

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**NEABS , EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

ANA EMÍLIA DA SILVA PEREIRA

2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**NEABS , EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

ANA EMÍLIA DA SILVA PEREIRA

*Sob a orientação do Prof. Pós-Dr.
Ahyas Siss*

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no PPGEduc - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

**Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Junho de 2013**

370.711

P436n

T

Pereira, Ana Emília da Silva, 1962-

NEABs, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores / Ana Emília da Silva Pereira. - 2013.

94 f.

Orientador: Ahyas Siss.

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 85-89.

1. Professores - Formação - Teses. 2. Relações étnicas - Teses. 3. Relações raciais - Teses. I. Siss, Ahyas, 1953-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES.**

ANA EMÍLIA DA SILVA PEREIRA

Dissertação elaborada como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/06/2013

Banca Examinadora

Ahyas Siss. – Professor Pós-Doutor – UFRRJ
(Orientador - Presidente)

Otair Fernandes de Oliveira – Professor Doutor – DES/UFRRJ
(Membro interno)

Maria Aparecida Santos Correa Barreto – Professora Doutora – PPGE/UFES
(Membro externo)

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos: Antônio José da Silva Pereira (in memoriam) e Dualla Pereira da Silva, ao meu cúmplice de quase todas as horas: José Simão dos Santos Pereira e também ao meu pai, Antônio da Silva e a minha mãe, Maria Aparecida que, embora não tenham concluído o antigo Primário, me ensinaram as primeiras palavras e o valor da educação como extensão da vida humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, sempre e em todo lugar, por minha vida, pela vida das pessoas que eu amo, parentes ou não.

Agradeço a, minha parteira, Júlia que me trouxe ao mundo, a minha tataravó, Máxima, quase escravizada, a minha professora primária Maria das Graças, por seu carinho e dedicação.

Ao, meu avô, Joel, músico e maestro que tentou me ensinar algumas notas, a minha vó que contava histórias e fazia balas de coco.

As pessoas que me benziam e tiravam o quebranto, seu Moacir e a vovó, quando eu ficava doente.

Aos professores da graduação, minha orientadora da graduação, professora Magali Almeida, as minhas amigas todas, os meus amigos do Mestrado e por fim a pessoas que me fizeram chorar, pois em cada lágrima um aprendizado, um recomeço, um ombro amigo!

A toda equipe do Leafro, as professoras Yolanda Oliveira e Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (in memoriam – jamais esquecerei suas palavras ...) e o professor Otair Fernandes.

Ao Meu Orientador, Ahyas Siss, por sua paciência, paciência, por sua insistência, segurança, equilíbrio, inteligência, persistência e amor à educação e aos orientandos, sem a sua dedicação esse trabalho não seria concretizado.

Em todo mundo...
Minorias étnicas continuam
a ser desproporcionalmente pobres,
desproporcionalmente
afetadas pelo desemprego e desproporcionalmente
menos escolarizadas que os grupos dominantes.
Estão sub-representadas nas estruturas políticas e super-representadas nas prisões.
Tem menos acesso a serviços de saúde de qualidade e, conseqüentemente, menor expectativa de
vida. Estas e outras formas de injustiça racial, são a cruel realidade
do nosso tempo, mas não precisam ser inevitáveis no nosso futuro
Kofi Annan

(Kofi Atta Annan, diplomata de Gana, sétimo secretário-geral da Organização das Nações Unidas, prêmio Nobel da
Paz em 2001)

RESUMO

PEREIRA, Ana Emilia. **NEABS , educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores.** 2013. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ. 2013.

