANOS</b>							
<b>ANO</b>	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	<b>SEM DECLARAÇÃO</b>
<b>1991</b>	16,1	7,1	24,5	3,1	23,8	48,6	<b>16,4</b>
<b>2000</b>	<b>5,9</b>	<b>3,0</b>	<b>9,9</b>	<b>3,0</b>	<b>8,5</b>	<b>19,8</b>	<b>8,0</b>

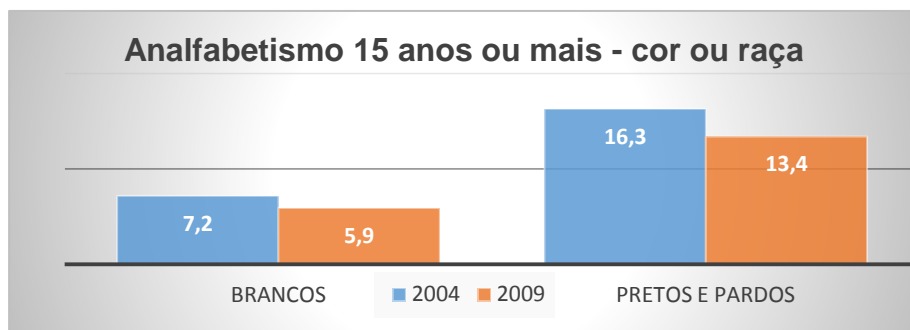
Fonte: IBGE - Censo Demográfico 1991-2000.

As pesquisas demonstram que a taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas de 10 a 14 anos diminuiu consideravelmente, principalmente em relação às populações negras que em 1991, apresentavam um percentual de 24,9% o qual declinou em 2000 para 9,9%. Esse avanço ocorreu como consequência das políticas públicas existentes, voltadas para o enfrentamento do analfabetismo no país. No entanto percebemos o quanto ainda é significativa a disparidade existente com relação aos percentuais de analfabetismo entre as populações negras e indígenas, quando comparadas à população branca no país.

Segundo os dados do IPEA (2010) utilizando o recorte de 15 anos ou mais os níveis de analfabetismo de brancos e pretos/pardos, é possível perceber um

intervalo significativo. Vale destacar que houve uma queda no índice de 7,2% para 5,9% da população branca e a taxa registrada por pretos e pardos de 16,3% (2004) para 13,4% (2009), e apesar de, entre estes, a taxa ter sido reduzida em quase 3 p.p., no período 2004-2009, não provoca diminuição relativa da distância que separa os dois grupos étnicos.

Gráfico 4 – Analfabetismo 15 anos ou mais – cor ou raça – Brasil



Fonte: IPEA, 2010.

Vale destacar, segundo os dados apresentados do IPEA (2010), que no âmbito de cada região, houve redução da diferença no Centro-Oeste, Norte e Sul, tendo o inverso ocorrido nas demais regiões. No entanto, percebe-se que há um intervalo bastante significativo entre pretos e pardos no comparativo região Nordeste com 20% e região Sudeste com 8%.

Segundo dados do IPEA (2011), é possível observar mudanças nos índices em que as taxas de acesso/permanência do negro na escola entre os anos de 1999 a 2009 se elevaram. Todavia a discrepância entre os anos de estudos entre brancos e negros, em grande medida ainda são desiguais. Na tabela 6 abaixo, é possível observar, a diferença por gênero e cor.

Tabela 6- Anos de estudos considerando gênero e cor, Brasil

ANOS	Feminino		Masculino	
	Branco	Negro	Branco	Negro
1999	8,0	5,6	7,1	4,7
2000	9,7	7,8	8,8	6,8

Fonte: IPEA, Retratos das desigualdades: gênero e raça, 2011

Todavia, entender o cenário estabelecido na contemporaneidade provoca a necessidade de um recuo no tempo cuja intencionalidade é compreender ao longo da história a constituição de alguns conceitos como o de raça, etnia, diversidade cultural e seu impacto nas relações sociais, o que contribuirá para o entendimento da discussão e dos dados apresentados até o presente momento.

Nesta luta, o movimento negro tem atuado ostensivamente, e uma conquista recente a ser celebrada, foi o reconhecimento, da capoeira como um Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, pela Unesco. O presente registro estimulou a criação de um projeto de lei, reconhece seu caráter educacional (BRASIL, PLS17/2014), possibilitando a parceria com escolas.

Assim, um trabalho que de fato reverbere nas relações humanas, que dê vazão para a valorização da Cultura Negra, requer investimento na formação humana, e esta, certamente influenciará diretamente na mudança de cultura.

Portanto, a porta de entrada tem que ser via educação, e para obter sucesso neste processo formativo, é necessário realizar um trabalho na base educacional, para isto, refletir acerca da formação do professor pode ser uma estratégia, haja vista que o trabalho com as questões étnico-raciais na educação básica depende muito da formação inicial do professor, o que provoca alguns questionamentos: em que medida a formação do professor supre as necessidades de um diálogo intercultural? Quais as fontes teóricas que respaldam os professores na condução de situações de discriminações e preconceitos raciais? São questões que estarão subjacentes no terceiro capítulo desta dissertação.

Para tanto, travar tal debate no âmbito acadêmico, é deixar viva a discussão estabelecendo diálogos com a necessidade de ainda se discutir a valorização da Cultura negra e toda a sua contribuição na constituição cultural do povo brasileiro, desconstruindo preconceitos enraizados e disseminados na sociedade brasileira.

No entanto, para o entendimento da discussão ao longo da história faz-se necessário um olhar para todo o percurso de luta que desencadeou a garantia de um direito violentamente negado por séculos. Assim, discorreremos no próximo capítulo sobre a importância do movimento negro na luta pela igualdade racial e sua forte influência na conquista de políticas públicas que buscam romper com as desigualdades sociais e raciais.

### 3. MOVIMENTO NEGRO NO BOJO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS: LUTA POR UM LUGAR ÉTNICO

A liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista. Essa conquista pressupõe que os negros redefinam a história, para situá-la em seus marcos concretos e entrosá-la com seus anseios mais profundos de auto emancipação coletiva e de igualdade racial.

Florestan Fernandes (1989)

As reivindicações dos movimentos sociais, se constituem uma luta histórica em nosso país, no entanto, enquanto destaque no Brasil, de forma significativa, é percebível o reconhecimento apenas na década de 1980, com a abertura política após o período ditatorial.

Segundo Gohn (1985),

O enfoque da participação, dentro da dinâmica mais geral da sociedade, surgiu da necessidade de respostas teóricas às novas formas de ação política que o movimento real desta sociedade apresentava, particularmente relacionado com as classes populares. Nesses estudos a noção de participação assume novas dimensões vindo associada a outras ideias básicas tais como os processos de democratização da sociedade, a questão da cidadania, etc. A participação não é vista sob a ótica de mera integração social, mas, fundamentalmente, no quadro da luta política ente as diversas classes e camadas sociais. (GOHN, 1985, p. 30)

Assim, é importante entender que a essência do movimento social estar ligada ao fortalecimento da sociedade civil por um bem comum, ou seja a luta por melhores condições e direitos com foco na coletividade. Para Castoriadis (1982), essa organização busca, por meio de suas lutas, romper com a opressão e alienação humana marcada pelo capitalismo e desta forma construir uma sociedade cujos seres humanos se tornem responsáveis na constituição de um plano que tem como pano de fundo a coletividade, possibilitando desta forma um discurso de grupo, e não individual, contrapondo-se ao discurso dominante, capaz de alterar a sociedade constituída com suas heteronomias<sup>9</sup> e contornos alienantes, para instituir uma nova sociedade que respeite as necessidades emergentes de um coletivo.

É com base nesse entendimento que se busca compreender a constituição dos movimentos sociais e sua importância enquanto força política e social.

---

<sup>9</sup> Segundo Florestan Fernandes (1987) o conceito de heteronomia está ligada à autonomia limitada, ou seja, o sistema integra padrões distintos de desenvolvimento.

Segundo Gohn (1997), os movimentos sociais são

Expressões de poder da sociedade civil, e sua existência, independentemente do tipo de suas demandas, sempre se desenvolvem num contexto de correlações de força social. Eles são portanto, fundamentalmente, processos políticos sociais. (GOHN, 1997, p. 251)

Neste contexto, Sader (1978) contribui com a discussão e a fortalece quando afirma que a constituição de um movimento social é uma reação popular na luta por melhores condições de vida de uma coletividade, o que torna a participação um ato político.

No presente estudo, o movimento social assume um papel valoroso, pois é ele que impulsiona o debate na sociedade e garante sua presença nas agendas de discussões governamentais. Gohn (1994), considera esta mobilização popular um espaço produtor de saberes, em que a mudança/transformação social é uma essência e está incorporada na dinâmica ao movimento, que estimula uma criação incessante de saberes correspondentes ao seu cotidiano de lutas.

Ao longo da História Brasileira inúmeros agrupamentos foram se consolidando na luta por condições sociais e econômicas, respeitando suas singularidades. Vale destacar, que a constituição dos coletivos nada mais é que uma resposta da população na busca pela garantia de seus direitos, pela valorização da cidadania e da vida, pela diminuição das desigualdades sociais, que marginaliza, destrói sonhos, e atua de forma cruel na constituição da sociedade, segregando sujeitos em classes sociais.

No quadro 1, a seguir apresentamos os principais movimentos e organizações sociais existentes na contemporaneidade. A organização está distribuída em 13 eixos temáticos, conforme a categorização estabelecida Gohn (2011).

Quadro 1 - Principais movimentos e organizações sociais existentes na contemporaneidade.

<p>1. Movimentos sociais em torno da questão urbana, pela inclusão social e por condições de habitabilidade na cidade;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos pela moradia;</li> <li>- Movimentos e ações de grupos de camadas médias contra a violência urbana e demandas pela paz;</li> <li>- Mobilizações e movimentos de recuperação de estruturas ambientais, físico-espaciais, de equipamentos e serviços coletivos; mobilizações de segmentos atingidos pelos projetos de modernização ou expansão de serviços</li> </ul>
--	--

2. Mobilização e organização popular em torno de estruturas institucionais de participação na gestão política-administrativa da cidade;	- Orçamento Participativo e Conselhos Gestores; - Conselhos da Condição Feminina, <b>Populações Afrodescendentes</b> .
3. Movimentos em torno da questão da saúde	- Sistema Único de Saúde (SUS); - Conferências nacionais, estaduais e municipais da saúde; - Agentes comunitários de saúde; - Portadores de necessidades especiais; - Portadores de doenças específicas: insuficiência renal, lúpus, Parkinson, mal de Alzheimer, câncer, doenças do coração etc.
4. Movimentos de demandas na área do direito	- Humanos: situação nos presídios, presos políticos, situações de guerra etc.; - <b>Culturais: preservação e defesa das culturas locais, patrimônio e cultura das etnias dos povos.</b>
5. Mobilizações e movimentos sindicais contra o desemprego	
6. Movimentos decorrentes de questões religiosas;	
7. Mobilizações e movimentos dos sem-terra;	
8. Movimentos contra as políticas neoliberais	- Mobilizações contra as reformas estatais; - Atos contra-reformas das políticas sociais; - Denúncias sobre as reformas que privatizam órgãos e aparelhos estatais.
9. Grandes fóruns de mobilização da sociedade civil organizada;	
10. Movimento das cooperativas populares;	
11. Mobilizações do Movimento Nacional de Atingidos pelas Barragens, hidrelétricas, implantação de áreas de fronteiras de exploração mineral ou vegetal etc;	
12. Movimentos sociais no setor das comunicações, a exemplo do Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação;	
13. Movimentos sociais pela educação - abrangem questões tanto de escolas como de gênero, <b>etnia</b> , nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc.	

Fonte: Adaptado de: Gohn (2011, p. 11, Grifo nosso)

É importante observar nessa trajetória de encontros e desencontros, que os movimentos sociais no Brasil foram os precursores na luta por uma sociedade mais justa e igualitária buscando superar as marcas profundas deixadas neste caso, na população negra pela escravidão vivida no nosso país e que ainda repercute em situações presentes em nosso cotidiano. De acordo com a nova organização sinalizada por Gohn (2011), a luta pela igualdade racial não está apenas no escopo no movimento negro, ela ganha destaque no conjunto da luta dos movimentos sociais.

Vale destacar que as reivindicações ao longo da história desencadearam discussões e conquistas de direitos sociais na sociedade brasileira desde Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília-DF, em 1986, que contou com a representação de sessenta e três Entidades do Movimento Negro,

de dezesseis estados da federação brasileira, com um total de cento e oitenta e cinco inscritos, trazendo as seguintes reivindicações:

- O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;
- Que seja alterada a redação do § 8ª do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de **preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe**, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (CONVENÇÃO, 1986). (Grifo nosso)

Neste contexto, Hasenbalg (1987), reforça que em tal período histórico a agenda de reivindicações das entidades negras contemplava algumas áreas dentre elas: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Na educação, as reivindicações eram, entre outras, as seguintes:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987, p. 56).

Observa-se historicamente nos estudos acerca dos movimentos sociais, que em todas as pautas de discussão a valorização da educação formal esteve presente e foi assumida pelos negros como uma possibilidade de interação e de ascensão social, entendendo este ser um caminho na busca constante por um capital social<sup>10</sup>, principalmente após a abolição da escravatura, em que o racismo se fazia forte na sociedade brasileira. Nesta trama, a escola passa a ser definida socialmente pelos negros como a porta de entrada para uma igualdade social e racial, haja vista que a formação contribuiria como fator de interação e integração socioeconômica.

---

<sup>10</sup> O capital social é o conjunto de recursos atuais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de intercâmbio e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação de um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 67).



Todavia, com o passar do tempo a escola foi compreendida pelos negros como um espaço de negação de muitos direitos e ela carrega sua responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais, pois é nela que se vivenciam muitas situações de racismo, preconceito e discriminação racial, e na maioria das vezes, a abordagem da temática não é problematizada, o que contribui para sua banalização.

Neste contexto, é curioso observar que esta temática é abordada em nossa legislação há décadas, mas de forma bastante incipiente, o que provoca uma retomada em vista as reivindicações dos movimentos sociais com maior força a partir do século XX. Desde a Constituição Federal de 1988 em que constam os princípios de igualdade em seu artigo 210, se referindo à necessidade de garantia e valorização da diversidade cultural presente na sociedade:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” e mesmo assim ainda não damos conta no cotidiano escolar de trabalhar a Diversidade Cultural existente em nosso país (BRASIL, Constituição Federal, 1988, p. 105)

A fim de diminuir, ou mesmo eliminar o preconceito racial, existe movimentações como o Movimento Negro e Movimento Indígena, somado à prática de outros movimentos sociais, que têm provocado a criação e a implementação de políticas públicas que estimulem e valorizem a história e cultura afro-brasileira e indígena.

Na intenção de contribuir com o debate, a ANPEd constituiu um grupo de trabalho em 2011 denominado Educação e Relações Étnico-Raciais, desde então tem apoiado inúmeras publicações que reafirmam a importância de tal temática no mundo contemporâneo.

Pesquisas publicadas pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação e Pós-Graduação - ANPED (GOMES, 2002, 2003, 2012, 2013; CARVALHO, 2005), a partir da criação do grupo de trabalho<sup>11</sup> de número 21, em 2002, apontam que vem

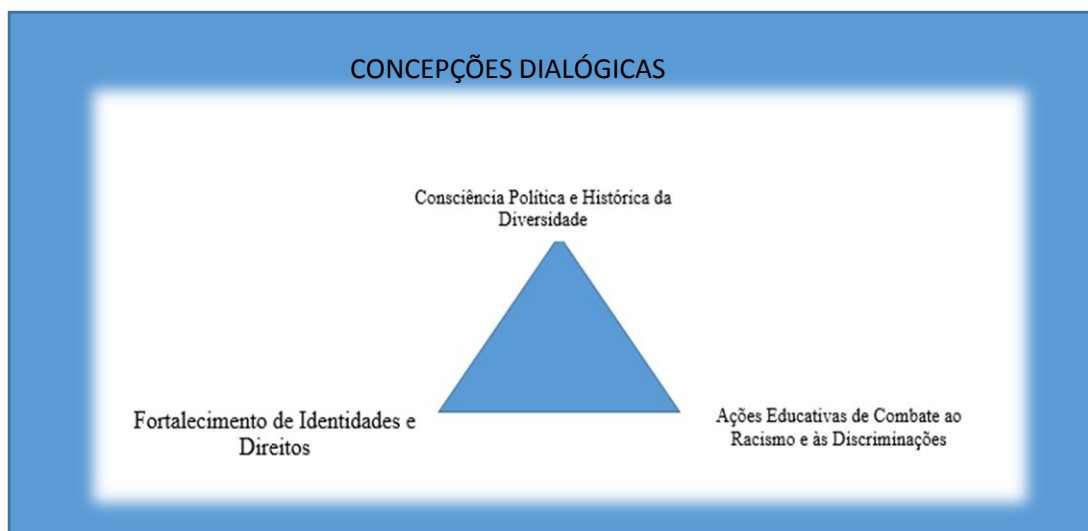
---

<sup>11</sup> “O Grupo de Trabalho (GT) 21 da ANPEd, intitulado Educação e Relações Étnico-Raciais, integra pesquisadores e pesquisadoras negros e não-negros, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação. No entanto, desde o ano de 1996, a ANPEd contou com a presença de intelectuais negros e não-negros, pesquisadores da temática étnico-racial e indígena, que demandavam um outro lugar para a discussão e debate sobre relações étnico-raciais e educação no interior da Associação, nas suas produções, pesquisas e posicionamentos político-acadêmicos. O atual GT 21 foi criado vinte e seis anos após a fundação da ANPEd, como Grupo de Estudos 21 (GE 21), então denominado Relações Raciais/Étnicas e Educação. Dois

sendo desenvolvidas múltiplas ações pelo Governo Federal e pelos movimentos sociais negros visando combater as desigualdades sociais, de origem racial, e a superação do racismo, buscando na educação escolar possibilidades de intervenção educativa devido a sua importância para a formação social dos sujeitos. (ANEPd, acessado em: 10/05/2015. <http://www.anped.org.br>)

A publicação do MEC (2006) intitulada “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” fomenta um trabalho com base em referências políticas e filosóficas que pretendem contribuir para o debate na escola. A figura 1, abaixo, representa as bases teóricas assumidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais na busca por um trabalho de excelência focalizado na valorização da Cultura Negra em nosso país e reforça no âmbito educacional, a busca por um processo de desenvolvimento pautado no respeito e na valorização da diversidade.

Figura 1, bases teóricas assumidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais na busca por um trabalho de excelência focalizado na valorização da Cultura Negra



Fontes: Adaptado de: Brasil, Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. ( 2006, p.130)

anos após sua criação, passou à categoria de Grupo de Trabalho (GT), recebendo duas novas denominações: Afro-Brasileiros e Educação e Educação e Relações Étnico-Raciais, sendo que esta última predomina até hoje. Tais mudanças expressam um movimento interno de interpretações de ordem política e epistemológica entre os integrantes do GT, bem como a intenção de ampliar a sua abrangência para o recebimento de trabalhos que abordem a temática indígena, algo que esteve presente na origem da proposta do referido GT. (<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt21-educa%C3%A7%C3%A3o-e-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>. Acesso em 09/06/2016).