Este estudo possui como objetivo estudar as ações desenvolvidas nas universidades pelo Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (Leafro/UFRRJ) e pelo Programa de Educação sobre o Negro (Penesb/UFF), integrantes do Consórcio Nacional CONNEABS, a partir da produção de conhecimento sobre as ações e práticas pedagógicas de alguns egressos dos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu, “Diversidade Étnica e Educação Brasileira” e “Raça, Etnias e Educação no Brasil”, desenvolvidos respectivamente pelo Leafro e pelo Penesb, com o apoio do Programa Uniafro. A pesquisa qualitativa, teve como público-alvo os egressos desses cursos, e como instrumento de coleta de dados, as entrevistas semi-estruturadas e questionário. Os dados foram interpretados por meio da análise crítica do discurso. Isto significa perceber a partir da identificação sistematização e análise das ações e práticas pedagógicas dos egressos em seus cotidianos escolares, a forma de intervenção dos Núcleos no processo de qualificação docente e nas práticas educacionais. O estudo constatou uma sensibilização parcial dos profissionais de educação no sentido de orientar suas práticas tendo como referencial os conteúdos assimilados nos cursos, intrinsecamente relacionados à educação das relações étnico-raciais aos pressupostos da Lei 10639/2003.

Palavras Chave: Educação Para as Relações Étnico-Raciais (ERERs); Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros NEABs; Formação de Professores; Lei 10639/2003.

ABSTRACT

PEREIRA, Ana Emilia. NEABs, education of ethno-racial and continuing teacher education. In 2013. 126p. Dissertation (Master of Education). Institute of Education and Multidisciplinary Institute. Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica / Nova Iguaçu, RJ. In 2013.

This study aims to study the actions developed in universities by the Laboratory of Afro-Brazilian Studies (Leafro / UFRRJ) and the Education Program of the Negro (Penesb / UFF), members of the National Consortium CONNEABS, from the production of knowledge about actions and pedagogical practices of some graduates of courses Postgraduate Sensu Lato, "Ethnic Diversity and Brazilian Education" and "Race, Ethnicity and Education in Brazil", developed respectively by the Penesb Leafro and, with the support of the Program Uniafro . The qualitative research was to target audience graduates of these courses, and as an instrument for data collection, semi-structured interviews and questionnaires. The data were interpreted by means of critical discourse analysis. This means realizing from the identification and systematic analysis of the actions and pedagogical practices in their everyday school graduates, the form of intervention Nuclei in the process of teaching qualifications and educational practices. The study demonstrated a partial awareness of professional education in order to guide their practices as referential content assimilated in courses closely related to the education of ethnic and racial relations to the assumptions of Law 10639/2003.

Key words: Education For Racial-Ethnic Relations (ERERs); Nuclei NEABs Afro-Brazilian Studies, Teacher Training, Law 10639/2003.

SIGLAS E ABREVIATURAS

ABPN	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS
AMPOCS	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS
ANFOPE	ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
ANPEd	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEP	CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA
CNPq	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CONNEABS	CONSÓRCIO NACIONAL DE NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
CONSED	CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
DCN	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
ERER	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
FFLC	FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
FORUNDIR	FÓRUM DE DIRETORES DAS FACULDADES DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
GPESURER	GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO SUPERIOR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IPEA	INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA
IES	INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
LEAFRO	LABORATÓRIO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
NEABS	NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PENESB BRASILEIRA	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SOBRE O NEGRO NA SOCIEDADE
PNUD	PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO
SEPPIR DA IGUALDADE RACIAL	SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO
UDIM	FUNDAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA MULHER
UNDIME EDUCAÇÃO	UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE
UFF	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIENCIA E A CULTURA
UNIAFRO NEGRA SUPERIOR	PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS E ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
UFRRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - A QUESTÃO RACIAL BRASILEIRA: CONFIGURAÇÕES E INTERPRETAÇÕES	17
CAPÍTULO 2 - A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL.....	24
2.1 - As Instituições Universitárias E A Diversidade Étnico- Racial.....	25
2.2 - Condições Sociais E Materiais De Existência Dos Afro-Brasileiros....	27
CAPÍTULO 3 - OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERERS).....	33
3.1- O Laboratório de Estudos Afro-brasileiros - Leafro	33
3.1.1 - O Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu “Diversidade Étnica e Educação Brasileira”	35
3.1.2 - O Curso De Extensão Afro-Brasileiros, Desigualdades Étnico-Raciais E Educação No Brasil.....	38
3.1.3 - O Leafro E A Produção Do Conhecimento.....	38
3.2 - O Programa de Educação Sobre O Negro na Sociedade Brasileira.....	42
3.2.1 - Curso de Pós-graduação lato-sensu “Raça Etnias e Educação no Brasil”	43
3.2.2 - O Penesb e a Produção de Conhecimento	44
CAPÍTULO 4 – A LEI 10.6539, O LEAFRO E O : EXPERIÊNCIAS DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA PERSPECTIVA DE ALGUNS EGRESSOS.....	52
4.1- Os Sujeitos da Pesquisa.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
ANEXOS.....	90