Assim, compreender o processo de conquista no âmbito das questões raciais pressupõe um olhar para a atuação dos movimentos sociais ao longo da história, em especial o movimento negro que tem uma luta histórica por ações que venham minimizar e corrigir as intensas desigualdades vivenciadas pela população negra, ocasionadas por inúmeros fatores, nos quais destacamos o acesso à uma educação de qualidade que possibilite a afirmação da identidade negra e a superação de um ciclo de pobreza e marginalização, que mesmo passados anos do “fim da escravidão”, ainda não conseguiu ser superado.

### 3.1 O MOVIMENTO NEGRO, A LEGISLAÇÃO E CONQUISTA DE DIREITOS SOCIAIS

É interessante observar que o movimento negro, ao longo da história, foi além do caráter denunciador dessa situação de discriminação racial e social historicamente posta, buscando uma maior participação do Estado na elaboração de políticas públicas, objetivando nas mesmas contemplar alguns dos anseios dos negros brasileiros. Esse importante momento do movimento negro culminou com a participação na elaboração dos conteúdos de revisão da redação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos artigos correspondentes, como indicado anteriormente.

Destaca-se na história do movimento negro que a luta por melhores condições de vida sempre esteve pautada nas rodas de encontros desde a chegada dos negros no Brasil, e fortemente na constituição dos Quilombos<sup>12</sup>, uma luta de

---

<sup>12</sup> No Brasil foram constituídos inúmeros Quilombos de norte a sul do país. Atualmente, com o reconhecimento pelos territórios remanescentes de quilombos os estados com maior número de comunidades são: Bahia, Maranhão e Pará. No **Estado do Paraná** as comunidades remanescentes de quilombos, segundo dados da Secretaria de Educação do Paraná (2010), são 50 as áreas identificadas e 36 classificadas pela fundação Palmares, resultados de um trabalho de sete anos. Estas áreas estão localizadas no Vale do Ribeira, no Sudeste e no Norte Pioneiro e estão agrupadas em 6 (seis) mesorregiões, sendo a que a Mesorregião Metropolitana de Curitiba é a maior delas, com 4 (quatro) microrregiões. As demais Mesorregiões são: Centro-Oriental Paranaense, Centro-Sul Paranaense, Sudeste Paranaense, Oeste Paranaense e Norte Pioneiro Paranaense. De acordo com o Censo Escolar de 2007, o Paraná possui 2.228 alunos matriculados em 17 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos.

resistência ao sistema escravocrata, pois as comunidades quilombolas trazem consigo as marcas da história da resistência negra à escravidão no Brasil.

Nesta tessitura histórica, estudos como os de Chiavenato (1986) abordam a constituição dos quilombos no Brasil, e reconhece Palmares, o quilombo mais importante na história de nosso país, localizado no alto da Serra da Barriga, em Alagoas. Segundo o referido autor, em Palmares todos tinham que trabalhar. A produção era dividida em três partes: uma era repartida coletivamente, outra era armazenada por precaução de uma possível seca e a última era trocada por armas, pólvoras e outras mercadorias com pessoas que moravam no pé da Serra e que não iriam denunciar os negros.

De acordo com os registros de Chiavenato (1986), Palmares durou cerca de 100 anos e chegou a ter perto de 30 mil pessoas. Além dos negros, também viviam alguns índios e brancos que eram geralmente perseguidos pelo governo. Estes trabalhavam em iguais condições aos negros e aceitavam o regulamento do Quilombo. Neste cenário, percebe-se que após a abolição, algumas tentativas de organização foram se constituindo a fim de pautar o tema enquanto problemática junto a sociedade. Em 1930, foi formada em São Paulo a frente Negra Brasileira, que foi depois desfeita durante o “Estado Novo”, por determinação de Getúlio Vargas. Em 1944, foi fundado no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro – o chamado TEM. Em 1970, foi retomada as discussões surgindo assim o Movimento Negro Unificado que constituiu bases em vários Estados.

É importante entender que, os altos índices de negros no país, fortaleceu o coletivo impulsionando desta forma, a criação de vários movimentos raciais que lutaram e continuam lutando na busca da conquista de seus direitos enquanto cidadãos. Suas reivindicações perpassam por uma concepção de que os governos Municipais, Estaduais e Federal precisam arcar com os prejuízos ocasionados na vida destas populações ao longo do tempo desde a escravização na África até os dias atuais.

No mundo contemporâneo, é importante frisar que, são muitas as conquistas a nível de Brasil, em que encontramos um arcabouço legal vasto que busca amenizar anos de invisibilidade, tais como, Leis, Decretos, Pareceres<sup>13</sup> – que tratam

---

<sup>13</sup> Juntam-se a preceitos analógicos o Art. 3, IV, da Constituição Federal 1988, os Art. 26 e 26 A da LDB, como os das Constituições Estaduais da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art.

da diversidade cultural, especificamente sobre as relações étnico-raciais e ações afirmativas, em que se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), a Lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade da incorporação de estudos sobre cultura afro-brasileira e História da África no currículo da Educação Básica, modificando parte importante do artigo 79º da LDBN, e a Resolução nº. 01 de 17 de Junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Tal arcabouço reverbera em muito, aspectos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Contudo, muito desse arcabouço referido até o presente momento não tem sido efetivamente incorporado às práticas educativas nas escolas. Por isso neste trabalho defendemos o entendimento de que são modos **tácitos** de usufruto da legislação e conseqüentemente das conquistas delas advindas. Não consubstanciam, por assim dizer, modos de **apropriação e uso**. Neste particular, nos ancoramos em Chartier (1989), para quem a ideia de apropriação se constitui na recepção, interpretação que os indivíduos fazem dos condicionamentos sociais e o seu conseqüente uso, ação, para interpretarmos o uso que sujeitos sociais fazem da legislação sobre o assunto em pauta neste estudo. Muitas vezes, o que os indivíduos fazem é a recriar práticas diante de tais condicionamentos, o que dificulta um aprofundamento na discussão e com isso conceitos que de fato incidem na formação política destes sujeitos.

É importante frisar, neste contexto, que a pesar de um tema recorrente da atualidade, a referida temática está tem sido tratada desde a Constituição Federal de 1988, que, em seu bojo enfatiza a educação como um direito de todos, independentemente de seu pertencimento racial: A Constituição Federal, em seu artigo 5º, afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, Constituição Federal, 1988, p.5)

---

306), de Alagoas (Art.253). As leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art. 138), de Belo Horizonte (Art. 182, IV) a do Rio de Janeiro (Art. 321, VIII). Leis Ordinárias, lei Municipal nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém, a lei Municipal nº 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal nº 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Parecer CNE/ CP 003/2004.

No mesmo documento, em seu artigo 6º, há uma ratificação acerca dos princípios de igualdade e de padrão de qualidade:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, Constituição Federal, 1988, p.6)

Os estudos de Chiavenato (1986) demarcam que, foi a partir da década de 1970, que o movimento negro começou a efetuar denúncias com mais frequência referentes à realidade do negro na educação, ressaltando a ocorrência do racismo como um fator de discriminação na sociedade.

Antes, porém, o período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se configurou como um momento importante para reflexões acerca do racismo e discriminações sofridas por minorias e grupos historicamente marginalizados na sociedade. Os movimentos sociais identitários, em diferentes lugares do mundo, começaram a lutar e denunciar o racismo como um fator prejudicial a toda a sociedade e gerador de intensas desigualdades sociais.

Em decorrência disso são criadas as políticas de ações afirmativas que podem ser entendidas como

O conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras mesmo que informais ou sutis. Diferentemente das leis antidiscriminação, as quais oferecem possibilidades de recursos, por exemplo, a trabalhadores que sofreram discriminação, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer promover o princípio de igualdade de oportunidades. Objetivam, portanto, prevenir a ocorrência de discriminação (VERÍSSIMO, 2003, p.112).

Segundo Lima (2014), a denominação “ação afirmava” surge na década de 1960, nos Estados Unidos, mais precisamente no governo do presidente John Kennedy, na perspectiva de um olhar para a redução das diferenças entre os indivíduos. Vale destacar que, a implantação de políticas públicas com foco na diversidade étnico-racial, foi resultado de intensas reivindicações dos movimentos negros desse país, em um cenário bastante sensibilizado e traumatizado, o pós-

Nazismo, momento este de grandes debates sobre racismo e discriminações, haja vista que eram situações presentes vivenciadas grupos historicamente marginalizados na sociedade. Os movimentos sociais identitários ao redor do mundo denunciavam o racismo como fator prejudicial à sociedade como um todo e gerador de desigualdades sociais. Neste sentido, tornar visível as problemáticas dos considerados “invisíveis”, é garantir a riqueza da diversidade dos povos marginalizados ao longo da história.

No entanto, os estudos acerca desta temática, apontam que o Brasil só se abre tal discussão a partir de 1985, diante do cenário de abertura política e do fim do regime ditatorial. Neste contexto, foram realizados uma série de encontros municipais e estaduais, almejando a reflexão sobre a participação do negro no processo constituinte. Nas reuniões realizadas, inúmeras reivindicações foram apresentadas, entre elas a contemplação no texto da Constituição Federal de 1988, acerca do compromisso de uma educação voltada para o combate ao racismo e todas as formas de discriminação, com valorização e respeito à diversidade assegurando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura das populações negras no Brasil, como uma das condições para o resgate de uma identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. (RODRIGUES, 2005, p. 35).

Vale dizer que, o processo de abertura política e o fim da ditadura/civil/militar, corroborou para a efervescência dos movimentos sociais no Brasil. Nessa oportunidade várias são as bandeiras de luta por direitos sociais e políticos.

Ao longo da história de nosso país, é interessante frisar que, o movimento social negro, tem se constituído como um movimento importante na sociedade que luta pela igualdade de direitos envolvendo agentes esquecidos ou dimensionados de forma deturpada. Vale frisar que, as lutas do movimento social negro em um dado momento confundiram-se com as da sociedade brasileira pelos direitos à liberdade, à democracia e as melhores condições de vida. Nesta trama, a permanência de um mito de inferioridade e o avanço do mito da democracia racial que tentou calar o protesto e a dor negra deram as bases necessárias para a naturalização da desigualdade racial brasileira.

Destaca-se ainda que, a história do povo negro sempre esteve marcada por ações de “rebeldia”, de luta e libertação, a qual vai desde o início da escravidão em

nosso país. Nesta tessitura, os quilombos<sup>14</sup> são sinais vivos dessa organização e resistência.

A preocupação do movimento social negro com a educação vem de longa data, pois há uma convicção de que o sistema escolar reproduz uma série de conceitos, ideias e práticas que corroboram com a construção do mito da inferioridade do negro. A escola reproduz o racismo presente na sociedade brasileira. Aliás, não poderia ser diferente, visto que na escola se configuram todas as contradições presentes na sociedade.

Essa discussão, a partir da elaboração da lei 10.639/03 que é aprovada em 9 de janeiro de 2003, traz novos horizontes, valorizando a cultura, principalmente a diversidade étnico-racial negra. Vale destacar que a mesma altera os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, determinando desta forma no Art. 26 – A (...) a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; Caput 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras; e Deliberação 04/06 em seu Art. 1º. Inciso 2º - “ A Educação das Relações Étnico-Raciais, tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, assim como atitudes, posturas e valores que preparem os cidadãos para uma vida de fraternidade e partilha entre todos, sem as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminações que fecundam o terreno para a dominação de um grupo racial sobre outro, de um povo sobre outro.” E inciso 2º - “O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, histórica e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.

Neste momento percebe-se uma intensificação no debate para a criação de políticas públicas voltadas para as populações negras no Brasil. A luta é a favor de uma educação que ressalte a riqueza de conhecimentos que este povo possui; e

---

<sup>14</sup> Categoria social relativamente recente representa uma força social relevante no meio rural brasileiro, dando nova tradução àquilo que era conhecido como comunidades negras rurais (mais ao centro e sudeste do país) e terras de preto (mais ao norte e nordeste), que também começa a penetrar o meio urbano, dando nova tradução a um leque variado de situações que vão desde as antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros em torno dos terreiros de candomblé. (ARRUTI, 2005, p. 26)



essa discussão vai ao encontro do que se refere à Lei 10.639/03, cujo foco central versa sobre a inclusão da temática “História e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar”. Ambas as perspectivas nos revelam a importância de valorizar os conhecimentos locais das populações e suas especificidades identitária, o que corrobora nos dias atuais para uma convivência harmônica entre os povos abrindo novas aprendizagens entre os sujeitos.

Assim, para fortalecer a lei implementada em 2003, em 2004 foram criadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” que tem com base alguns princípios que contribuirão no fortalecimento de identidades e de direitos, até então negados. Tal documento estabelece princípios que vêm ajudar a romper com as formas de pensar e agir das pessoas em particular, como também das instituições, haja vista que o modelo cultural no qual os indivíduos estão acostumados, sofre teoricamente uma mudança, em que o desafio passa a ultrapassar as barreiras do preconceito, valorizando a história e a cultura de um povo que tanto sofreu e que ainda hoje, sofre em busca da conquista da igualdade racial.

No Parecer CNE/CP 003/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, afirma-se que

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas visando reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais, afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, Parecer CNE/CP, 003. p. 5)

A convicção de que o campo educacional estando dotado das condições objetivas garante o acesso e a permanência com qualidade dos alunos, pode contribuir decisivamente para a reeducação das relações entre as diversidades étnico-raciais que marcam nossa população brasileira, bem como estimular a proposição da pesquisa no sentido de compreender as Políticas Públicas.

Neste mesmo período, algumas iniciativas governamentais pautadas na busca por uma educação que respeite e valorize a diferença ganham espaço como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR por meio da Medida Provisória 111, que em seu artigo 2º sua responsabilidade em:

Art. 2º assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial; na formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e de grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância; na articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial; na formulação, coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial; no planejamento, na coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas e na promoção do acompanhamento da implementação de Legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e de combate à discriminação racial ou étnica, tendo como estrutura básica o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR, o Gabinete e até três Subsecretarias. (BRASIL, 2004)

A SEPPIR também institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, visando fortalecer a questão racial na agenda nacional, cujos objetivos versam

Promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra;  
 Acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do Governo Brasileiro para a promoção da igualdade racial;  
 Articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais;  
 Promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil, que digam respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica;  
 Auxiliar o Ministério das Relações Exteriores nas políticas internacionais, no que se refere à aproximação de nações do Continente Africano;  
 (Fonte: Site da SEPPIR, disponível no endereço eletrônico: [http://www.presidencia.gov.br/estrutura\\_presidencia/seppir](http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir), acesso em: 18/09/2014, às 18:00 hrs.)

Além da SEPPIR, foi instituída pelo Decreto 4886, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, cuja proposta direciona para a execução das seguintes ações

Aperfeiçoamento da legislação, apoio às comunidades remanescentes de quilombos, incentivo a adoção de programas de diversidade racial nas empresas, apoio a projetos de saúde da população negra, capacitação de professores para atuar na promoção da igualdade racial, ênfase à população negra nos programas de urbanização e moradia, celebração de acordos de cooperação no âmbito da ALCA e Mercosul, celebração de acordos com o Caribe, países africanos e outros de contingente populacional afrodescendente". (ROCHA, 2006, p.71).

Em 2004, o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva cria a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade com a finalidade de compor uma agenda nacional voltada a reduzir as desigualdades econômicas e sociais por meio da efetiva inclusão dos sujeitos na escola, voltada a construir uma política pública que transforme a atual realidade. Para a UNESCO

Um dos pontos altos da política educacional brasileira é a inclusão. Nesse sentido, a criação da SECAD configura-se como uma grande inovação. Abrindo espaços para a diversidade criadora do país, ela possibilita que segmentos historicamente excluídos tenham pela educação a oportunidade de conquistar uma vida digna. (BRASIL, 2007, p.5)

Estudos acadêmicos, como os publicados na ANPEd, apontam que vem sendo desenvolvidas múltiplas ações pelo Governo Federal e pelos movimentos sociais negros visando combater as desigualdades sociais, de origem racial, e a superação do racismo, sendo a educação um ponto crucial devido a sua importância para a construção social dos sujeitos. São exemplos desses estudos publicações da SECAD que contemplam um conjunto de pesquisas e estudos de autores de todas as regiões do país que apresentam múltiplas abordagens temáticas, a exemplo dos livros organizados por Silvério e Gonçalves e Silva (2003) intitulado Educação e Ações Afirmativas: entre a justiça simbólica e a injustiça econômica; Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 (SECAD, 2005).

A SECAD, entre seus objetivos, tem como intencionalidade oferecer às professoras e aos professores informações e conhecimentos estratégicos para a compreensão e o combate do preconceito e da discriminação raciais nas relações pedagógicas e educacionais das escolas brasileiras.

Vale destacar que, este debate também se faz presente em documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (EDH), cuja intencionalidade foi a de remarcar essa discussão nos espaços tempos da escola, espaços de formação humana. No que tange as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, o art. 3º traz claramente um posicionamento acerca das políticas em que,

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. (EDH, 2012, p. 4)

Uma reflexão ainda que incipiente sobre esse trecho, nos leva a pensar que as referidas Diretrizes em muitos aspectos contemplam itens/questões postas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Inclui outros aspectos como “democracia e Educação”, “Transversalidade, vivência e globalidade” e “Sustentabilidade Socioambiental”, certamente na tentativa de o Estado dar um passo à frente e/ou mesmo apontar para ínfimas possibilidades de lidar com acentuadas contradições sociais inerentes, não só a um regime político como modelo de produção.

Outra conquista dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, foi a implantação das cotas que ganha visibilidade por meio das políticas afirmativas a partir dos anos de 1990, no Brasil, com forte inspiração nos acontecimentos internacionais, resguardadas as especificidades do debate racial brasileiro, cujo papel do movimento negro no país foi decisivo por meio de suas mobilizações. A década foi um marco na agenda da pesquisa educacional no que se refere à temática das relações étnico-raciais, considerando que é a partir dela que a temática tem sido enfatizada como objeto de pesquisas na área educacional.

Frente o contexto deste estudo, destaca-se que o Banco Mundial, no que tange as questões internacionais, em meados dos anos 1990, problematizou acerca da temática provocando algumas reflexões sobre a definição do papel do Estado diante da crise do capitalismo, presentes no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997, no qual propôs a construção de um Estado mais próximo do povo.

Segundo Lima (2007), não se trata aqui do rompimento com os ideais

burgueses, mas de uma estratégia de apresentar à sociedade um capitalismo menos agressivo, objetivando com isso a redução das pressões sociais contra as desigualdades geradas pelo sistema e a manutenção do poder da classe dominante burguesa. A base constituinte dessas reflexões torna mais claro quais referenciais políticos, econômicos e sociais norteiam as ações para a reforma do Ensino Superior e quais são defendidos pelo referido Banco Mundial.

O núcleo central do relatório de 1997, referia-se à crítica ao protagonismo do Estado no processo de desenvolvimento e à defesa da imperiosa necessidade de seu reordenamento, apresentado como argumentações principais: a hipertrofia de suas funções, causada pelo Estado de bem-estar social e pelas estratégias de desenvolvimento alicerçadas na direção estatal; um intenso processo de burocratização, de ineficiência e de corrupção na burocracia estatal; e uma suposta crise fiscal dos Estados nacionais na periferia do capitalismo, reafirmando que o Estado não poderia arcar sozinho com o financiamento e a execução de todos os serviços públicos. Alguns serviços seriam considerados exclusivos do Estado (a prestação de serviços básicos de educação e saúde, o ordenamento jurídico, a busca pela estabilidade econômica e a proteção dos grupos sociais mais vulneráveis) e outros deveriam ser assumidos integralmente ou em parceria com o setor privado. (LIMA, 2007, p. 75)

Na constituição desta trama, os fios tecidos por Rocha (2006), destaca que as Políticas Afirmativas, apesar de ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Social Negro, contraditoriamente vem ganhando espaço no cenário nacional e também mundial, no momento em que as ideias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Organizações como a ONU, UNESCO e Banco Mundial desenvolvem um papel bastante significativo na proposição de políticas “compensatórias”, ressaltando o protagonismo do Banco Mundial - BM, que através da ameaça a não renovação de empréstimos aos países periféricos, possui maior poder de persuasão à adoção das suas propostas.