INTRODUÇÃO

A educação, ao longo do tempo, quase sempre, tem deixado lacunas e contribuído com as imagens distorcidas sobre os Afro-brasileiros¹, suas potencialidades, culturas e expectativas. A exclusão desta cultura da escola tem acarretado prejuízos incalculáveis para esses sujeitos, bem como para os demais, subtraídos do direito de conviver com as diferenças, de praticar a alteridade, e ainda alienados de seu pertencimento cultural. Percebe-se que é preciso inserir essa cultura na escola, na Academia, na formação de professores nas sua dimensão inicial e continuada e, principalmente, educar para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, as Leis 10639/2003, e 11645/2008, são um dos principais instrumentos dos que pensam uma educação para todos e de todos, considerando a sua dimensão coletiva e histórica, um bem social, um direito humano.

A pesquisa pretende identificar, analisar e caracterizar as ações e práticas pedagógicas dos egressos do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu “Diversidade Étnica e Educação Brasileira” ministrado pelo Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – Leafro (Neab/UFRRJ) e do Curso de Pós-Graduação “Raça², Etnias e Educação no Brasil” ministrado pelo Programa de Educação sobre o Negro (Penesb/UFF), com o apoio do Programa Uniafro no cotidiano escolar desses egressos e seu impacto na redução das desigualdades sociais e étnico-raciais.

Para tanto foi necessário conhecer e sistematizar as experiências desenvolvidas pelos profissionais de educação no seu campo de atuação, realizar levantamento das principais estratégias adotadas por estes profissionais para a condução de ações e práticas, buscando identificar o quanto se aproxima e/ou se distancia da perspectiva do curso, multicultural, e, assim, produzir conhecimento aproximado sobre as intervenções e contribuir com a produção de práticas pedagógicas afinadas com a legislação 10639/2003.

É uma pesquisa relevante, pois oferece a possibilidade de se produzir conhecimentos sobre as ações e práticas pedagógicas dos egressos do Curso de Pós-graduação Lato-Sensu “Diversidade Étnica e Educação Brasileira” e “Raça, Etnias e Educação no Brasil” referenciado pela perspectiva do multiculturalismo em consonância com as leis 10639/2003 e 11645/2008. Ao conferir visibilidade ao impacto destas intervenções no cotidiano escolar de municípios Baixada Fluminense, pretendemos contribuir com o processo de implementação dessas leis nas escolas onde esses egressos exercem sua ação educativa.

Acreditamos que ao conhecer a efetividade dessas ações e intervenções no ambiente escolar de alguns municípios da Baixada Fluminense, estaremos oferecendo subsídios para que o processo educativo possa se efetivar como social, cultural e étnico-racialmente referenciado.

O interesse pelo tema surgiu durante a realização do curso de Serviço Social na Faculdade de Serviço Social do Estado do Rio de Janeiro, onde iniciei no ano de 2000 minha trajetória acadêmica. A partir desta inserção e da pesquisa realizada “Um Estudo Preliminar Sobre a Visão de Alguns Profissionais de Saúde do Município de Nova Iguaçu e Militantes do Movimento Negro Sobre a Política de Capacitação de Recursos Humanos do Programa de Atenção Integral à

¹ O termo afro-brasileiro, aqui foi utilizado, com a finalidade de designar os cidadãos descendentes de africanos nascidos no Brasil, bem como sugere uma orientação política a “formulação de uma etnicidade afro-brasileira ligada a uma identificação étnica com negros de outros lugares.” (SISS, 2003, p. 21).