Vale frisar que, existe uma grande “preocupação” por partes desses organismos internacionais com a situação de pobreza nos países periféricos, e nesse sentido, a implantação de Políticas Afirmativas exerce uma importante função. Entretanto, não podemos nos esquecer que

Essa preocupação dos organismos internacionais financeiros com o combate à pobreza está decisivamente relacionada ao agravamento da crise social, o que poderia colocar em risco os seus princípios estratégicos das condições favoráveis à acumulação do capital e de manutenção da

ordem econômica atual. Para amenizar o resultado dos ajustes estruturais propostos pelo FMI e Banco Mundial e, ao mesmo tempo, administrar possíveis insatisfações populares, eles assumem, em suas propostas, objetivos de redução da pobreza e da necessidade de instituição de fundos específicos para a implementação de políticas 'especiais'. (ROCHA, 2006, p. 31)

A crítica realizada aos modelos de políticas adotados para o combate à pobreza e a exclusão social, e o fato de, na maioria das vezes, elas não atacarem as reais causas do problema, agindo como paliativo, de um problema que surge dentro da própria matriz do sistema capitalista, que é desigual e excludente.

...como esse aperto social pode gerar rebeldias, conflitos e insurreições, a alternativa encontrada pelos senhores do capital financeiro internacional, a fim de não colocar o seu projeto de acumulação em risco, é o de destinar uma pequena parte dos recursos e uma grande parte do discurso ao atendimento às populações mais vulneráveis. Deste modo, avançam em direção à instituição de políticas focais e compensatórias. Portanto, o discurso do Banco Mundial, de redução da pobreza, não se sustenta a qualquer análise mais cuidadosa, visto que o capital não tem nenhum interesse em atacar as reais causas da produção da pobreza e das desigualdades raciais e sociais. Muito pelo contrário, ele tem, como pressuposto, o interesse da manutenção da ordem financeira vigente". (ROCHA, 2006, p. 40).

Neste contexto, Rocha (2006) problematiza a partir de reflexões sobre as propostas do Banco Mundial para o Brasil, presentes no documento *Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável*, de julho de 2003, ocasião de concessão de empréstimo de US\$ 8 bilhões para o Brasil. Esse documento se constituiu como um importante elemento de definição das políticas a serem colocadas em prática pelos governos seguintes. Neste documento, apesar da preocupação com a pobreza, o BM propõe a continuidade das políticas de ajustes fiscais, propondo inclusive o corte de recursos para políticas sociais, como saúde, educação e previdência, a aceleração do processo de privatização, buscando com isso a "estabilidade" econômica do país.

No cenário de mobilizações por Políticas Afirmativas, é importante frisar que, a partir dos anos 1990, o Movimento Negro buscou focar suas reivindicações na reparação dos danos históricos causados pela escravidão. Isto corroborou para a realização da "Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida", na ocasião do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, que teve como propósito de

Cobrar do Estado uma postura ativa no tratamento da questão racial, tendo nessa questão o eixo fundamental para a consolidação da democratização da sociedade brasileira. Assim, foi elaborado um documento contendo as reivindicações do movimento negro [...]. Esse documento tinha como proposta central transformar a igualdade formal, a igualdade de todos perante a lei, em igualdade substancial: igualdade de oportunidades e tratamento, consubstanciada em propostas de políticas públicas para a população negra expressa em todas as instâncias da vida cotidiana, numa clara demonstração do movimento negro que finalmente superava a sua fase de denúncia para transformar-se em propositivo, e tendo a convicção de que a democracia política só se tornava plena se o país superasse a desigualdade racial. (VERÍSSIMO, 2003, p. 7-8).

A Marcha também provocou em seus participantes a necessidade da construção de um documento com um programa para a superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil, este foi entregue ao FHC, então Presidente da República pelas mãos dos representantes do evento. Outro resultado da Marcha, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra), ligado ao Ministério da Justiça. (ROCHA, 2006)

Além da criação desse grupo, inúmeras outras iniciativas começaram a serem direcionadas para essa discussão, entretanto, efetivamente, ações concretas só começaram a serem implementadas no Brasil, a partir da Conferência Internacional da ONU de Combate ao Racismo, a Xenofobia e outras formas de intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, no ano de 2001.

Vale frisar que, para a preparação dessa Conferência, foram realizadas inúmeras discussões tanto por parte do movimento negro, quanto por parte de representantes do governo. As mobilizações culminaram na participação de 600 representantes governamentais e da sociedade civil organizada na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminação Correlata, realizada entre os dias 31 de agosto a 07 de setembro de 2001, também em Durban, na África do Sul. Faz-se necessário ainda destacar que

O processo de preparação da conferência trouxe à baila a necessidade do governo se posicionar e apresentar propostas mais concretas de superação das desigualdades raciais. Dentre as várias iniciativas, destacamos como o pioneiro o estabelecimento, no Ministério do Desenvolvimento Agrário, em 21/01/2001, do programa de ações afirmativas em outros ministérios e instâncias do governo federal – Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, em 16/10/2001 e no Ministério da Justiça, em 20/12/2001. No ano de 2002, no mês de maio, foram desencadeadas duas importantes ações: ampliação da política de ação afirmativa no âmbito de toda a administração pública federal, a partir do Decreto nº 4228, que dispõe sobre o Programa Nacional de Ações Afirmativas e a concessão Bolsa Prêmio de Vocação

para a Diplomacia a candidatos Afrodescendentes. (VERÍSSIMO, 2003, p.9).

No entanto, apesar dessas e outras diversas ações tenham sido desenvolvidas no Brasil, parte delas ficou desconhecida inclusive por parte da população negra. Rocha (2006) afirma que isso se deve em parte, pela insegurança em discutir as propostas de Políticas Afirmativas com o conjunto da sociedade brasileira, haja vista que é um assunto polêmico e conflituoso no campo político.

Assim, a partir da efervescência do debate, o governo federal, para a institucionalização das cotas, cria o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), que tem como responsabilidade a destinação de recursos federais para a concessão de bolsas para alunos, oriundos de escolas públicas, pobres, negros e indígenas, em instituições de ensino superior privado, cadastradas no Programa. Uma das maiores críticas a esse Programa é justamente com relação ao financiamento, que poderia ser destinado também para a expansão com qualidade das Universidades Públicas brasileiras.

Segundo Silva (2007), o Programa de cotas no Brasil tem como primeira experiência de implantação de reserva de vagas o processo realizado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) no ano de 2003, a partir da aprovação da lei estadual nº 4.151/2003, fruto de um longo processo de discussão iniciado em 2000. Vale destacar que do total de vagas disponibilizadas, 50% foram destinadas a alunos de escolas públicas, e desses, 40% foram reservadas a estudantes autodeclarados afrodescendentes, representando 20% do total de vagas ofertadas.

O Estudo de Silva (2007) também apontou a Universidade de Brasília (Unb) como uma das primeiras universidades federais a utilizar o sistema de cotas nos seus vestibulares, instituindo a partir do vestibular do 2º semestre de 2004, a reserva de 20% de vagas para alunos negros. Com o passar dos anos e fortalecimento da proposta outras universidades foram aderindo ao sistema de cotas, como a Bahia, Paraná, Pará e dentre outros. Destaca-se que atualmente quase todos os Estados possuem universidades que utilizam tal sistema. É importante frisar que, ao longo do desenvolvimento dessas experiências inúmeros entraves e dificuldades se fizeram presentes, tanto na sociedade, quanto no aspecto jurídico da questão. Por parte da sociedade, se observa ainda uma resistência, e isso tem sido dado em grande medida



pela falta de uma compreensão da política, o que corrobora para um discurso vazio e sem argumentos.

A discussão das cotas ainda é um debate polêmico, haja vista que existe o movimento a favor e um contra, todavia não aprofundaremos o referido diálogo por não ser objeto deste estudo. Todavia, é um contexto que no bojo das discussões étnico-raciais se constitui enquanto conquista do movimento negro.

Apesar desses avanços legais, podemos dizer que eles ainda soam **tácitos**, considerando que, em grande medida estão postos no domínio legal, mas não efetivamente no uso por meios de distintos **modos de apropriação**, como poderemos ainda que preliminarmente constatar adiante.

No próximo capítulo abordaremos a formação constituída em cursos de formação de professores acerca da diversidade étnico-racial o que contribuirá na construção do diálogo acerca da atuação do profissional na educação no desenvolvimento de um trabalho pautado na valorização da cultura de um povo historicamente negado e carregado de preconceitos.

## 4 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alguns entre nós não receberam a sua educação e formação de Cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete sem dúvida o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã.

Munanga (2001)

Nesta perspectiva, a escola é o único lugar que a maior parte das pessoas frequenta em algum momento de sua vida e esta tem como finalidade a educação desses sujeitos.

Assim, em uma sociedade em que a inversão de valores tem sido uma questão marcante nas relações humanas, discutir a diversidade cultural, pode ser uma estratégia para o enfrentamento do preconceito e discriminação, contra o bullying. Neste contexto, a escola é um dos espaços certamente de maior ocorrência, pois é nela que a maioria dos casos se manifestam e que ganha destaque a formação humana dependendo da condução dada, podendo ser refletida ou simplesmente ignorada, ganhando novos cenários nessa relação.

Desta forma, o presente capítulo trata sobre a formação constituída em cursos de pedagogia com foco na diversidade cultural, levando em conta os processos históricos, a formação como princípio, as relações estabelecidas no “chão” da escola e o que se pode chamar de consequências marcados pela ausência e/ou banalização da temática. Neste campo, vale frisar que, a escolha por tais sujeitos se deu pela peculiaridade da formação do pedagogo na condução de processos formativos, ora como professores, ora como gestores, atuando diretamente na formação humana e social. Destaca-se que o texto deste capítulo ora apresentado traz prescrições de propostas oficiais de cursos de Pedagogia de três (3) instituições e análise de dados de cinco (5) entrevistas realizadas com coordenadores e professores os quais atualmente integram equipes pedagógicas, sendo três (3) em escolas pública e dois (2) em instituições particulares de Curitiba conforme já anunciado.

Neste ensaio há opção de diálogo estabelecido entre uma abordagem documental com a história oral, pois esta traz para o contexto de análise uma significação para os dados qualificando – os a partir das vozes dos sujeitos. Para Garrido (1993), um dos aspectos mais interessantes do uso de fontes orais é que não apenas se chega a um conhecimento dos fatos, mas também à forma como o grupo os vivenciou e percebeu.

O universo entrevistado, no que tange as questões de gênero, demarca o quanto o espaço do pedagogo é um lugar da presença feminina, esta realidade se faz presente na composição dos cursos de pedagogia em nosso país. Foram ao todo cinco (5) entrevistas, sendo quatro (4) pedagogas e um (1) pedagogo. Destes, apenas um (1) é negro.

No campo do tempo de atuação/formação acadêmica, mais de 60% dos entrevistados já atuam pelo menos há dez (11) anos na profissão, a outra parcela possui menos de dez (10) anos, o que sinaliza para um ingresso em cursos de pedagogia a partir das novas diretrizes que institui a inclusão da temática Diversidade Cultural nos currículos.

A temática aqui estudada, adentra em uma zona delicada, complexa e bastante polêmica, mas que na educação se torna possível promover um movimento de transformação na perspectiva humana, política e social. Para tanto, a profundidade do processo formativo dentro das escolas a partir de uma exigência legal como é o caso da lei 10.639/03, estabelece um confronto entre obrigação e demanda social. Assim, esta dicotomia nos instiga a reflexão: que tipo de entrega a escola se propõe? Cumpre apenas legislação, ou promove a ação-reflexão-ação?

Neste movimento dialético, conhecer a história se constitui em uma ferramenta importante na leitura de mundo a partir de uma vontade de transformar práticas, concepções cristalizadas e principalmente, as relações estabelecidas entre e com os sujeitos descriminalizados em decurso. Segundo Le Goff (2003), é importante, por meio da história reconhecer a existência do símbolo em seu interior e suas relações no tempo vivido, pois toda história deve ser uma prática social. Assim, o professor assume um lugar de sujeito dessa história, e, portanto, tem a responsabilidade na construção desses novos sentidos e significações a partir de práticas que reconheça o outro na sua diferença.

Nesta perspectiva, Arroyo (1987) defende que a educação incorpore um tempo para pensar e refletir sobre a situação de opressão da sociedade e formas de

luta por mudanças sociais, pois a escola não pode silenciar sobre a questão racial. Nota-se que a formação do professor, de modo geral tem se centrado muito mais em aspectos técnicos, necessitando uma complementariedade a partir da visão de mundo, de sujeito a ser formado e de sociedade, o que permite uma leitura sócio/cultural crítica, e, nesse sentido, sobre a diversidade cultural, aspecto este que faz diferença na condução dos processos formativos em sala de aula, haja vista que o professor leva para a sala de aula todos os preconceitos adquiridos ao longo de formação (SCHUTZER, 2003). Nesta abordagem Munanga (2001) contribui dizendo que o ser humano é fruto de uma educação eurocêntrica, isto é, sua maneira de ser e agir está impregnada de ideias depreciativas e preconceituosas em relação a povos não-ocidentais, ou seja nossa história também está marcada de prática social.

Em meio à diversidade de valores e culturas a que estamos submetidos, faz-se necessário repensarmos nossas ações diante de atitudes de desrespeito com os afrodescendentes que formam a maioria da população brasileira, sendo historicamente discriminados e desrespeitados em suas raízes e manifestações. Um estudo realizado pela Fundação Perseu Abramo mostrou que grande parte dos brasileiros - 87% - admite que há discriminação racial no país, mas apenas 4% da população de entrevistados se considera racista. (BRASIL, 2016. Acessado em 13/01/16:

[www.novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/versus/versus\\_afro\\_latino\\_america\\_2015](http://www.novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/versus/versus_afro_latino_america_2015))

Neste ensaio dialético, a escola precisa incorporar e implementar os avanços que o movimento negro tem conquistado e realizado, pois desempenha um importante papel no processo de ensino e aprendizagem, e deve assumir como tal o comprometimento social de desmistificar e problematizar os preconceitos e racismo existentes em nossa sociedade, através de um amplo processo de conscientização e reflexão que revele os mecanismos mais amplos que reproduzem estas opressões.

Frente a tal perspectiva, compreender a importância de desencadear ações educativas que visem ter como norte a problematização de situações cotidianas que caracterizam relações sociais preconceituosas e racistas, torna-se um imperativo. Assim criar redes de/e com o fito de inverter a lógica de não valorização da diversidade central existente em nossa sociedade pode propiciar condições para a construção de diálogos promissores nesse sentido.

Percebemos que neste estudo é compreendido uma necessidade de mudança de foco, caso contrário, passar-se-ão dez anos e ainda discutiremos as dificuldades em uma abordagem significativa no que se refere a Diversidade Cultural e suas interfaces no cotidiano das escolas, pois quem forma os profissionais que atuarão no ambiente escolar? De que bases teóricas e metodológicas pedagogos e pedagogas estão se apropriando na perspectiva de uma atuação significativa e com qualidade? Em que medida as avaliações institucionais que validam os cursos superiores se preocupam com tais debates formativos? Essas e tantas outras questões nos instigam no processo de reflexão acerca da formação de professores.

Tais questionamentos nos provocam substancialmente, principalmente quando temos como pano de fundo a formação de professores, pois já se passou uma década desde o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que prevê ações para as IES, mas percebe-se um diálogo um tanto distante dos currículos, como teremos oportunidade de constatar ao analisar a grade curricular do curso de Pedagogia de três Instituições de Ensino Superior, sendo uma pública do Paraná e duas privadas.

#### 4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

É importante referendar que, a formação de professores é um campo bastante estudado na história da educação e seu cenário atual, é fruto de lutas e reivindicações ao longo da história na perspectiva de, efetivamente se consolidar uma proposta curricular que prime pela qualidade do ensino.

Um dos marcos legais da formação de professores é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9394/96), cuja exigência pela formação inicial do professor desloca integralmente para o ensino superior, gerando um aumento de instituições ofertando cursos de licenciaturas para atender a suposta demanda estabelecida.

Todavia, na premissa pela qualidade da formação, de acordo com Gatti e Barreto (2009), os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula, o que acaba comprometendo o resultado na formação que se espera do

docente. Segundo as pesquisadoras, não se observa nos currículos dos cursos uma relação efetiva de entre teorias e práticas na formação docente

Segundo Vaillant (2012) uma ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e educandos, que pode perseguir múltiplas finalidades, explicitadas ou não.

Refletir sobre a sala de aula e os seus sujeitos na sociedade atual, exige ver o mundo a partir de olhos que considerem os educandos na sociedade da qual fazem parte e, fundamentalmente que sociedade é essa e como se constitui historicamente. Por isso, entre outros aspectos, no campo das relações étnico-raciais, faz-se necessário que os educadores compreendam a história da etnia negra no Brasil, para entendê-la e assim situá-la na contemporaneidade.

Na concepção de Pimenta (2012), a formação perpassa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, e os saberes de uma militância pedagógica. Saberes esses que constituem não só a identidade do professor, mas também do currículo. Para Alves e Garcia:

Esse contexto é indicado, com frequência, pelos docentes como aquele no qual, efetivamente, se formam. O “chão” das escolas e das salas de aula é visto como os *espaçostempos* nos quais “verdadeiramente” se formam os docentes para as/nas práticas pedagógicas, por eles mesmos. (ALVES e GARCIA, 2012, p. 495)

Essa afirmação reforça a ideia de que a formação do professor não está somente no espaço e tempo dos temas acadêmicos, mas sobretudo, nos espaços tempos do cotidiano escolar, uma aprendizagem a partir do fazer, agir e sentir da prática pedagógica. Para Schon (1995), é necessário que o educador consigo fazer a reflexão sobre a sua prática, ou seja, tomar consciência, compreender e reconstruir a prática.

Contudo, outra exigência da formação docente, uma vez que o cotidiano das escolas e suas relações são diversos, é compreender que se dá na diversidade porque os sujeitos que aí transitam o são. O que requer um exercício interdisciplinar, pois não será possível uma educação fragmentada diante de sujeitos diversos, de contextos plurais, e de diferentes práticas e saberes.

## 4.2 CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ASPECTOS SOBRE O EXERCÍCIO PROFISSIONAL – ENTRE A GESTÃO E À DOCÊNCIA

No Brasil, ao longo da história, o curso de pedagogia foi constituindo e demarcando seu campo de atuação nos processos educativos em escolas e em outros ambientes ou instituições educacionais não escolares, mas em grande medida na educação de crianças anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Todavia, no propósito inicial o curso tinha o atributo do “estudo da forma de ensinar”. No Decreto-Lei n 1190/1939 a finalidade do curso é formar técnicos para atuar na educação. Neste entendimento tem-se a formação do pedagogo, em assuntos educacionais, o bacharel. Contudo, havia a possibilidade de formação também em caráter de licenciatura com a inclusão de um ano a mais de formação em disciplinas pedagógicas para a atuação profissional, no ensino normal por meio de disciplinas pedagógicas, o correspondendo ao esquema “3+1”, três (03) anos de bacharel e mais um (01) ano na condição de licenciado.

Contudo, a pesar de ter sofrido uma suposta mudança desde sua instituição como curso, ante o estabelecido com o parecer CFE 251/62, que instituiu um currículo mínimo e nova duração para o curso e foi mantida sua característica inicial. Com a aprovação do parecer CFE 252/69, e resolução CFE n. 2/1969, novamente instituindo um currículo mínimo e duração para o curso, o mesmo foi demarcado em habilitações técnicas de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional, que, no bojo do processo de abertura política, quando as ideias contestatórias ao regime militar se faziam sentir, sofreram sérias críticas por parte da intelectualidade da área educacional.

Vale destacar que tal crítica incidiu sobre a excessiva fragmentação da formação, vinda principalmente pela via da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope. As posições da ANFOPE tiveram ressonância no Conselho Federal de Educação, num momento de caracterização de abertura política, cujas demandas iriam sobremaneira reverberar nas mudanças legais decorridas da constituinte de 1988, que culminariam na Lei de Diretrizes Bases de 9394/96 e as conseqüentes Diretrizes Curriculares dos distintos cursos de graduação, entre eles o de pedagogia, por meio da resolução CNE n. 1, de 10/4/em cujo texto são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia que define o exercício deste campo de atuação

À formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, CNE/CP 5, p.6, 2006)

Nesta perspectiva o pedagogo assume uma significativa responsabilidade enquanto profissional da educação, ora como docente, ora como gestor do processo pedagógico, administrativo e formativo escolar.

No que tange as questões étnico-raciais, nos processos formativos das instituições de ensino superior, as normativas legais de garantir no currículo a discussão acerca da temática estabelecem, já a partir de 2004, o que é reiterado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), que

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, **educação étnico-racial**; educação indígena; **educação nos remanescentes de quilombos**; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação. (BRASIL, CNE/CP 5, p.10, 2006) (Grifo meu)

Assim, pensar a educação como uma das frentes para o combate ao preconceito e discriminação dos povos, e entender que a qualidade da formação de professores está diretamente conectada às diferentes concepções de mundo, de sujeito e de sociedade. Tal compreensão contribuirá no diálogo acerca da importância de se discutir a diversidade cultural no currículo das escolas brasileiras de forma que impacte na formação humana e social.



### 4.3 SOBRE AS INSTITUIÇÕES E O ESTADO DO PARANÁ

O universo escolhido para o estudo das matrizes curriculares do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia foram três (03) instituições de ensino superior<sup>15</sup> de Curitiba, sendo uma pública, (A) e duas privadas (B) (C), respectivamente, com um curso presencial e outra semi presencial.

Quadro 2, Organização temporal de Instituições de ensino superior em Curitiba

Instituição			Carga horária
UFPR	Presencial	Anual	3200h
Uninter	Presencial	Modular	3344h
	Semipresencial	Modular	3460h
Uniasselvi	A distância	Modular	3340h

Fonte: Adaptado de: levantamento de dados realizado acerca das instituições, na internet, 2016.

Además, no que tange ao diálogo das matrizes curriculares com a temática das relações étnico-raciais, é possível observar, ao analisar a distribuição das disciplinas ofertadas ao longo do curso de Pedagogia das três instituições, que há um movimento de cumprimento legal, entretanto presente em um número mínimo de disciplinas, como por exemplo, nas disciplinas de História da Educação e/ou Fundamentos Teóricos Metodológicos da História, e respectivas ementas, por meio da expressão “elementos interculturais”, o que parece não ser suficiente para expressar o que está contido no parágrafo 1º do artigo 26 A, da lei 11.645/08, caracterizando o que denominamos anteriormente de manifestação **tácita**, ou seja,

<sup>15</sup> Vale destacar que o procedimento utilizado para a delimitação do estudo das instituições constou em primeiro, selecionar aquelas que ofertam esse curso em Curitiba, e segundo, o acesso às informações sobre currículo, ementas e Projeto Pedagógico dos cursos.

<sup>15</sup> Estabelecido no parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

sobremaneira na lei do que efetiva **apropriação**, na compreensão indicada por Chartier (1989).

Todavia, nas três instituições de ensino existem momentos distintos nos currículos de seus cursos de pedagogia. Na instituição pública (A), o forte, digamos assim, de tratamento do assunto está nas disciplinas optativas e muito pouco nas obrigatórias que totalizam trinta e nove opções. É, no seio destas, que o assunto é anunciado. Neste universo existe um leque de sessenta e sete possibilidades com temáticas distintas, e que estão lotadas em três departamentos<sup>16</sup> diferentes: sendo, vinte sete no departamento um; treze no departamento dois, e vinte no departamento três. Todavia, é possível perceber que apenas duas, de dois departamentos, o um e o dois trazem em suas ementas correlações com o assunto das relações étnico-raciais, como podemos observar abaixo no quadro. Dentre as disciplinas, a seguir, estão as duas que tratam do assunto. (Cfr. Ementas anexo I)

Quadro 3 - Disciplinas que fazem correlações com a temática UFPR

Educação e Relações Raciais (60h) - Departamento DTFE	Preconceito e as práticas escolares (60) - Departamento DTPEN
Relações étnico-raciais no Brasil. O racismo à brasileira. Desigualdades raciais e educação no Brasil. Educação e Multiculturalismo	A construção do Privilégio. Porque as pessoas estigmatizam. Preconceito; Discriminação e racismo. Globalização, discriminação e racismo. Aonde o preconceito chega. O preconceito na Escola de Hoje. Por uma didática anti-preconceito.

Fonte – Adaptado de: UFPR, Disciplinas/ ementa, 2016.

Depreendemos do quadro 3, que a disciplina do Departamento um, embora mais focada na discussão étnico-racial, indicando às vezes para alguma redundância entre os assuntos e, ao mesmo tempo, que este assunto é tratado de modo mais amplo. Não há indicação de relação com História da cultura africana e brasileira, dimensão repisada pela legislação, como central a esse assunto, qual

<sup>16</sup> Os denominamos respectivamente do departamento, um, dois e três.

seja, o parágrafo 1º do artigo 26 A, da lei 11.645/08. Não diferente está o conteúdo da ementa do Departamento de número dois.

No caso de uma das instituições privadas a abordagem da temática só é perceptível em um único momento. Na oferta presencial (instituição B) há um módulo sobre diversidade cultural no segundo ano, como a disciplina “estudos das relações étnico-raciais, afro-brasileira, africana e indígena com carga horária de 56h. No semipresencial (instituição B), o módulo é o de historicidade com a mesma disciplina do presencial, mas com carga horária de 40h. (Cfr. Ementas anexo II)

Na instituição (C), a temática se dá em uma única disciplina ao longo do curso, denominada de Diversidade, que contém uma ementa extensa<sup>17</sup>, com carga horária de 40h, com enfoque maior para a educação especial, o que pode deixar o diálogo superficial e genérico. Neste aspecto parece haver aproximação com abordagem sobre diversidade cultural contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais (BRASIL, MEC, 1997).

É importante destacar que, o contexto das discussões acerca da Diversidade Étnico-Racial tem se constituído, no interior de grupos de pesquisa que desenvolvem projetos, estudos acerca desta temática, o que apesar de salutar, ainda assim, restringe o assunto, a interesses pontuais em nível da pós-graduação *strictu sensu*. Das instituições pesquisadas, apenas a pública tem pesquisa voltada para esse assunto.

Vale frisar, que a temática a partir das Diretrizes constitui um movimento de expansão. No entanto, dados do Estado do Paraná anunciam que sua abordagem está presente desde o início da década de 90 impulsionado, via APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná, um debate acerca da necessidade deste tema. A partir deste movimento, foi elaborado o caderno Sindical de Educação, Gênero, Raça e Classe. Elvira Maria Isabel Jaroskevicz - Secretária de Políticas

---

<sup>17</sup> Ementa: diversidade cultural na perspectiva da inclusão social e educacional como garantia da igualdade e da dignidade humana. O estatuto da criança e do adolescente, o exercício da cidadania e os direitos da criança. Abordagem sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar: conceitos, práticas e desafios. Reflexão sobre as relações étnico-raciais que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro. A função social da escola e o papel do educador na construção dos espaços educativos democráticos. UNIASSELVI, Acessado em: 13/06/2016. [http://www.nead.com.br/hp-2.0/cursos/curso\\_matriz.php?codi=PED](http://www.nead.com.br/hp-2.0/cursos/curso_matriz.php?codi=PED)

Sociais da época, reitera a preocupação do sindicato em elucidar a referida temática quando diz que,

Desde que assumimos a direção da APP-Sindicato, em setembro de 1993, direcionamos a Secretaria de Assuntos Sociais e Culturais para as políticas sociais, privilegiando as questões racial e de gênero. A primeira abordagem mais abrangente aconteceu no V Congresso Estadual, em outubro de 1994, quando foram tiradas resoluções que permitiram avançar o processo de discussão para ações concretas. O 1º Seminário: Educação Gênero, Raça e Classe, em maio de 1995, resultou de nossos debates com o Movimento Negro, com o Fórum Popular das Mulheres e com a CUT (Central Única dos Trabalhadores), representando um passo significativo para o avanço da categoria. (APP-SINDICATO, 1995, p. 03)

Entendemos que o debate acerca dessa temática vem elucidar desafios e avanços na intenção de colaborar com os estudos acadêmicos, pois apesar da legislação ter avançado em alguns aspectos, ainda existe um caminho longo pela frente na superação do racismo e preconceito. E apesar dos doze (12) anos da promulgação da lei 10.639 ainda notamos nas escolas uma dificuldade na abordagem sobre Diversidade social e étnico-racial, ficando um trabalho marcado por ações pontuais e negar a questão racial no Brasil é negar o movimento da história.

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminatórios. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo que todos sejam cidadãos em igualdades de condições, a respeito das diferenças e especificidades que possam existir. (LOPES, 2008, p. 183)

Mesmo diante das mudanças legais e de transformações diversas ordens em nossa sociedade de ordem econômicas, é fato que a discriminação racial ainda está presente em nosso cotidiano, principalmente na escola em que o professor é, o profissional, chave no processo ação-reflexão-ação assumindo um papel de mediador. Para Silva (2003) o trabalho pedagógico crítico e reflexivo tem um papel significativo no processo formativo dos sujeitos acerca da diversidade cultural e elucidada que,

Cabe a nós, envolvidos nessa tarefa de mudança, evidenciar os benefícios que essa mudança pode trazer para todos. Essa tarefa não é uma tarefa restrita aos negros. Ela exige a participação de todos os setores democráticos da sociedade. Com a certeza de que as contradições trarão em breve tempo essa participação e conscientes de que é impossível esperar que a História aconteça de “braços cruzados”, estamos dando mais um passo em direção da identidade, auto-estima e cidadania dos afro-brasileiros (SILVA, 2003, p. 58).

Para tanto, é necessário e urgente entender qual o lugar dessa discussão nos cursos de formação de professores, visando a compreensão de como o preconceito, o racismo e a discriminação operam em uma sociedade em que estas questões são tratadas de forma velada. Este é um movimento de suma importância para a problematização e reflexão sobre esta temática na escola.

Neste cenário, as IES, necessitam desenvolver um trabalho em suas bases formadoras e constituir politicamente seus horizontes, pois uma equipe preparada atuando na valorização da cultura pode contribuir significativamente na formação e fortalecimento da identidade dos sujeitos, pois a escola, pode se tornar um lugar por excelência que problematiza e desconstrói certos conceitos e preconceitos que permeiam o pensamento da sociedade brasileira. Os princípios respaldados no parecer CNE/CP3/2004 (BRASIL, 2004) objetiva uma educação anti-racista.

Todavia, percebe-se que o debate étnico-racial na educação está ligado às bases teóricas e políticas de um processo de militância, assim conclui-se que não basta o assunto ser abordado apenas nas IES. Este precisa estar pautado na escola de educação básica, formando sujeitos que ao longo de sua trajetória acadêmica constituirá bases dialógicas atuando na luta pela equidade de direitos.

No que tange a formação de professores acerca da temática aqui tratado, percebe-se, no entanto, que maior investimento tem sido feito na criação de cursos de extensão e especialização que são impulsionados em grande medida pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – Neabs. O núcleo foi constituído em 2004 e desde então tem fomentado a discussão no âmbito acadêmico por meio de seminários, palestras, disciplinas acadêmicas e uma especialização em “Educação das Relações Étnicas Raciais”. Além de participar da implantação e avaliação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social da instituição.

Considerando que os dados anteriormente indicados provêm de instituições localizadas em Curitiba, no estado do Paraná, nunca é demais realizar algumas conjecturas sobre eles nessa relação, compreendendo que, desde os fins do século XIX, parcela importante da população desse estado passou a constituir-se de imigrantes europeus. O que nos permite indagar sobre, quais seria a razão aparente de pouca centralidade na abordagem da questão étnico-racial nos currículos de formação de pedagogos? Mesmo em se constituindo força legal? Leis que, como já indicamos têm tido pouco efeito na garantia de conquistas de direitos efetivos por parte da etnia negra.

Assim convém situar alguns aspectos que podem trazer luz à uma possível inteligibilidade. Até os novecentos, convém destacar segundo dados do IBGE (APUD, BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 127), que a composição populacional do Paraná, segundo a cor, no século XIX e início do XX, era seguinte:

Quadro: 4 – Composição da População do Paraná, segundo a cor, no século XIX e início do século XX

Anos	Cor			
	Brancos	Negros	Mulatos	Pardos
1800	58,6		41,4	
1803	55,5		44,5	
1822	55,1		44,9	
1854	57,2*		42,9	
1874	55,0		45,9	
1900	63,8		36,2	

Fonte: BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 127, \*sem incluir a população do município da Lapa.

Chama atenção a ausência no quadro acima, registros da população negra. Indagamos diante disso: Como existiriam mulatos se não existissem, os negros? Balhana, Machado e Westphalen (1969), referem que a declaração de cor<sup>18</sup>, para os censos, em se tratando dos escravos era feita pelos proprietários ou prepostos, em caso de escravos livres e critério destes. Segundo eles, ainda, a presença de pessoas de cor, escravas ou livres na população paranaense, em proporções que se mantém durante quase um século, está em torno de 40% (Cfr, 1969, p. 126). Concluem, por isso, que a participação social e econômica da população escrava, índia e africana e seus descendentes foi bastante significativa e permaneceu durante um longo período acompanhando o conjunto da formação do povo brasileiro. Contudo,

<sup>18</sup> Segundo esses autores a declaração de cor é incluída no censo de 1872, 1890 e 1940. Neste ano sendo incluída cor "amarelo. (Cfr. Opus citi, p. 126).

Estas características de identidade e aproximação tornaram-se menos visíveis porque o quadro demográfico do Paraná, foi substancialmente alterado, durante a segunda metade do século XIX, pelas transformações econômicas da sociedade tradicional paranaense. (BALHANA, MACHADO e WESTPHALEN, 1969, p. 127)

Estes dados, ainda que breves, nos ajudam a situar historicamente um entendimento sobre a complexidade de tratar sobre a questão do negro e do índio nesse estado justamente em razão de que após o processo de entrada de distintos grupos de imigrantes europeus nesse estado, ele tenderá a ser caracterizado como composto de sua população branca europeia, principalmente na parte leste do estado onde se localiza a capital Curitiba. Dados como esses trazem à tona compreensões como preconceito e discriminação que podem estar sem dúvida alguma, nas ausências de suas referências, e/ou na constituição de parte de, no caso, da constituição histórica populacional do estado do Paraná.

No que tange a abordagem étnico-racial na escola pública estadual, o Estado do Paraná desde 2006 tem publicado documentos que referenciam a necessidade do trabalho acerca da temática, garantindo assim o cumprimento da legislação em vigor. Primeiro documento é a deliberação n. 4/06 – CEE, a qual institui regras complementares as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana, na sequência é publicada a instrução n 17/06 que reitera a deliberação anterior. (Cfr. anexo III)

Destaca-se que no campo da formação, em 2008 a SEED do Paraná lança os cadernos temáticos “Educando para as Relações Étnico-Raciais” cuja intencionalidade foi oferecer subsídios de estudos e contribuições para a prática nas escolas. Enquanto investimento na formação das equipes multidisciplinar, em 2012, na orientação n. 02/2012, o referido tema é pauta de estudo a partir de um roteiro de estudo das principais legislações educacionais sobre o tema.

#### 4.4 O DEBATE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO NACIONAL NAS IES E SUA INTERFACE COM A ESCOLA

No âmbito da formação de professores é importante se considerar a busca pela formação continuada como um dado que também precisa ser analisado, haja vista que decorre muito mais de uma iniciativa pessoal e militante do que institucional.

Com efeito, um dado curioso quando temos contato com matrizes curriculares de diversas IES do país é a semelhança na organização das disciplinas. Um exemplo tomado aqui, versa acerca da estrutura curricular da Universidade privada cujas disciplinas que abordam de forma sistemática as questões raciais estão lotadas no quinto semestre, sendo elas: Diversidade e Inclusão (40h) e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (40h). Essa organização se aproxima bastante das IES indicadas anteriormente. Analisando o Currículo da universidade privada (B), não foi possível, em um primeiro olhar, perceber uma disciplina cujas bases teóricas fizessem correlações com a temática aqui abordada.

Entendemos que, estudos mais acurados precisam ser realizados nesse sentido, considerando que dados como ementas, têm mais visibilidade, do que dispostas na rede mundial de computadores. Elas ainda, assim põem questões concretas de investigação sobre a não **apropriação** da legislação sobre o assunto, por parte de instituições de formação de pedagogos (as).

Destaca-se que no Brasil a criação dos Neabs foi um marco no mundo acadêmico tendo em vista a abertura de programas *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* com foco na temática. No caso do *Stricto Sensu*, existem dois programas no país com foco nas Relações Étnico-Raciais, um é o Programa de Pós - Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) - CEFET/RJ e o Programa de Pós Graduação em Relação Étnicos e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. (Dados levantados na internet em 17/05/16).

No que tange à legalidade, temos leis que trazem a obrigatoriedade da temática nos currículos; no entanto, percebemos que ainda há uma dificuldade para uma ação efetiva.

Para tanto, além da busca pelo cumprimento de uma questão legal, enquanto educadores, somos convidados, com base nas provocações dialógicas estabelecidas até o presente momento, atuarmos na busca por uma ressignificação política das propostas pedagógicas da escola. A ideia de construir um processo de formação de crianças e jovens que dê condições para uma prática efetiva por diálogos equânimes e interculturais, passar a gerar um comprometimento político com a questão da negritude por partes dos sujeitos envolvidos nos processos de formação docente.

No entanto, a ressonância tem que acontecer no “chão” das escolas, pois é nele que a desvalorização da cultura acontece e na maioria das vezes o professor



não sabe como resolver, ficando em silêncio. Para Gomes (2005), apesar dos avanços, ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola.

Após aproximadamente, quatro séculos da abolição da escravidão, ainda existem grupos que lideram e corroboram a condição de classes sociais, atuando ideologicamente na formação social e humana, disseminando uma “imigração de ideias” que em grande medida, segundo Bourdieu (2004), exerce sua influência e dificilmente se faz sem danos, um contínuo movimento causa-efeito. Assim, formar um profissional a partir de um currículo que existe para cumprir a legislação se torna um fracasso, ementas isoladas, e que efetivamente não provocam o debate, acirram na prática a banalização dos fatos e comprometem o processo de aprendizagem, haja vista que a Cultura é uma constituinte do desenvolvimento humano.