² A categoria raça nesta pesquisa é entendida como uma construção social e histórica, um poderoso mecanismo de estratificação social e produção das desigualdades sociais. (Ibidem)

Pessoa com Doença Falciforme”, pude perceber o quanto é incomensurável a desigualdade social no Brasil³ e a forma como ela se expressa considerando-se as classificações de classe, gênero, raça, idade, orientação sexual, dentre outras. Em função dessa especificidade, as políticas públicas para reversão desse quadro têm sido objeto de debates. Pensando na possibilidade de compreensão dos diferentes fenômenos que impactam a questão social, agora, como Assistente Social, ingressei em 2007 na primeira turma do **Curso de Extensão** “Afro-Brasileiros, Desigualdades Raciais e Educação no Brasil”, após processo seletivo. O curso e a convivência com profissionais de educação me convenceram da necessidade de ampliar e qualificar o olhar para as diversas questões e demandas apresentadas por estes profissionais relacionadas às relações raciais no cotidiano escolar.

Assim, candidatei-me ao **Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu** “Diversidade Étnica e Educação Brasileira”, fui aprovada no processo seletivo em 2008, e através dos resultados da pesquisa “As Percepções dos Profissionais de Educação Sobre o Curso de Pós-Graduação Diversidade Étnica e Educação Brasileira : Motivações e Expectativas” por mim elaborada, orientada pelo Prof. Dr. Ahyas Siss e aprovada pela banca examinadora, percebi o descompasso entre a formação de professores, e a formação necessária para o atendimento à norma jurídica vigente, a Lei federal 11645 , de 10 de março de 2008 e a Lei 10639, de 09 de janeiro de 2003, que visa o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no Ensino Básico e a Educação das Relações Étnico-raciais.

Buscando aprofundar meus conhecimentos sobre essa temática, submeti-me a processo seletivo de **Mestrado Acadêmico em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), na Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais. Fui aprovada e ingressei nesse PPGE no ano de 2011, sob a orientação do prof. Ahyas Siss. Nessa mesma época também ingressei no Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Interétnicas – GPESRI – coordenado pelo meu orientador e que consta do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Nesse sentido, venho participando deste movimento que se dá em torno de constituir um campo de discussão dentro e fora da universidade que contemple as demandas dos afro-brasileiros, principalmente, na educação, onde diariamente o racismo se afirma no silêncio dos que por definição precisariam dar significado positivo às diferenças em função da diversidade humana. “Se é verdade que o conhecimento é provisório, (...) e que a forma pela qual o sujeito olha o objeto modifica o objeto, então o conhecimento, (...) há que estar aberto a olhares analíticos e contribuições novas” (SISS, 2003).

Nesse sentido, acreditamos que tais olhares e contribuições, por sua vez, podem possibilitar reformulações de práticas educativas, além de promoverem o questionamento e a

³ “Renda é o principal abismo entre negros e brancos”

“A remuneração bruta média mensal dos negros é R\$ 558,24 enquanto a média dos brancos é R\$ 1.087. “O Brasil levará 32 anos para igualar a renda de negros e brancos”, afirma o diretor de cooperação e desenvolvimento do Ipea, Mário Lisboa Theodoro.

Segundo o estudo do Ipea, as diferenças de renda são a principal dimensão socioeconômica de desigualdade entre grupos raciais. Esses 32 anos de que fala o diretor se tornam ainda mais desconcertantes quando se considera que o ritmo de queda dos últimos anos reflete um período extraordinariamente positivo que dificilmente se manterá nos próximos anos. Os maiores efeitos distributivos do salário mínimo já passaram e só se pode criar o Bolsa Família uma vez.