Com isso, o processo discriminatório vivenciado, principalmente em relação a cor, provoca uma reação em grande medida psicológica, um ‘trauma’ que pode levar uma vida inteira para ser reconstituída.

Situações como estas citadas aqui são reflexos de uma formação de professores substancial no que se refere a importância da Diversidade Cultural para a sociedade Brasileira. A maioria dos currículos dos cursos de formação de professores está carregada de uma concepção eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosas.

De acordo com estudos desenvolvidas no âmbito acadêmico referenciadas com bases nos dados do IPEA e IBGE, entre esses: Guimarães (1996), Munanga (2006), Hasenbalg (2005) trazem dados reveladores, haja vista que estes atribuem aos índices de evasão da escola a existência de uma parcela significativa relacionada à sensação de não acolhimento no espaço educativo provocado por situações de discriminação e preconceito.

Para Arroyo (2009), a escola possui uma cultura que reafirma lugares e sair do lugar social, racial, de gênero não tem sido tarefa muito fácil, haja vista que existe um padrão de produção, de poder e de trabalho, de cultura e de conhecimento, assim romper tais barreiras é lutar contra uma cultura política exercida pelo sistema.

Gomes (2012) ressalta a importância de o professor saber como abordar tal temática, essa segurança traz tonalidades diferentes para práticas coesas e efetivas no cotidiano da escola. Ter a compreensão do que se fala e construir práticas e estratégias que corroborem com a superação do racismo e da desigualdade racial,

tendo os educadores e educadoras, do ensino fundamental à universidade responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação. Neste sentido, é fato que muitas ações educativas estão sendo desenvolvidas nas escolas, a fim de romper ou pelo menos minimizar as situações de preconceito.

Assim, pensar uma educação que respeite a cultura, a história e principalmente reafirme a identidade dos diferentes povos que compõe nossa nação é uma demanda da contemporaneidade. E a escola nada mais é do que um espaço do múltiplo, da diversidade, onde todos possuem suas especificidades que devem ser respeitadas e valorizadas. Segundo Gomes (2007)

Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. (GOMES, 2007.p.18)

A inclusão de uma proposta que discuta a diversidade na escola pode se constituir numa estratégia para se afirmar as diferenças e valorizar a cultura dos povos, corroborando para um movimento chamado letramento racial, que para muitos autores como Ferreira (2016), nada mais é que uma prática social na perspectiva racial.

Ferreira (2016), provoca uma reflexão acerca da concepção mais ampla do que se entende por letramento, e a partir disto estabelece conexões com a educação para as relações étnico-raciais.

Nesta construção de pensamento, Chervel (1990) aponta o quão os saberes culturais carregados pelos sujeitos da escola são importantes para cruzar com os conhecimentos científicos. Se não considerarmos esse universo estaremos fadados ao desaparecimento. A grande crise da escolarização está pautada no distanciamento entre escola e os saberes do mundo vivido, por exemplo. Para o autor os saberes que a escola ensina são apenas um recorte do pretense saber científico e perde muito das grandes teorias científicas.

Como podemos notar, é necessária uma abordagem formativa que provoque a construção de um modelo educacional que respeite a cultura, história e principalmente reafirme a identidade dos diferentes povos que compõem nossa nação. No que se refere a Diversidade Étnico-Racial a proposta pedagógica precisa

dar conta da valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro.

A escola, neste contexto, nada mais é do que um espaço cercado pelas diferenças, diversidade, e, sobretudo de encontros, embates, conflitos e possibilidades de seus sujeitos. Por isso, entendemos que a escola é um espaço do múltiplo, onde todos possuem suas especificidades sendo respeitadas e valorizadas. Cabe aqui dizer que embora tenhamos tido avanços nessa direção, muito ainda precisa ser conquistado.

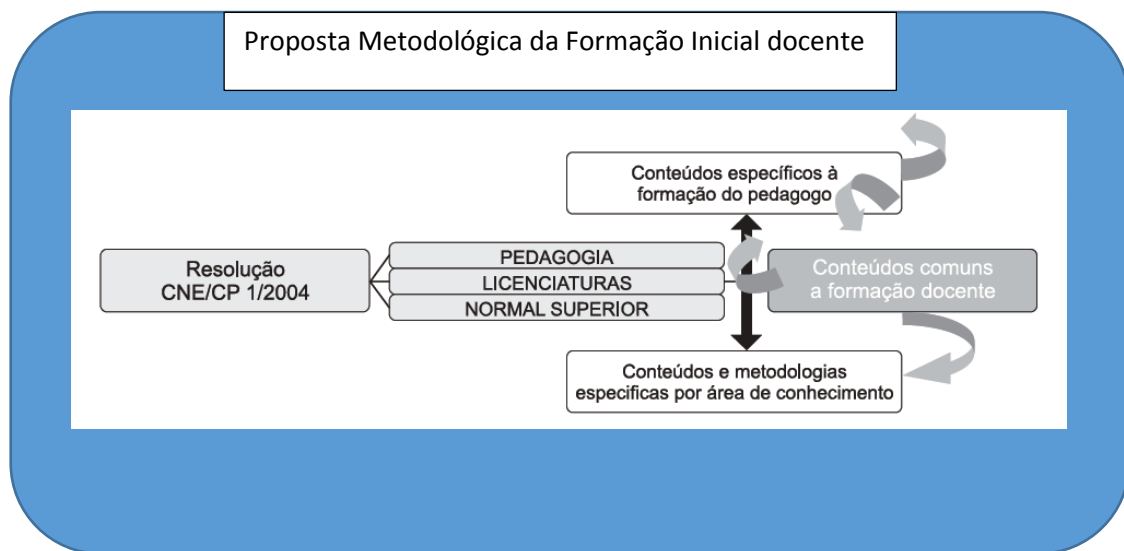
Com isso, a luta é a favor de uma educação que ressalte a riqueza de conhecimentos e cultura que o negro possui; e essa discussão vai ao encontro do que se explora à Lei 10.639/03, cujo objetivo central recai sobre a inclusão do conjunto de temas “História e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar”. Ambas as perspectivas nos revelam a importância de dar valor aos conhecimentos locais das populações e suas especificidades e particularidades. Entretanto somente a inclusão não basta se ações efetivas não ocorrem nesse sentido. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais apontam possibilidades para um trabalho cuja intencionalidade é a valorização das distintas culturas étnicas. Para tanto, é notório que a excelência no trabalho educativo está diretamente ligada a formação de professores. Para isso, as IES devem se organizar seguindo as orientações estabelecidas, dentre elas:

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, núcleos de estudos afro-brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores;
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores quanto à Educação das Relações étnico-Raciais;
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais, no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos.

Observa-se que, na Instituição pública, existe um movimento acadêmico forte voltado para a constituição de grupos de pesquisas com foco no estudo da temática

que busca estabelecer um diálogo com os pressupostos sinalizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. De acordo com a Resolução CNE/CP1/2004, as IES, são convidadas a desenvolver um trabalho com foco na formação de professores a partir da pluralidade de saberes, dando conta das exigências legais estabelecidas.

Figura 2, Proposta Pedagógica, Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais que fomenta um trabalho na perspectiva da construção de saberes articulados no campo das licenciaturas



Fonte: Brasil, Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. (2006, p.125)

Todavia, apesar do aparato legal existente, é possível observar que nas Universidades Públicas o debate acerca da temática em questão é mais efervescente no campo investigatório dentro do grupo de pesquisa que tem como objeto de estudo as relações étnico-raciais, diferentemente das instituições de ensino superior privada que busca cumprir a legalidade ofertando uma disciplina. Ao analisar os PPP's das três (03) pesquisadas é possível observar que há uma abordagem conceitual, todavia há um debate mais aprofundado e político na instituição pública.

Nesta perspectiva, a formação ofertada pelas IES tem responsabilidade e determina direta e indiretamente na qualidade do trabalho formativo elucidando o grau de importância da diversidade cultural em nossa sociedade. Assim, entendemos que a escola está situada num contexto sócio-cultural e seus

formadores influencia na diversidade de valores, crenças, manifestações dos sujeitos educativos, Forquin (1993) nos diz que

... O pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais e dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. Ele se encontra, na verdade, na situação paradoxal de não poder dispensar a ideia de cultura, mas tampouco de poder utilizá-la como um conceito claro e operatório. (FORQUIN; 1993, p. 10)

Para Forquin (1993) a cultura e a educação possuem uma imbricada relação, assim abordada pelo autor:

... se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constitui o que se chama precisamente de “conteúdos” da educação [...] devido então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode – se perfeitamente dar – lhe o nome de cultura. (FORQUIN; 1993, p. 10)

Em Silva (1999) encontra-se o pertinente argumento de que... *tanto a educação quanto cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade...* (1999, p. 139).

Este cenário, evidencia uma necessidade emergencial em se investir cada vez mais na formação de professores para que o trabalho nas escolas e espaços educativos tenham um resultado efetivo em sua prática. Neste sentido, cabe tornar o diálogo da Diversidade um movimento pedagógico, fluido e transversal, em todas os momentos da escola, reafirmando que este espaço possui uma cultura escolar presente e que exerce fortemente suas influências na formação humana.

Para Gomes (2012), o professor deve ser preparado para “vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal”. Partindo de tal intencionalidade, o enfoque da formação precisa estar pautado nos planos estratégicos nacionais, nos currículos de formação de professores de forma dialógica e transversal, superando assim, o discurso raso e mergulhado no censo comum que fragiliza os debates no âmbito escolar.

É importante observar que, em várias partes do texto das Diretrizes Curriculares da Pedagogia (2006), evidencia-se a importância de discutir em seus

processos formativos a diversidade étnico-racial. Em seu art. 8º, o qual trata do projeto pedagógico da instituição e a integralização de estudos por meio de atividades complementares, inciso III, traz dentre as várias atividades propostas, a participação em

...eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, **a educação em remanescentes de quilombos**, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas. (BRASIL, DCNP, p. 23-24, 2005) (Grifo nosso)

Assim, alguns elementos são fatores significantes para o exercício de um diálogo profundo na perspectiva uma formação humana, encharcada de significados para a realidade dos espaços educativos. Com isso, a formação do professor assume um papel importante no processo formativo dentro e fora da escola, pois, este, posto efetivamente em ação, indica uma opção ideológica e política deste espaço tempo de educação.

Desta forma, entender o solo epistemológico que conduz a prática do vivido pelo professor, seu perfil, suas pesquisas e estudos é fundamental para se construir um processo sistematizado e coletivo de reflexão sobre as práticas realizadas, construindo assim, um movimento reflexivo permanente pautado na conquista de uma consciência crítica, de visão interdisciplinar, de apropriação teórico-metodológica, de aspectos que envolvam a diversidade cultural da sociedade.

#### 4.5 IDEIAS, FAZERES E SABERES: UMA BUSCA PELO LETRAMENTO RACIAL

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que poucos sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco

sabem, possa igualmente saber mais.  
Freire (2006)

Frente a tal perspectiva, é importante destacar que a escola assume um papel central na problematização e desconstrução de certos preconceitos que permeiam a mentalidade da sociedade brasileira. Segundo Munanga (2001), a escola por meio do professor deveria

Mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementariedade, e também ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada. (MUNANGA, 2001, p. 15)

Assim, identifica-se que um elemento decisivo na qualidade deste debate, no campo educacional, este se encontra centralizado na formação do profissional da educação, pois este é quem está à frente de proposição pedagógicas, seja em nível de atuação de orientação docente, seja enquanto desenvolvimento de ações específicas, que demandem iniciativas sobre a abordagem de questões étnico, raciais na escola.

Como forma de entender, em que medida, a temática ganha espaço na escola entrevistamos, cinco (5) pedagogos que atuam em sala de aula e na gestão pedagógica, de 5 instituições, sendo duas (2) privadas e três (3) públicas.

De acordo com o tempo de formação separamos em dois grupos, um com mais de onze (11) anos de formação o qual denominados de (A) e o outro com menos de dez (10) anos de (B). O grupo (A) é composto por dois (2) respondentes que manifestaram que não terem tido contato com a temática na graduação, apenas na especialização ou estudos propiciados pelo estado após a promulgação da lei 10.639/03. Ao confrontarmos com o grupo (B) composto por três (3) pedagogos, as respostas referem-se há um contato com o assunto em foco em tempo mais recente, ou seja, menos de 10 anos, no ensino de graduação, porém de forma superficial por meio da oferta de uma disciplina que, em sua ementa abordava a diversidade étnico-racial. Os professores serão identificados de 01 a 05. A seguir trechos dos depoimentos:

Quadro 4 – Abordagem da temática na vida acadêmica

Depoimentos professores/professoras	
P1	Não durante a graduação (1989) e mesmo na especialização (1996) a temática da diversidade cultural não foi abordada em nenhuma disciplina.
P2	Sim, na graduação houve uma disciplina que abordava este assunto e foi de extrema importância no processo de formação a partir deste tema tive a compreensão sobre Diversidade Cultural e sua influência.
P3	Sim, tive uma disciplina optativa de Educação Popular, que discutia os diferentes tipos de opressão que se expressam na escola, e outra de Sociologia da Educação, que abordava o caráter histórico da construção da população brasileira e assim atendia o tema da diversidade cultural.
P4	Não lembro na graduação, mas já na especialização de educação infantil pela UFPR sim, tive mais de duas disciplinas que abordou essa temática.
P5	Sim, me fez entender que a cultura de um povo é formada por vários elementos, como crenças, ideias, mitos, valores, danças, festas populares, alimentação, modo de se vestir, entre outros fatores. Esse é um tema de extrema importância para a valorização dos costumes locais, contrapondo a tentativa de unificação de uma cultura de massa imposta pelos meios de comunicação.

Fonte – Depoimento dos professores/professoras, 2016.

Nota-se que embora tenhamos tido acesso a depoimentos de cinco sujeitos, três deles apontam para um contato ainda superficial com o assunto, mas que reconhece sua importância enquanto tema formativo a ser desenvolvido dentro da escola, afinal é neste espaço tempo que a riqueza da diversidade se encontra.

Assim, é notório que discutir a questão racial dentro das escolas é fundamental, e que apesar da legislação vigente, pouco se tem investido no assunto, ficando a temática reduzida a datas e a projetos encabeçados por militantes que se identificam com a causa, o que reforça em grande maioria que a legislação seja conhecida ou interpretada em seu Art. 79-B. “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra”. Esse fato, embora importante em grande medida nas escolas permite significativas reflexões sobre raça/racismo e educação em nossa sociedade, pois práticas pedagógicas pontuais que são desenvolvidas apenas para cumprir uma legalidade promove, muitas vezes, uma espécie de invisibilidade da discussão no processo educacional no interior das instituições de ensino, despercebidos até mesmo dos próprios negros. Questões



como estas, na compreensão de Certeau (1994) são táticas, mas que não podem ser esquecidos o horizonte, de onde vêm e para onde se deseja ir, movimentando assim, uma transformação no cotidiano, do invisível para o visível.

Segundo alguns estudiosos Gomes (2012), Munanga (2006), Silva (2005), o negro chega aos currículos escolares na maioria das vezes com uma abordagem ainda estereotipada, cujo foco está nos elementos marcados pela escravatura, partindo de um olhar inferiorizado, não como um sujeito que possui um passado, uma história, uma cultura. Desta forma, é necessário se estabelecer uma relação entre currículo, multiculturalismo e as relações raciais, e de gênero, o que dialeticamente provoca a construção de novos saberes.

No mundo contemporâneo, a luta do movimento negro entre outras questões, ainda busca garantir uma mudança de estereótipo criado ao longo da história. Na configuração de tal contexto, a escola, instituição formadora, tem a responsabilidade pela formação do sujeito crítico e com isso não pode tapar os olhos para questões são essenciais para as relações sociais. É importante frisar que, ela forma gerações e pode contribuir significativamente para a mudança do quadro de injustiças vigentes, sendo, portanto, de sua competência respeitar matrizes culturais, identidades.

De acordo com SILVA (2005),

É necessário uma formação específica para o professor de ensino fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos. (SILVA, 2005 p. 24).

Para superar parcialmente o problema discriminatório dentro das escolas, algumas ações educativas, de combate ao racismo e a discriminação, de um modo geral foram criadas e implementadas pelo MEC através Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana cujo princípio encaminha para:

A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com experiências de vida dos alunos e professores; Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidades por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro,

visando preservá-lo e difundi-lo; Participação de grupos de movimento negro, e de grupos culturais negros.(BRASIL, 2004, p.10).

Estes princípios vêm ajudar a romper com as formas de pensar e agir das pessoas em particular, como também das instituições, haja vista que o modelo no qual os indivíduos estão acostumados sofre teoricamente uma mudança, em que o desafio passa a ultrapassar as barreiras do preconceito, valorizando a história e a cultura étnica.

Esta temática em nível de Brasil, sempre esteve na pauta de discussões, principalmente na região norte e nordeste, em que possui os maiores índices da população negra.

Todavia, é importante salientar que, no estado do Paraná a discussão aflora ainda na década de 1990, e segue com algumas iniciativas via Secretaria de Educação, como foi a constituição de um ciclo formativo para as equipes multidisciplinares cujo escopo de estudo perpassa pelas questões que envolvem a diversidade cultural. Isso é afirmado na fala de uma das pedagogas entrevistadas que, ao ser perguntada se há iniciativas por parte do estado na abordagem da temática e quais, a mesma diz *“sim, e se constituem em grupos de estudos, oficinas nas semanas pedagógicas e formação em ação, cadernos temáticos”*. (P1)

No entanto, práticas como essa ajudam, talvez, a ressignificar, por exemplo, conteúdos contidos em livros didáticos em circulação, cujo o enfoque sobre o assunto, parece não se vincular com as orientações legais. Um exemplo disso é o livro didático intitulado “História, Sociedade & Cidadania”, edição 2012. Na primeira unidade de estudo consta o título “Cultura e Trabalho”, e seu primeiro capítulo contem a seguinte abordagem “Africanos no Brasil: dominação e resistência” e enfoque dado nos textos versa puramente sobre a escravidão, e fica a pergunta, onde está a abordagem anunciada no título da Unidade acerca da Cultura? Isso fica a cargo das leituras complementares? Como podemos perceber na figura 3 a seguir, a identidade visual do material divergente do conteúdo a ser estudados pelos alunos.

A figura 3, abertura da unidade 1 do livro de História, 8º ano do Ensino Fundamental, FTD, 2012



Fonte - Retida do livro didático História: Sociedade & Cidadania, FTD, 2012.

Nesta perspectiva, pensar no papel do professor como sujeito com a capacidade de se indignar e questionar a informação faz dele um elemento central no desenvolvimento do ser crítico o que corrobora para práticas que envolvem a interculturalidade estabelecendo nexos históricos entre o passado e o presente.

Diante disso há que se considera a importância da formação do pedagogo que contemple as questões sobre a diversidade cultural étnica, pois é ele quem atua junto ao corpo docente no sentido de demarcar posições e concepções pedagógicas que atentem para as singularidades culturais e seus significados como bem apontaram Geertz (2008) e Williams (2011) anteriormente. O quadro a seguir é elucidativo quanto ao que se poderia denominar de lugares de cada um na escola sobre o assunto central aqui tratado.

Quadro 6 – Sujeitos da escola, processos e suas responsabilidades no desenvolvimento de uma educação anti-racista.

Papel da Escola	Espaço privilegiado de inclusão, reconhecimento e combate às relações preconceituosas e discriminatórias.
Papel do/a Professor/a	Sujeito do processo educacional ao mesmo tempo aprendiz da temática e mediador entre o/a aluno/a e o objeto da aprendizagem, no caso, os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais.
Estudante	Sujeito do processo educacional que vive e convive em situação de igualdade com pessoas de todas as etnias, vendo a história do seu povo resgatada e respeitada.

Relação docente-discente	Que respeita o/a estudante como sujeito sociocultural.
Currículo	Que contemple a efetivação de uma pedagogia que respeite as diferenças
Processos Pedagógicos	Que reverenciem o princípio da integração. Reconhecendo a importância de se conviver e aprender com as diferenças, promovendo atividades em que as trocas sejam privilegiadas e estimuladas.

Fonte: Brasil, Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, 2006, p. 66-67.

Para tanto, sendo a escola um lugar, por excelência, das relações sociais, pensar a formação de professores/pedagogos requer cautela, planejamento e um olhar atencioso para o ingresso desses sujeitos na Universidade, haja vista que o tempo de formação, tudo indica, não atender as necessidades educativas. Romper com o preconceito e a discriminação exigem esforços no sentido de fazer valer efetivamente as políticas educacionais. Do contrário elas apenas seguem arranhado as escolas, como indicou Viñao (2001). Assim, é necessário se pensar em uma reorganização curricular nos cursos de formação de professores que seja mais política do que estrutural, dando condições formativas para lidar com as múltiplas situações do cotidiano.

A discriminação é um comportamento presente no contexto escolar. Quando abordarmos com os entrevistados se já haviam testemunhado alguma situação discriminatória e racista entre alunos e entre professores e alunos, apenas um (1) relatou que não, mas diz que o racismo sempre se manifesta no cotidiano. No geral, todos direta ou indiretamente vivenciaram algum tipo de discriminação. Assim, como se apropriar de tais contexto e transformá-lo? Certeau (1994) nos convida a refletir sobre as opções que o cotidiano nos brinda na perspectiva interventiva, em que a tomada de decisão perpassa pelo sentido da criação ou da recusa, da interdição ou da permissão, e em uma situação de conflito racial esta escolha anuncia as concepções de sujeito, mundo e sociedade do professor. No quadro 7, abaixo, estão os depoimentos, os quais sinalizam peculiaridades da prática.

Quadro 7 – Percepção de discriminação no contexto escolar

Depoimentos professores/professoras	
P1	<b>Sim, o preconceito e a discriminação possuem raízes históricas e culturais muito fortes, presentes de maneira muitas vezes “discreta” nas</b>

	<b>falas, brincadeiras, atitudes de quem sem se reconhecer preconceituoso comete.</b>
P2	<b>Sim</b> , já participei de uma situação onde <b>o aluno utilizou da sua cor para acusar o professor de racismo</b> . Demais alunos da turma informou e afirmou que isto não havia ocorrido e partindo disso foi realizado um trabalho com o aluno.
P3	Sim. Entre <b>educadores isso é muito forte</b> e ocorre cotidianamente na instituição em que trabalho, especialmente com relação <b>a discriminação contra pessoas que possuem estereótipo transfóbico</b> (nem feminino nem masculino), <b>uso abusivo da relação de poder</b> por maior tempo na instituição, <b>discriminação por hierarquia</b> (ex: educadores para com pessoal da limpeza) e <b>discriminação por perspectivas políticas diversas</b> .
P4	<b>Sim</b> . Atitudes que observei nos adultos, mas seriam mais questões sociais. Não tenho muitas lembranças de ter visto na educação infantil ou em outros profissionais.
P5	Eu não cheguei a testemunhar, porém de várias formas o racismo se manifesta, dentre elas, por meio do preconceito ou discriminação, além do que se encontra em diferentes ambientes como na escola, local que tem dentre seus objetivos a arte de ensinar os indivíduos a viver e conviver com as diferenças, e que, no entanto, tem sido visto como mais um cenário do racismo, uma problemática que precisa ser modificada.

Fonte Depoimentos dos professores em relação a testemunharem situações de discriminações, 2016.  
(grifos nosso)

Os depoimentos trazem riqueza e diversidade de conteúdo sobre discriminação e revelam aspectos do cotidiano escolar que perpassam pela formação dos sujeitos. Para Freitas (2002), a história oral estabelece conexões entre ontem e o hoje, e com isso legitima a história do presente por meio do vivido.

Assim, percebemos por meio dos relatos o quanto ainda existem questões consideradas por Certeau (1994) como táticas. Chama atenção o fato de o racismo ser usado como objeto indevido de acusação (depoimento, P2). Geram preocupação os dados do depoente (P3). Eles indicam para possíveis fragilidades no processo formativo de professores, educadores ao trazerem distintos modos de discriminação. Apontam para a necessidade de aprofundamento de estudos sobre diversidade cultural de modo geral, considerando que esta não se resume a questões étnico-raciais.

Frente a tal perspectiva nos questionamos, como implantar políticas, mudar cenários sem primeiro discutir a formação dos cursos superiores que formam os profissionais da educação? Em que medida compreendemos a história do negro e suas origens, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio dos quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros forjam e constituem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar?

Nesta condição, a falta de conhecimento e trato com o tema por parte dos educadores, e demais envolvidos, tem tornado o assunto uma abordagem tímida e sem efetividade, muitas vezes. Assim, o aprofundamento na temática por parte dos professores possibilitaria a compreensão histórica em demandas e resistências da população negra com a intenção de transformar a realidade em que vivem e denunciar a invisibilidade historicamente imposta.

Assim, a formação de professores adquire destaque nesta discussão tendo em vista que a escola enquanto espaço tempo de formação humana imprime sua cultura escolar e a concepção que o docente carrega acerca do tema se reflete nas ações cotidianas dos educandos. Neste cenário, o investimento na formação pode contribuir significativamente para desenvolvimento de uma prática alinhada a garantia de direitos, a promoção da cultura e sua valorização.

Com base nos dados das entrevistas entendemos que a temática tem ocupado um lugar nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP), nas quais os entrevistados atuam profissionalmente. Este, não podemos negar, ser um avanço no que tange todos os esforços de garantir a Diversidade enquanto eixo transversal. Vejamos os dados do quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Lugar da temática no PPP e no Currículo da escola

Depoimentos	
P1	A temática da população negra <b>faz parte das propostas curriculares de cada disciplina</b> , atendendo a legislação pertinente.
P2	<b>Está inserido no PPP e no Currículo como parta da formação cidadão</b> do aluno e faz parte das competências desenvolvidas no curso.
P3	Faz parte da perspectiva de Educação Integral e Educação Popular, que fundamenta a PP da escola. Em relação ao Currículo, a <b>busca é por práticas e ações combativas em relação aos diferentes tipos de opressão, como é o caso do preconceito racial</b> . Na escola em que <b>trabalho este é tratado de modo interdisciplinar</b> , contando com o apoio de assistentes sociais nos casos pontuais em que há a necessidade <b>de valorização das identidades ou abordagens relacionadas à situações de opressão racial</b> .
P4	<b>No PP está previsto ações para o tema atendendo a Lei 10639/03 e Lei 11645/08 como demanda social</b> . No momento estamos reformulando os PPP's de todas as instituições do município e <b>consta essa temática como obrigatória no roteiro em que o núcleo de educação encaminhou a SMEC</b> . Então <b>estará presente na proposta pedagógica</b> .
P5	Enquanto <b>proposta pedagógica e no currículo de forma transversal</b> .

Fonte: Depoimentos dos professores em relação ao lugar da temática no PPP e Currículo da escola, 2016. (Grifos nosso).

Constata-se que, de modo geral, pelo menos em três escolas e respectivos currículos, o assunto diversidade étnico-racial está contemplado nos PPPs das mesmas, quer em caráter interdisciplinar e transversal, como objetivamente. Atenção deve ser dada para o trabalho pedagógico com os egressos, sob a perspectiva de educação integral. Entretanto em uma delas (P4), tudo indica somente agora que será objeto de abordagem curricular.

Quando perguntamos acerca das boas práticas, e analisarmos as respostas, entendemos que a formação acadêmica, os investimentos formativos pessoais e institucionais e o debate estabelecido dentro da Proposta Pedagógica incidem significativamente no desenvolvimento de uma prática que promove e elucida objetivamente da escola um movimento de valorização das culturas de forma permanente. É notório nos depoimentos, uma multiplicidade de olhares, investimentos formativos e tempos, uns com uma caminhada mais longa e outros iniciando. Assim, no campo da historicidade tempo se constitui fator essencial para se pensar a história e analisar a partir do confronto da ideologia política com a práxis. A seguir os dados do quadro 9.

Quadro 9 – Boas práticas acerca da temática da diversidade étnico-racial na escola

Depoimentos	
P1	Temos oportunizado à comunidade escolar a percepção e reflexão sobre a temática, por meio de <b>oficinas, filmes, teatro, dança, artes visuais, roda de conversas, eventos culturais e de formação (Semana Cultural, Semana da Consciência Negra, Semana Pedagógica, Formação em Ação), bem como a abordagem realizada nos conteúdos disciplinares.</b> Considero como principal desafio espaço/tempo para organização do trabalho.
P2	Hoje a escola responde ao Ministério da educação, e seguimos as Diretrizes no mesmo. <b>Uma das iniciativas é trazer palestras acerca do tema</b>
P3	Entre as boas práticas posso citar <b>os debates realizados na semana da consciência negra; em oficinas que desconstruem modelos de beleza estereotipados em que valoriza-se a beleza das meninas e meninos negros; na construção de práticas de escuta atenciosa a situações de mal estar em relação a atitudes preconceituosas, construção de atividades que valorizam a cultura periférica e à debate,</b> entre outros.
P4	<b>Estão desenvolvendo o projeto anual sobre a cultura afro e indígena,</b> percebemos que sentem dificuldades em trabalhar e abordar essas temáticas com as crianças pequenas, <b>ainda aparece práticas tradicionais junto as crianças, como pintar cocar e o rosto das crianças, recorte de imagens de revistas para construção de cartazes. O que precisam é de práticas inovadoras que se apliquem no dia a dia das instituições, pois as crianças iram aprender vivenciando situações de respeito, cooperação e solidariedade.</b>
P5	São feitos <b>muitos trabalhos em grupo, tais como roda de conversa,</b>

	<p><b>palestras, cartazes e falas</b> que fazem a diferença na vida de cada um, seja em grupo ou individual. Desafios enfrentados: “Preconceito” todos somos iguais não devemos nos compor por cor e sim por seres humanos que podemos todos juntos fazer a diferença.</p>
--	--

Fonte: Depoimentos dos professores em relação as boas práticas desenvolvidas na escola, 2016. Grifos nosso.

No universo das boas práticas várias foram indicadas como podemos verificar no quadro acima. Do depoimento de (P1), podemos ainda que citados filmes, palestras, teatro, dança, entre outros, não são suficientes para indicar o que se contempla no interior dos mesmos, ou seja, o trariam as danças, as palestras o teatro? Que consciências tenderiam fomentar nos alunos? Contudo, mais genérico é o depoimento de (P5), aliás, característica mantida ao longo das falas emitidas. De igual modo, o depoimento de (P2) que embora tenha demandados posições anteriores não tanto genéricas, aqui, faz apenas referindo-se a “palestras acerca do tema”. O depoente (p3) traz em todas suas manifestações, do ponto de vista de argumentar sobre sua atuação, debates, estereótipos de valorização de gênero, funções de negros na sociedade, ao mesmo tempo em que demonstra atenção/“vigília” a possíveis ruídos preconceituosos nas relações escolares. Merece destaque ainda nesse depoimento o registro à necessidade de melhoria na formação de educadores, tanto no tange a diversidade étnica e cultural em geral, como no que pese às relações de poder, certamente não respeita a arbitrariedades por parte de educadores. O que, permitiria maior comprometimento com a formação dos alunos.

Diante do exposto situa-se a importância da formação de professores. Fator central na qualidade das práticas pedagógicas, sendo assim reforçado por Freire (1996), quando fala de educação significativa, coerente e coesa com o processo de ensino aprendido, e, acrescentaria, com necessidades sociais prementes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, muito se tem discutido a respeito da Diversidade em nosso país, seja questões sociais, econômicas, culturais, étnicas e educacionais. Tudo isso certamente mediado pelo propósito de se tentar recuperar anos de pouco caso e conquistar direitos historicamente negados.

Isso decorre de fato de que os movimentos sociais têm sido precursores na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Esta luta tem desencadeado discussões e conquistas de direitos à população, entre elas, negra do Brasil. Porém, apesar de conquistas, sobremaneira, muito de ações com base nessas conquistas urge serem realizadas. Nesta compreensão entendemos que os educandos e educadores se apropriam com qualidade da discussão acerca da atualidade da questão negra no Brasil, através da promoção de espaços de diálogo e atividades práticas que incorporem a cultura afro-brasileira como constitutiva de múltiplos saberes, que se acham imbrincados em nossa sociedade e, como parte substancial dela precisam vir à tona cada vez mais.

Com efeito, tomei a diversidade étnica negra como objeto de estudo e, em decorrência disso, indiquei como questão de estudo, qual o espaço/lugar da diversidade cultural na formação de professores da educação básica, em especial em pedagogia, no período de 2003 a 2013? Penso que se essa questão não foi profundamente respondida na pesquisa, o foi ainda que de modo incipiente. Talvez tenha o instrumento de coleta de dados de campo, carecido de melhor refinamento, contudo, me permitiu apontar caminhos para outros estudos, que atentem, por exemplo, para um trabalho de campo minucioso de coleta de dados que contemplem processos seguidos de observação e acompanhamento sistemático de atividades no interior de escolas. Além disso, a ampliação de estudo para obtenção de dados de instituições formadoras, extensivos a outras licenciaturas também.

Assim sendo, entendo que, considerando os objetivos indicados na introdução deste trabalho, os cumpri, quer em termos gerais, quer em específicos àqueles postos para esta pesquisa. Entre estes, destacando que o espaço dado à problemática da diversidade e cultural em especial a étnica negra, ainda se dá maneira tímida, no universo da formação em instituições formadoras. Formação esta

que aponta muito mais para um pretense cumprimento legal, do que propriamente para o aprofundamento de questões de natureza social relevantes.

Além disso é necessário provocarmos tanto a universidade como a escola básica, a repensar suas propostas pedagógicas, para que formação e ação profissional possam dialogar em torno de objetivos que concorram para concretizar vivências e relações sociais entre sujeitos que se reconhecem como homens e mulheres, onde cada um tem a dar no seu grupo social, comunidade, sociedade.

Desta forma, é importante entender que o conhecimento escolar se constrói e deveria se estabelecer no encontro cotidiano com diversos saberes sociais. A escola é um espaço que, bem sabemos, por meio de seus agentes seleciona saberes da cultura social e promove sua reorganização, reestruturando-os por meio da organização curricular. Isso pode compor “uma cultura escolar *sui generis*, com marcas capazes de transcenderem os limites da escola” (FORQUIN, p. 17, 1993). Nessa seleção, sem dúvida, deveriam constar os saberes constitutivos das práticas culturais dos distintos grupos sociais.

Nosso país é multicultural e isso é nuclear do ponto de vista étnico racial. Desse modo, valorizar daquilo que é nuclear não deveria estar apenas no discurso, mas sendo vivenciado e sentido na prática (**apropriação**). O preconceito e a discriminação ainda são dados vivos na escola. Suas expressões no cotidiano das relações escolares têm deixado marcas profundas na vida de crianças e jovens que, muitas vezes, negam sua identidade negra devido às experiências de desvalorização étnica/cultural.

O cotidiano escolar tem sido palco de situações de discriminação e preconceito, o que sinaliza para um investimento formativo dos professores na busca pela superação, pois, nem sempre é dada a devida atenção a essas dimensões simbólicas dentro do ambiente escolar. Nesta perspectiva, a relação com o universo simbólico necessita contribuir para ampliação do olhar sobre o processo de humanização incluindo e incorporando os processos educativos não-escolares, afinal, é notório que a escola é composta por diversos saberes e vivências. Assim, refletir em que medida as intervenções educativas escolares contém compromissos de estabelecer um diálogo político e social acerca das relações raciais em nosso país parece, ser redundante, mas é necessário e urgente.

Assim, tratar a diversidade étnico-racial no âmbito escolar com crianças e jovens é uma necessidade urgente em tempos atuais, para romper, em longo

prazo,<sup>19</sup> com movimentos cíclicos de preconceito e discriminação, que devem ser uma questão central na formação cidadã. Para Lopes (2005), é necessário despertar para um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro o qual mostra uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem.

A insistência é a favor de uma educação que ressalte a riqueza de conhecimentos e cultura que a etnia negra possui. Essa discussão vai ao encontro do estabelecido na Lei 10.639/03, cujo objetivo central recai sobre a inclusão da “História e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar”, possibilita aos alunos acesso a conhecimentos sobre populações que estão na raiz de nossas constituições étnicas sociais por meio de suas particularidades culturais. Daí o imperativo de torná-las vivas no interior dos processos de formações pedagógicas.

Nesta perspectiva, um olhar para a cultura escolar a partir da ótica da formação pedagógica possibilita tornar visível o invisível. Assim, atentar para o debate travado por autores como Julia (1995) e Vinão (2001) acerca dos movimentos estabelecidos no interior da escola como rituais que justificam a existência de algumas práticas que legitima ou não uma determinada situação política, e isso pode ser uma estratégia no combate da discriminação racial e o fortalecimento de ações educativas na busca por um letramento racial.

Este movimento de pautar nas rodas o debate da Diversidade tem sido um movimento forte nas universidades públicas, as quais tem buscado trilhar uma caminhada bonita na discussão da temática por meio de grupos de estudos e pesquisas como é o caso dos Neabs. Todavia, a opção de aprofundamento se da em grande medida por parte do acadêmico, e isso se revela também nos depoimentos, haja vista que o estudo do tema perpassa por um posicionamento político e social que reverbera na prática. Assim, um debate político na Educação básica pode dar uma aquecida nas discussões no futuro.

Por fim, no que pese as legislações vigentes acerca da Diversidade Étnico-Racial sob uma perspectiva formativa, ainda se faz necessário ampliarmos as

---

<sup>19</sup> Pelo fato de a educação ser um processo lento de apropriação/assimilação/acomodação de conceitos por parte de sujeitos e que, por essa razão, não se constitui em fator rápido de mudança de comportamento. Daí a importância da instalação de processos reflexivos contínuos e amiúde em torno de questões que demandem problemas a serem sanados.

discussões sobre esta temática, principalmente quando nos reportamos ao espaço tempo da escola, cuja essência é a formação humana.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. (p.493 - 511 ).

AIMARD, Gustave. **Le Brésil nouveau**. Pris, E. Dentú editeur, 1888.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ARROYO, Miguel G. A escola e o Movimento Social: relativizando a escola. **Revista da Associação Nacional da Educação – ANDE**. São Paulo: Cortez. a. 6, n.12, (p. 16 - 21)1987.

\_\_\_\_\_. **Imagens Quebradas**. São Paulo: Cortez, 2009.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: Antropologia e História do processo de formação quilombola**. Bauru, SP: Ed. Edusc, 2006.

BRASIL. **Brasil justo, competitivo, sustentável**. Brasília: Banco Mundial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Características Étnico-Raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008**. Rio de Janeiro: 2011.

\_\_\_\_\_. **Características Étnico-Raciais da População Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 1872 a 1991**. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 25 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2000 a 2010**. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 25 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**.