A pesquisa conclui que “um sistema de seguridade social universal, acesso à educação universal e instituições que garantam um bom desempenho do mercado de trabalho para todo, tudo isso é importante para reduzir a desigualdade racial, mas não são suficientes”. Para os técnicos do Ipea, as ações afirmativas são o único meio de reduzir realmente as desigualdades raciais no Brasil.” Cf. <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/sistema/00301001.jsp?tt=SEMENTE>

consequente descolonização do imaginário dos educadores, ajudando-os a abandonar novos e velhos preconceitos e práticas, ao mesmo tempo em que buscam construir subjetividades e caminhos novos que configurem avanços no ato de conhecer, de interpretar o real e de nele interferir.

A abordagem metodológica proposta

Para realização deste estudo foi utilizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. Concordamos aqui com Minayo (1998, p. 22) quando essa autora afirma que a pesquisa qualitativa aborda fenômenos que impossibilitam sua quantificação na maioria dos casos em que ocorre, ou seja, por trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, a análise desses fenômenos e de suas relações “não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” sendo, por isso mesmo, de característica interpretativa.

O universo da pesquisa é constituído pelos egressos dos cursos de especialização em “Diversidade Étnica e Educação Brasileira” ministrado pelo Leafro, Neabi da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e “Raça Etnias e Educação” ministrado pelo – Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira – Neab da Universidade Federal Fluminense, ambos integrantes do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - CONNEABS.

Quanto ao seu recorte amostral, este é constituído por dois egressos do primeiro curso de especialização oferecido pelo Leafro e de outros dois, egressos do curso de especialização oferecido pelo Penesb. A amostra é, ainda, estratificada por gênero e pertencimento étnico-racial. Esse recorte amostral se justifica pelas possibilidades de acesso aos egressos e pela disponibilidade de tempo necessário para se realizar esta pesquisa, na qual preservamos a identidade dos entrevistados e adotamos nomes fictícios, ou pseudônimos. Os locais de trabalhos foram designados por instituições de ensino.

As técnicas de coleta de dados aqui utilizadas foram a aplicação de questionário e a realização de entrevista, ambas semi-estruturadas. Entende-se por entrevistas semi-estruturadas aquelas que combinam perguntas fechadas com perguntas abertas, permitindo ao entrevistado discorrer de forma mais focada em alguns momentos e mais livremente em outros, quando de interesse do pesquisador. Aqui, o emprego da análise de discurso torna-se fundamental para que se possa operar a decodificação do conteúdo implícito nas informações coletadas. Segundo Luisa Martin Rojo, “Há uma relação dialética entre as estruturas e as relações sociais que, se por um lado configuram o discurso, por outro são por ele influenciadas, consolidadas ou questionadas (...) trata-se, portanto, de uma prática social, com origem e efeitos sociais, e com uma dimensão reprodutora e outra construtiva. (ROJO, 2004, p. 214).

Optar por essa análise de discurso significa compreender o papel desempenhado pelos discursos na manutenção e fortalecimento da ordem social, ou seja na manutenção do *status quo*, bem como na sua reversão por meio do questionamento das ideologias presentes nestes discursos e de suas estratégias de legitimação. Assim a análise da enunciação dos entrevistados possibilitou a compreensão do contexto social no qual estão inseridos, bem como suas estratégias para modificação do cenário estereotipado de nossas desigualdades sócio-raciais e educacionais. A pesquisa se desenvolveu no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais GPESURER.