Brasília: MEC/SECAD, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.** Brasília, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil Período 2004-2009.** Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Afro-Latino-América.** São Paulo, 2014. Disponível em: <[http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/versus\\_afro\\_latino\\_america\\_2015](http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/versus_afro_latino_america_2015)>. Acesso em: 13 jan. 2016

\_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisa Estatística Aplicada. **Relatório.** Brasília: Ipea, 2000.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei 11645 de 10 de março.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira.** In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3. Brasília, 2001. **Anais...** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

BENTO, M. **A cidadania em preto e branco. Discutindo as relações raciais**. 3 ed. São Paulo: ática, 2000.

BORGES, Edson, MEDEIROS, Carlos Alberto; d' ADESKY, Jacques (Org.). **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz (português de Portugal). 7. ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.

CALLINICOS, A. **Capitalismo e racismo**. 2016. Disponível em: <[www.socialista.tripod.com](http://www.socialista.tripod.com)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

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

CASTORIADIS, C. A Criação histórica e instituição da sociedade. In: **A criação Histórica**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora; Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

COSTA, Emilia Viotti da. Da senzala à colônia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p.177-229,1990.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora: Vozes,1994.

CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: mimeo, agosto de 1986. Executiva Nacional da Marcha Zumbi. Por uma política nacional de combate ao racismo e à Desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

DUROZOI, G. e ROUSSEL, A. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FERNANDES, F. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico**. Paraná: Editora Estúdio Texto, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História Oral**: Um inventário das diferenças em entrevistas abordagens e usos da história oral, Rio de Janeiro: FGV, 1994.

\_\_\_\_\_. História do tempo presente: desafios. **Cultura**, Petrópolis: Vozes, v.94, n 3, p.111-124, maio/jun., 2000.

FORQUIN, Jean – Claude. **Escola e culturas: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. tradução: Guacira Lopes Louro; revisão e supervisão técnica: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Loan del Alcazar I. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História – Memória, História, Historiografia: Dossiê Ensino de História**. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, v. 13, n. 26, 08/1993.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da Cultura**. 1 ed. 13 reimp. Rio de Janeiro: LCT, 2008.



GOHN, Maria da Glória. Reivindicações Populares Urbanas. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. A força da Periferia. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1985.

\_\_\_\_\_. Movimentos Sociais e Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 47, maio-ago., 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-cultural**. In: RAMOS, Marise Nogueira Ramos; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. (coords.). - Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SEF, 2000**.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 120, p.727-744, jul. – set., 2012.

GONÇALVES, L.A. Os negros e educação no Brasil. In: LOPES, E.M. et al. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

GUIMARÃES, A.S. **A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil**. In: Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

JACCOB, Luciana. Racismo e Republica: o debate sobre branqueamento e Discriminação Racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2006.

JULIA, Dominique. “**La culture scolaire comme objet historique**”. In: Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. Gent, Pedagogica Hitorica, Supplementary series (I), 1995. p. 353-382.

JUNIOR, Alfredo Boulos. **História: Sociedade & Cidadania**. 2. Ed. São Paulo: FTD, 2012.

LEGOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão... *et al.* Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.

LIMA, Carlos R. F. de. “**O LUGAR DA GENTE DE COR PRETA**” no Sistema Educacional e no ensino de História no Vale do Jaguaribe-Ceará: projetos e representações sociais em disputas (2005-2013). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, 2014.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição, SECAD, 2005.

MOURA, G. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRAGA, Maria Lucia de S.; SOUZA, Edileuza P. de; PINTO, Ana Flávia M. (orgs.). **Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e**

**educação quilombola.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

MUNANGA, K. Apresentação. *In:* MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação e Diversidade Cultural. *In:* **Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF.** Rio de Janeiro/ Niterói: EdUFF, n. 8, 2011, p 37-54.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza da Silva. (Orgs). **O negro na Universidade: direito e inclusão.** Brasília, Fundação Cultural de Palmares, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

PRAXEDES, W. **A questão da educação para a diversidade sócio-cultural e o etnocentrismo.** *In:* ASSIS, V. S. Introdução à antropologia. Maringá: EDUEM, 2005.

RIBEIRO, Matilde. Prefácio. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, 2004. p. 8-10.

ROCHA, Luiza Carlos Paixão da. **Políticas Afirmativas e Educação: A lei 10639/03 no contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo.** Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná, 2006.

SADER, Emir (org). **Movimentos Sociais na Transição Democrática.** São Paulo: Cortez, 1987.

SANSONE, L.; Pinho, O (org.). **Raças novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Ver Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

SANT'ANA, Olimpio. História e Conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

SCHUTZER, Kátia. A questão racial e os cursos de formação de professores. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronília B. G. (Org) **Negro e Educação: Identidade negra, pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro; ANPED,2003.

SCHWARZC, Lilian Moritz. **O Espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras,1993.

\_\_\_\_\_. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHUWARCZ, Lilia Moritz. **A História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, F. de C. **A democratização do acesso ao ensino superior um estudo sobre o sistema de reserva de vagas étnico-raciais e sobre o Programa Universidade Para Todos**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública), Fundação Getúlio Vargas, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Célia. **A DESCONSTRUÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO**. n: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

SCHÖN, Donald. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

THOMPSON, J.B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social na era dos Meios de Comunicação de Massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNESCO. **Estratégia integrada de combate ao racismo**. Brasília, 2005. Disponível em: [www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br). Acesso em setembro de 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ação afirmativa, relações raciais e educação básica**. Revista Brasileira de Educação. Nº28. ANPED, 2005.

VERÍSSIMO, Maria Barbosa. **Educação e Desigualdade Racial. Políticas de ações afirmativas**. Texto apresentado na 26<sup>a</sup> Reunião da ANPED, realizada no período de 5 a 8 de outubro de 2003, em Poços de Caldas/MG. **(trabalhos apresentado em eventos)**

VIÑAO. A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de um Historiador. In: **Educação brasileira: Sociedade Brasileira de História da Educação**. \_\_\_\_\_ (Org), 2001. p. 21-51.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. Tradução: André Glaser. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

## ANEXO I

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

#### EMENTAS

Ementas aprovadas nos Departamentos (as disciplinas obrigatórias semestrais estão indicadas; as demais são anuais)

#### 1º ANO

**Filosofia da Educação I – 90h (DTFE):** Conceito de Filosofia e Filosofia da Educação. Objeto da Filosofia da Educação. Abordagem Lógica, Ética, Metafísica, Estética e Epistemológica da Filosofia da Educação. Os fundamentos filosóficos dos projetos educativos na Antigüidade e sua relação com o conceito e a formação do Homem. A matriz conceitual da Modernidade (Racionalismo, Empirismo) e a mudança de perspectiva em relação à formação do Homem. O fundamento da construção de uma possível ciência pedagógica.

**História da Educação I – 60h (DTFE):** Concepções e objetivos do estudo da História da Educação. Inter-relações entre educação, cultura e cotidiano em diferentes períodos históricos. Mudanças dos processos educacionais: das práticas educativas, das teorias pedagógicas e das organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos das sociedades ocidentais.

**Biologia Educacional – 120h (DTFE):** A Biologia educacional e os Fundamentos da Educação. As bases biológicas do crescimento e desenvolvimento humano: interação de fatores e a contribuição da biologia ao processo educativo. A dimensão neurobiológica na compreensão do processo ensino aprendizagem e desenvolvimento da inteligência. Os temas do meio ambiente e saúde.

**Função Social do Pedagogo – 30h (DEPLAE):** Semestral Dimensão histórica da formação do pedagogo no Brasil – da origem às formulações atuais. Concepções e tendências da formação e da atuação do(a) pedagogo(a) face à conjuntura contemporânea brasileira nos âmbitos social, cultural, econômico, político e educacional escolar e não-escolar: desafios.

**Organização e Gestão da Educação Básica I– 60h (DEPLAE):** Semestral Aspectos históricos do processo de constituição do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96. A Organização dos sistemas da Educação Básica e a articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino: os desafios da democratização social e escolar.

**Organização e Gestão da Educação Básica II– 60h (DEPLAE):** Semestral A legislação complementar vigente, em âmbito nacional e local, na Educação Básica e suas relações com a organização e gestão da escola. Análise dos indicadores sociais e educacionais, quantitativos e qualitativos, referentes à demanda, à oferta e à qualidade da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades.

**Pesquisa Educacional – 60h (DTPEN):** Elementos de Epistemologia da Ciência. Processos de produção de conhecimento em Ciências Humanas. Fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas em Educação. Campos de pesquisa educacional. Processo e etapas da pesquisa. Elementos de projetos de pesquisa.

Normas para apresentação do trabalho científico. Análise de trabalhos de pesquisa produzidos na área da Educação.

**Fundamentos da Educação Infantil– 30h (DTFE):** Semestral Concepções de infância a partir do enfoque interdisciplinar considerando a base histórica, biológica, psicológica, antropológica e sociológica. Implicações para a educação infantil. Políticas contemporâneas de atendimento à infância: concepções, características e objetivos.

**Fundamentos da Educação Especial – 60h (DTFE):** Evolução histórica da Educação Especial no Brasil. Princípios norteadores da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Legislação e normas. Caracterização da clientela. Programas de atendimento. Formação de Recursos Humanos.

## **2º ANO**

**Filosofia da Educação II – 90h (DTFE):** As correntes filosóficas da Modernidade (Iluminismo, Materialismo, Positivismo). As correntes filosóficas contemporâneas (Fenomenologia, Hermenêutica, Existencialismo, Pragmatismo, Teoria Crítica). Implicações e influência destas correntes filosóficas na Educação. Conceito de indivíduo e pessoa e sua relação com a práxis educacional. A ciência da Educação como elo agregador entre o indivíduo (cidadão) e a sociedade. Temáticas filosóficas no Ensino Fundamental. A filosofia para crianças e a Filosofia para o pensar.

**História da Educação II – 60h (DTFE):** Concepções e objetivos do estudo da História da Educação Brasileira. Importância das inter-relações socioculturais para a compreensão da realidade educacional. O processo educacional: as práticas educativas presentes na sociedade, as teorias pedagógicas e as organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos da sociedade brasileira.

**Sociologia da Educação – 120h (DTFE):** A sociologia enquanto área de conhecimento que analisa a relação entre educação e sociedade. A educação como fato social. Educação e socialização. Escola enquanto instituição social e sua função social. Educação e reprodução social. Educação e mudança social. Abordagem sociológica de problemas educacionais brasileiros.

**Psicologia da Educação I – 60h (DTFE):** A Psicologia da Educação na análise e compreensão dos diversos contextos educacionais. Abordagens psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem: perspectivas psicanalítica, humanista e behaviorista.

**Educação e Trabalho – 60h (DEPLAE):** Semestral A categoria trabalho, suas relações com a educação e com os processos de escolarização; o trabalho como princípio educativo; mudanças no mundo do trabalho e educação; implicações das relações entre trabalho e educação para a organização do trabalho pedagógico escolar e não escolar.

**Metodologia de Ensino da Educação Infantil – 30h+15h (DTPEN):** Semestral Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos de ensino da educação infantil.

**Metodologia de Ensino de Artes – 30h+15h (DTPEN):** Semestral Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Artes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

**Didática – 90h (DTPEN):** O conhecimento didático e suas relações com as demais áreas do conhecimento. A ação didática e sua inserção na cultura. A educação, os processos de escolarização e a formalização da ação didática, a partir dos significados histórico-culturais locais e globais. A relação pedagógica: professor, aluno, conhecimento e os diferentes aspectos do ensinar e aprender. Os sujeitos, as novas subjetividades e os novos objetos da educação nos cruzamentos culturais. A formação docente e suas especificidades no mundo contemporâneo.

**Educação de Jovens e Adultos – 30h (DEPLAE):** A construção histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: concepções e políticas. Os sujeitos e a especificidade do trabalho pedagógico em EJA: tempo, trabalho e cultura.

### 3º ANO

**Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil – 120h\* (DTPEN):** Análise crítica da prática pedagógica na Educação Infantil. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.

**Metodologia de Ensino de História – 30h+15h (DTPEN):** Semestral Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de História na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

**Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa – 30h+15h (DTPEN):** Semestral Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

**Políticas Educacionais – 60h (DEPLAE):** semestral Concepções de Política, Poder, Estado e Democracia e suas relações com a educação. Reformas Educacionais no Brasil e na América Latina. Planejamento e gestão da educação: Planos de educação, regime de colaboração, municipalização, descentralização. Políticas para a educação básica e ensino superior. Financiamento da Educação: Fundos públicos, vinculação orçamentária, descentralização financeira, manutenção e desenvolvimento do ensino.

**Alfabetização – 60h (DTPEN):** Fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos da alfabetização. Aspectos históricos da alfabetização. Características e psicogênese da leitura e da escrita. Encaminhamento metodológico da alfabetização na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

**Psicologia da Educação II – 60h (DTFE):** Abordagens psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem: perspectivas psicossociais, interacionistas e cognitivistas.

**O Trabalho Pedagógico em Espaços Não Escolares - 90h (DEPLAE):** Fundamentos epistemológicos da Pedagogia e os processos educativos não escolares: movimentos sociais, setor produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro contemporâneo, evidenciando sua identidade enquanto ciência que estuda e produz conhecimento pedagógico. O



papel do pedagogo nos processos de produção, organização e articulação do conhecimento e da práxis pedagógica no âmbito das relações sociais e culturais concretas; análise da dimensão educativa em espaços não escolares: pesquisa de campo.

**Comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) 60h (DTFE):** História da surdez e da língua de sinais. Constituição do sujeito surdo. Noções básicas da língua de sinais brasileira.

**Estudos da Infância – 30h – (Coordenação - DEPLAE/DTFE):** Infância como construção social. Contribuições do campo da história, da sociologia e da psicologia para a temática da infância. A construção histórica da educação infantil no Brasil. A especificidade do trabalho em educação infantil: cuidado e educação. Infância e diversidade cultural: relações de raça/etnia, gênero e idade A pesquisa sobre infância e educação infantil.

#### 4º ANO

**Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental-**

**120h\* (DTPEN):** Análise crítica da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.

**Metodologia de Ensino de Matemática – 30h+15h (DTPEN):** Semestral Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

**Metodologia de Ensino de Geografia – 30h+15h (DTPEN):** Semestral Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

**Metodologia de Ensino de Educação Física – 30h+15h (DTPEN):** Semestral Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Educação Física na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

**Metodologia de Ensino de Ciências – 30h+15h (DTPEN):**Semestral Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Ciências na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

**Avaliação Educacional – 60h (DEPLAE):** Avaliação do processo educacional: sujeitos, natureza, concepções, procedimentos e instrumentos teórico-metodológicos. Principais concepções, tendências e perspectivas da avaliação historicamente presentes no ensino brasileiro. Indicações legais para a área da avaliação educacional e seus desdobramentos na prática pedagógica. A avaliação institucional: limites e possibilidades. As políticas de avaliação educacional no Brasil.

**Currículo: Teoria e Prática - 60h (DEPLAE):** O campo curricular educacional como uma construção: pedagógica, cultural, histórico social, política e econômica. As teorias curriculares na literatura internacional e brasileira. Propostas Curriculares Oficiais e as influências na educação básica: adesão e resistência. Tendências curriculares contemporâneas. Fundamentos teórico-metodológicos na organização curricular da educação básica e suas modalidades. Currículo em ação na educação

escolar e não escolar: mediações e interpretações dos sujeitos da prática pedagógica.

**Tópicos Especiais em Psicologia da Educação – 60h (DTFE):** semestral A relação entre Psicologia da Educação, Educação e mundo contemporâneo. Discussão das propostas de pesquisa e/ou intervenção relativas a problemas atuais no contexto educacional.

## **5º ANO**

**Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar - 240h (DEPLAE):** Participação do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos preponderantes do Projeto Político Pedagógico e da formação do aluno na sociedade brasileira contemporânea. Caracterização dos processos presentes na organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva teórico-prática. Investigação e problematização do trabalho pedagógico escolar e da ação do pedagogo mediante construção de categorias de análise da escola campo de estágio. Elaboração de Relatório de caráter analítico contemplando a reflexão teórico-prática do processo de estágio com elementos indicativos para a formulação do Plano de Ação do Pedagogo.

**Organização do Trabalho Pedagógico – 90h (DEPLAE):** A função da escola básica em seus diferentes níveis e modalidades no contexto histórico e cultural contemporâneo: aspectos sociais, políticos e econômicos. O pedagogo como articulador do trabalho pedagógico: sujeitos, tempos, espaços, conhecimentos, saberes, métodos. A escola como espaço de qualificação da atuação educador (professor, pedagogo e demais sujeitos). O processo pedagógico: a gestão, o planejamento, o currículo e a avaliação escolar.

**Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias – 30h (DEPLAE):** Semestral Relações entre educação, tecnologia e cultura das mídias. Tecnologia e mídias como produto social e como processos produtores da cultura na contemporaneidade. Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. Cultura de massas, indústria cultural e educação. Redes de conhecimento. Implicações das relações entre tecnologia e mídias para os processos pedagógicos escolares e não escolares.

**Trabalho de Conclusão de Curso – 210h (para os três Departamentos, 90h teóricas e 120h práticas):** Desenvolvimento de pesquisa na área educacional, culminando em elaboração de trabalho monográfico.

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

### DISCIPLINA OPTATIVAS

#### OPTATIVAS – DTFE

**Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea – 30h:** Conceitos e princípios dos posicionamentos contemporâneos em Psicologia da Educação. Aplicação prática dos postulados teóricos à situação em sala de aula.

**Universidade e Sociedade – 30h:** História da Universidade. Modelos de Universidade. Fins e Funções da Universidade. A Autonomia Universitária. A Educação na Universidade Brasileira. Leis e Normas que regulamentam a Universidade. Saber e Poder na Universidade.

**Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I – 30h:** Análise histórica-social do ensino de jovens e adultos, na realidade educacional brasileira. Caracterização da clientela em face dos determinantes pedagógicos e sociais. A interdisciplinaridade e os procedimentos didáticos da ação docente. O adulto e suas dificuldades de aprendizagem.

**Problemas de Aprendizagem Escolar I – 30h:** Interferências emocionais na aprendizagem escolar. Perturbações da linguagem falada e escrita.

**Meio Ambiente e Educação – 30h:** Concepções de meio ambiente e suas implicações nas propostas da Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. A dimensão das questões ambientais na sociedade contemporânea.

**Estudos Independentes I – 60h:** Tema livre dentro da área de conhecimento de Psicologia da Educação.

**Estudos Independentes II – 60h:** Tema livre dentro da área de conhecimento de Biologia Educacional.

**Estudos Independentes III – 60h:** Tema livre dentro da área de conhecimento de História da Educação.

**Estudos Independentes IV – 60h:** Tema livre dentro da área de conhecimento de Filosofia da Educação.

**Estudos Independentes V – 60h:** Tema livre dentro da área de conhecimento de Sociologia da Educação.

**O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar – 60h:** O desenvolvimento moral do ponto de vista de diversas teorias psicológicas contemporâneas. O desenvolvimento moral e o contexto escolar. Indisciplina e disciplina: culpa e vergonha.

**Psicologia, Criatividade e Educação – 30h:** Abordar o tema da criatividade desde o ponto de vista de diversas teorias psicológicas contemporâneas. A criatividade em contextos educativos.

**Educação, Gênero e Sexualidade – 60h:** Sexo, gênero e sexualidade. A Educação Sexual e os Parâmetros Curriculares. A produção das identidades sexuais e de gênero. Políticas sexuais e de gênero. Gênero e sexualidade no espaço educativo.

**Psicanálise e Educação – 60h:** Aspectos teóricos básicos da Psicanálise. Processos inconscientes e sua implicação na aprendizagem e na relação professor-aluno.

**História da Educação e Saúde – 60h:** Concepções e objetivos da história da educação e a compreensão das inter-relações entre educação e saúde no Brasil. Desenvolvimento do processo educacional brasileiro e as histórias da medicina e saúde pública. Relação entre história da saúde e da educação em diferentes períodos e contextos.

**Sociologia da Educação em Saúde – 30h:** Surgimento e desenvolvimento da Sociologia enquanto área de conhecimento que analisa as relações entre a educação e sociedade. Educação como socialização dos conteúdos de saúde em países em desenvolvimento. Educação e reprodução social. Educação e transformação social. Análise sociológica dos conteúdos de saúde na escola brasileira da atualidade.

**Distúrbios da Aprendizagem – 60h:** Comprometimento neurológico e desempenho acadêmico. Neuropsicologia e aprendizagem. Aspectos neuropsicológicos da formação social.

**Distúrbios de Leitura e Escrita – 60h:** Bases neurais da linguagem. Genes, cérebro e linguagem. Avaliação e (re) habilitação cognitiva nos distúrbios de leitura e escrita.

**Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Ambiental – 30h:** Os marcos referenciais da dimensão ambiental na educação. O papel da educação ambiental frente aos problemas socioambientais (causas e consequências), suas possibilidades e limites. Metodologias em educação ambiental.

**Educação e Saúde Infantil – 30h:** Influências do ambiente pré-natal sobre o conceito. Crescimento e desenvolvimento infantil.

**Educação e Desenvolvimento de Bebês -30h:** Educação infantil e promoção do desenvolvimento da criança nos três primeiros anos devida.

**Violência na Escola e o Cotidiano do Professor: Aspectos Psicossociais – 30h:** Abordagens Psicossociais da Violência. Relações da Violência e Contexto Educacional. Repercussões Psicossociais no Cotidiano do Professor.

**Educação e Relações Raciais – 60h:** Relações étnico-raciais no Brasil. O racismo à brasileira. Desigualdades raciais e educação no Brasil. Educação e multiculturalismo.

**Construção social da infância – 60h:** Infância como construção social: estudos contemporâneos. Infância: um conceito relacional. Infância e participação social: a criança como ator social competente.

**Fundamentos da pesquisa científica – 60h:** A pesquisa como princípio científico. Processos de conhecimento. A pesquisa científica no Brasil. Teorias filosófico-científicas.

**Cognição e Interação Social na Escola A – 60h:** Estudos sobre a cognição humana e o papel da interação social em sua psicogênese e em situações de aprendizagem no contexto escolar. Resultados de pesquisas brasileiras a respeito do tema, e o significado das experiências socioculturais no processo da aprendizagem escolar.

**Temas Específicos em Fundamentos da Educação – 30h:** Temas específicos dentro das áreas de conhecimento: Biologia Educacional, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação.

**Cognição e Interação Social na Escola A – 60h:** Estudos sobre a cognição humana e o papel da interação social em sua psicogênese e em situações de aprendizagem no contexto escolar. Resultados de pesquisas brasileiras a respeito do tema, e o significado das experiências socioculturais no processo da aprendizagem escolar.

## **OPTATIVAS – DTPEN**

**Metodologia do Ensino de Literatura Infantil – 30h:** A leitura e seu aprendizado. A especificidade da literatura infantil no contexto histórico da literatura. Funções da literatura infantil, histórico e suas decorrentes concepções. Metodologia do Ensino da Literatura Infantil: o papel do professor e a literatura adequada às crianças pequenas e em fase de alfabetização.

**Arte na Escola – 30h:** Processos usados em Arte na Escola. Processo criativo X produto artístico. Criatividade na educação. Fundamentos da Arte na escola. Exploração e Expressão. A comunicação estética: elementos e fatores intervenientes. Valores intrínsecos e valores comerciais da arte. Seus reflexos na Educação. Pesquisa de desenvolvimento expressivo da criança e do adolescente.

**Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos – 30h:** Análise da prática pedagógica frente aos diferentes referenciais teóricos e metodológicos na investigação da construção do saber na EJA. Pressupostos metodológicos do Ensino de Jovens e Adultos.

**Seminário de ensino e pesquisa – 30h:** As Dimensões Ensino e Pesquisa na formação profissional. O Binômio Competência e Desempenho. Relatos Experienciais.

**Métodos e técnicas educacionais de prevenção de Drogas – 45h:** Panorama das Drogas no contexto Sócio Educacional atual. Conceitos básicos. Classificação e efeitos das Drogas. Etiologia do Uso do Álcool, Tabaco e Outras Drogas. Intoxicações e dependências. Métodos e técnicas de prevenção na escola e na comunidade em geral: formas de abordagem, encaminhamentos, atendimentos e dificuldades.

**Oficina de construção de instrumentos musicais – 30h:** A construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, direcionada ao ensino de música: na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A exploração de objetos sonoros. A interpretação e composição musical para instrumentos alternativos.

**Cartografia escolar – 30h:** Fundamentos teóricos e históricos da Cartografia Escolar. Educação Cartográfica. Cartográfica Escolar e Ensino de Geografia. Alfabetização Cartográfica e Alfabetização Geográfica. Proposições Metodológicas.

**O preconceito e as práticas escolares – 60h:** A construção do privilégio. Porque as pessoas estigmatizam. Preconceito; discriminação e racismo. Globalização, discriminação e racismo. Aonde o preconceito chega. O preconceito na Escola hoje. Por uma didática do anti-preconceito.

**A dimensão ambiental na educação escolar – 30h:** A questão ambiental na educação. Princípios constitutivos da dimensão ambiental na educação. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos da educação ambiental. Observação, diagnóstico e avaliação de práticas de pesquisa e intervenção sobre o tema. Proposição de estratégias de ação.

**Pedagogia em ambientes clínicos – 30h:** Contextualização da Pedagogia Hospitalar na enfermagem pediátrica. O planejamento da prática pedagógica educativa da leitura e do lúdico no espaço hospitalar. A ação pedagógica auxiliando no desenvolvimento intelectual, emocional e social. A literatura como instrumento de interação, relaxamento de tensões, enriquecimento do imaginário infantil e desenvolvimento da atenção, criatividade, relacionamento interpessoal, equilíbrio emocional e concentração.

**Planejamento, mediação significativa e trabalho pedagógico – 30h:** Planejamento como atividade humana. A especificidade do planejamento pedagógico. As relações entre organização do trabalho pedagógico escolar e não-escolar e planejamento. As interações entre a ação educativa, mediação significativa e diversidade cultural. O processo de elaboração do planejamento e as categorias didáticas avaliação/objetivos e conteúdo/forma.

**Urgência e emergência no ambiente escolar: possibilidades de ação do educador – 30h:** Articulação entre ensino e saúde; diferenciação entre urgência e emergência; compreensão e gerenciamento de situações de urgência e emergência com alunos do ensino fundamental e médio. Promoção de ações preventivas e promotoras de saúde no ambiente escolar.

## OPTATIVAS DEPLAE

**Alfabetização de Jovens e Adultos - 30h:** Concepções e práticas de alfabetização de jovens e adultos. Educando (as) da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Análise da constituição das demandas de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

**Currículo na Educação de Jovens e Adultos – 30h:** Matrizes pedagógicas na EJA: tempo, trabalho e cultura. Educandos (as) da EJA. Experiências curriculares nacionais e internacionais na EJA.

**Educação Comparada – 60h:** Aspectos históricos, concepções e abrangência da disciplina. Concepções teórico metodológicas da Educação Comparada. Tendências educacionais internacionais contemporâneas. Políticas Internacionais de Educação e condicionantes das políticas educacionais. Questões atuais da educação no contexto da globalização.

**Trabalho, Educação e Escola – 30h:** Os pressupostos da relação educação e trabalho. A divisão social e técnica do trabalho e a educação. O trabalho como princípio educativo: elemento de unidade do teórico e do prático, do técnico e do político. O processo técnico e o processo de qualificação do trabalho. As diferentes formas de educação do trabalhador no Brasil.

**Educação, Ciência e Tecnologia – 30h:** As relações entre ciência, tecnologia e sociedade e suas implicações para a educação formal e não formal. Divulgação científica: paradigmas e concepções do público leigo. Ensino formal e não formal com enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade. Ciência, tecnologia e cidadania: tendências e metodologias de participação do cidadão leigo na avaliação do desenvolvimento científico-tecnológico.

**Infância e Educação Infantil – 60h:** Infância como construção social. A construção histórica da educação infantil e a sua relação com a educação brasileira. As políticas públicas destinadas às crianças de 0 a 6 anos. A especificidade do trabalho em educação infantil: cuidado e educação. Currículo -diretrizes e propostas para crianças pequenas: contribuições nacionais e internacionais. O profissional de educação infantil. Diversidade cultural e a pesquisa em educação infantil: raça, etnia e gênero. A pesquisa sobre infância e educação infantil.

**Organização e Gestão do Ensino Médio e Profissional – 30h:** A articulação/desarticulação entre Ensino Médio e Educação Profissional: História e contemporaneidade; políticas educacionais para o ensino médio e profissional: dispositivos normativos oficiais e cultura escolar; a educação do jovem: demandas, expectativas, limites e possibilidades.

**Reestruturação Produtiva e Educação Profissional – 60h:** As mudanças no mundo do trabalho e a educação profissional: trabalho artesanal, trabalho manufatureiro, trabalho industrial moderno e suas relações com a qualificação e a educação profissional. As relações de trabalho, as inovações tecnológicas, as formas de organização da produção e a qualificação social e profissional dos trabalhadores sob a formação social capitalista. A qualificação e a educação profissional como direito do trabalhador e a relação público-privado que envolve a

sua oferta no Brasil. A formação do professor e a educação profissional. Os aspectos contraditórios da educação profissional: formar para produzir, reproduzir e para transformar a realidade social.

**Avaliação da Escola e Avaliação na Escola – 30h:** Avaliação do processo educacional escolar: concepção e prática. Avaliação institucional na perspectiva da democratização da escola. Políticas educacionais de avaliação educacional no Brasil.

**Direitos da Criança e do Adolescente – 30h:** A concepção jurídico-social de proteção integral à criança e ao adolescente: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e seus desdobramentos no Brasil. A dimensão histórica da situação da criança e do adolescente no Brasil do período colonial ao emergir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8069/1990). Os determinantes sócio políticos da conjuntura que antecedeu/sucedeu a aprovação do ECA: atores sociais envolvidos. O ECA como expressão da concepção de proteção integral: princípios, gestão, rede de ações do Estado e da sociedade civil.

**Educação Especial na Área Não-Escolar – 30h:** Configuração histórica dos atendimentos interdisciplinares às pessoas com necessidades especiais. Constituição de equipes nos modelos governamentais e não-governamentais internacionais e brasileiras. O papel do pedagogo e demais profissionais nas diversas etapas do atendimento a pessoas com necessidades especiais.

**Educação do Campo – 30h:** A educação e a questão agrária no Brasil. Concepções de campo e de educação nas políticas públicas. Os paradigmas da educação rural x Educação do Campo. Educação do Campo e movimentos sociais. A organização do trabalho pedagógico na escola do campo.

**Financiamento da Educação – 30h:** Orçamentos públicos e financiamento da educação pública no Brasil: o conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Gestão e financiamento público: planejamento orçamentário democrático ascendente, conselhos de acompanhamento de gastos públicos. Políticas educacionais específicas e suas implicações financeiras: políticas de fundos (FUNDEF; FUNDEB, fundos para o ensino superior); regime de colaboração e condições de financiamento da educação básica.

**Organização da Educação Superior – 30h:** Papel da Educação Superior na sociedade contemporânea. Evolução da Educação Superior no Brasil. Problemas atuais da Educação Superior brasileira. A Educação Superior e a formação de professores.

**Organização e Gestão em Educação Especial – 60h:** Pressupostos históricos, políticos e filosóficos do movimento de integração/inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Organização e gestão do trabalho pedagógico escolar nos diversos níveis, etapas e modalidades, e não-escolar, com pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto atual.



**Socialização de Pesquisas – 60h:** Apresentação de pesquisas recentes, concluídas ou em andamento, dos professores do DEPLAE, abordando tema/objeto, problema, fundamentação teórico-metodológica, abordagem de campo, resultados.

**Currículo – 60h:** Currículo: Conceito e desenvolvimento histórico na literatura internacional e brasileira. Tendências e concepções curriculares na prática educacional. As propostas curriculares atuais e seu reflexo na educação básica. O trabalho do professor na organização e planejamento curricular.

**Educação e Movimentos Sociais – 30h:** Origens, concepções e desenvolvimento histórico dos movimentos sociais no Brasil e no contexto internacional; dimensões educativas dos movimentos sociais na formação humana; a relação entre saber da prática e saber escolar.

**Educação Popular – 30h:** Cultura e educação popular: concepções e tendências. Histórico dos movimentos de educação popular no Brasil. Formas de organização da educação popular: experiências e propostas. A questão pedagógica na educação popular.

**Gestão Escolar – 30h:** Análise dos processos de organização e gestão das escolas. Alternativas de gestão da escola: teorias e experiências concretas. As formas de organização, estruturação e gestão da escola. Planejamento da/na escola. A natureza do processo pedagógico e a gestão da escola. Financiamento da/na escola. O dirigente escolar. A pesquisa em gestão escolar.

**Organização e Gestão da Educação de Jovens e Adultos – 60h:** Análise histórico-social da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro. Políticas educacionais, concepções e legislações em relação à EJA. Organização do trabalho pedagógico na EJA.

**Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial – 45h:** Configuração histórica da diversidade na sociedade. Educação Especial e seus determinantes históricos, socioeconômicos e políticos. Direitos das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e suas implicações educacionais. Políticas educacionais para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Organização e gestão da Educação Especial no Brasil.

**Teorias Pedagógicas – 30h:** A constituição do pensamento pedagógico com suas concepções teórico-metodológicas e sua influência em diferentes contextos socioeconômicos e políticos.

**Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação – 30h:** Novos paradigmas da ciência e suas implicações para a educação do século XXI. Técnica, tecnologia: origens e concepções. A sociedade do conhecimento: contradições e implicações para a educação. Dimensão pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação de aprendizagem (virtuais) e os processos educativos escolares.

**Introdução ao Estudo do Currículo – 60h:** Currículo: Conceito e desenvolvimento histórico na literatura internacional e brasileira. Tendências e concepções

curriculares na prática educacional. As propostas curriculares atuais e seu reflexo na educação básica. O trabalho do professor na organização e planejamento curricular.

**Extensão Escolar – 30h:** A extensão escolar: natureza, objeto, concepções, formas de efetivação na prática pedagógica escolar. Análise das políticas nacionais e das diretrizes da extensão na área educacional. A atividade extensionista nas atuais condições da educação brasileira: limites e possibilidades.

## ANEXO II

10/11/2015

Pedagogia - Licenciaturas - UNINTER

[VOLTAR](#)

98



## Pedagogia

**NOTA 3** ★★☆☆☆ MEC

**Titulação:** Licenciado

**Duração:** 4 anos

**Reconhecimento:** PORTARIA DE RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO Nº 286 - 27/12/2012

- [Sobre o Curso](#)
- [Grade Curricular](#)
- [Turno / Horário](#)

### Local das Aulas



#### CAMPUS DIVINA

Rua do Rosário, 147 – Centro  
CEP 80020-110 - Curitiba/PR  
Grade Curricular

#### MOD A - UTA - APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO (1º ano)

Psicologia da Educação	56h
Fundamentos e Metodologias para aquisição do conhecimento lógico	56h
Educação Permanente	56h
Fundamentos e Metodologias para aquisição da linguagem oral e escrita	56h

#### MOD B - UTA - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO (1º ano)

Antropologia e Sociologia da Educação	56h
Filosofia da Educação	56h
Ética e a estética na Educação	56h
Educação Especial e Inclusiva	56h

#### MOD C - UTA - FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS (1º ano)

Didática	56h
Currículo e Sociedade	56h
Avaliação, Educação e Sociedade	56h
Paradigmas Educacionais Contemporâneos	56h

10/11/2015

Pedagogia - Licenciaturas - UNINTER

**MOD A - UTA - ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (2º ano)**

Sistema de Ensino e Legislação Educacional	56h
História da Educação	56h
Gestão Escolar	56h
Administração pedagógica: instrumentos legais	56h

**MOD B - UTA - DIVERSIDADE (2º ano)**

Meio ambiente e sustentabilidade	56h
Estudo das relações étnico-raciais afro-brasileira, africana e indígena	56h
Temas contemporâneos: da diversidade de gênero à faixa geracional	56h
Libras	56h

**MOD C - UTA - EDUCAÇÃO INFANTIL (2º ano)**

Psicomotricidade, Ludicidade e Artes Visuais	56h
Educação Infantil: historicidade e políticas públicas	56h
Conteúdos, Tendências e Metodologias	56h
Fase II - Sociedade, Família e Instituição Escolar	56h

**MOD A - UTA - LINGUAGEM (3º ano)**

Alfabetização e letramento: fundamentos e metodologias na Educação Básica	56h
Língua estrangeira moderna (inglês) fundamentos e metodologias na Educação Básica	56h
Língua Portuguesa: fundamentos e metodologias na Educação Básica	56h
Literatura: fundamentos e metodologias na Educação Básica	56h

**MOD B - UTA - CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (3º ano)**

Ciências Naturais: fundamentos e metodologias na Educação Básica	56h
Matemática: fundamentos e metodologias na Educação Básica	56h
Tecnologias e Cidadania: novas formas de ensinar e aprender em Ciências Naturais e Matemática	56h
Projetos Interdisciplinares em ciências exatas e naturais	56h

**MOD C - UTA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (3º ano)**

Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos	56h
Educação e Trabalho	56h
Metodologias para adultos na EJA	56h
Ensino Médio e Educação profissional: fundamentos e metodologias	56h

**MOD A - UTA - HISTÓRIA E GEOGRAFIA (4º ano)**

Cidades Educadoras	56h
Geografia: fundamentos e metodologias nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	56h
História: fundamentos e metodologias nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	56h
Projetos Interdisciplinares entre História e Geografia	56h

**MOD B - UTA - EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES (4º ano)**

Educação Física: fundamentos e metodologias no	
--	--

10/11/2015

Pedagogia - Licenciaturas - UNINTER

Ensino Fundamental	56h
Artes : fundamentos e metodologias no Ensino Fundamental	56h
Tecnologias e metodologias contemporâneas: fundamentos e metodologias na Educação Básica	56h
Projetos interdisciplinares entre Artes Visuais e Educação Física	56h

**MOD C - UTA - ESCOLA CONTEMPORÂNEA (4º ano)**

Materiais didáticos: desenvolvimento e análise	56h
Tecnologias na Educação: novas formas de ensinar e aprender	56h
Psicopedagogia	56h
Prática de pesquisa e formação do professor	56h
Metodologia da Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso	56h

**UTA - ESTÁGIO SUPERVISIONADO (TRANSVERSAL NO ANO - DURANTE OS 4 ANOS)**

Estágio Supervisionado: Educação Infantil e Ensino Fundamental	100h
Estágio Supervisionado: Ensino Médio	100h
Estágio Supervisionado: Gestão Educacional	100h
Estágio Supervisionado: Diferentes Contextos	100h
Atividades complementares	200h

**CARGA HORÁRIA TOTAL 3344h**

R\$381,00\*

48 parcelas

Valor sem desconto R\$476,00

\*Para pagamento pontual até 05 dias úteis de cada mês. Valores válidos para entrantes no processo seletivo vigente.

[inscreva-se](#)[0800 702 0500](tel:08007020500)

Horário de atendimento:

segunda a sábado, das 8h às 20hrs