Apresentação dos Capítulos

Esta pesquisa, quanto à sua estruturação é integrada por sua introdução, que fornece o roteiro metodológico do estudo desenvolvido em quatro capítulos e pelas considerações finais. O primeiro capítulo possui caráter conceitual. Intitulado “A Questão Racial Brasileira: Configurações e Interpretações” apresenta-nos a forma pela qual as relações raciais brasileiras foram configuradas e interpretadas por diversos estudiosos desse campo; apresenta-nos seus conceitos e categorias analíticas. Conceitos que conferem suporte conceitual a essa pesquisa como os de raça, racismo, discriminação, embranquecimento, mestiçagem e de democracia racial são aqui apresentados, sob a ótica de diferentes estudiosos. As principais críticas às teorias positivistas e racistas desposadas por alguns teóricos clássicos do pensamento social brasileiro são aqui também apresentadas pelas lentes de estudiosos mais contemporâneos das relações raciais brasileiras, que reinterpretam essas relações sob a ótica das diversidades cultural e étnico-racial.

No capítulo II, intitulado “A Universidade Brasileira e a Diversidade Étnico-Racial”, são discorridas as relações historicamente estabelecidas entre as universidades brasileiras e o acesso de negros à educação superior no Brasil. As principais tensões que historicamente vêm mediando essas relações são apontadas e analisadas, onde especial atenção é dada aos movimentos negros, atores políticos que há muito tempo se debruçam sobre a importância da educação, enquanto meio de acesso aos demais direitos sociais, capazes de proporcionar cidadania plena aos afro-brasileiros e criticam a miopia das universidades brasileiras no que diz respeito ao direito de acesso de afro-brasileiros à universidade.

O capítulo III dessa pesquisa retoma e aprofunda as ideias centrais dos capítulos anteriores para neste contexto inserir os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, sua formação e o importante papel que eles vêm desempenhando no sentido da democratização de acesso e de permanência de afro-brasileiros na educação superior e no cumprimento da Lei 10.639/2003, bem como na formação inicial e continuada de professores e na educação para as relações étnico-raciais brasileiras. Nesse sentido, ganha destaque, tanto a educação escolarizada enquanto importante mecanismo formador de sujeitos sociais, como o papel que os professores desempenham nesse processo no âmbito de sociedades multiculturais. Cumpre também o papel de introduzir o quarto capítulo: o da coleta de dados e sua interpretação para, por último, entrarmos nas nossas considerações finais desse estudo.

CAPÍTULO 1 - A QUESTÃO RACIAL BRASILEIRA: CONFIGURAÇÕES E INTERPRETAÇÕES

No Brasil, as desigualdades socioeconômicas entre negros⁴ e brancos permanecem ao longo de suas trajetórias de vida, e os reflexos desta particularidade podem ser observados nos indicadores de mercado de trabalho, renda e pobreza, infraestrutura, índice de desenvolvimento humano e educacional, mostrando a desvantagem da população negra em relação à população branca, inferindo a necessidade de serem adotadas políticas públicas de caráter universal e também de caráter afirmativo para atenuar tais iniquidades.

As Ciências Sociais apontam que a desigualdade social é construída histórica e socialmente, sendo uma realidade da qual poucos países conseguem se distanciar. No caso específico do Brasil, os efeitos dessa desigualdade atingem frontalmente os afro-brasileiros e se reproduzem nas sucessivas gerações. Apesar da adoção de políticas públicas de caráter universal e, as não tão recentes, políticas de ação afirmativa, ainda é possível afirmar que no Brasil a pobreza tem cor, a indigência, asarceragens, a morte por causas evitáveis, o fracasso escolar, dentre outros.

A adoção de políticas de ação afirmativa é uma das formas de o Estado democrático corresponder às demandas dos seus cidadãos e, mais ainda, assegurar a plena expansão dos indivíduos e acesso aos direitos constitucionais, permitindo-lhes, acesso aos bens que foram produzidos socialmente. Todavia a implementação dessas políticas com recorte étnico-racial tem suscitado historicamente debates em torno da existência ou não de uma questão racial, bem como da sua relação com a formação identitária da população brasileira.

A antropóloga Giralda Seyferth (2002) recupera em sua obra, “O racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro”, manifestações que sinalizam indícios de uma inquietação com a questão racial no século XIX, percebida como uma preocupação com a formação nacional e a legitimidade ou não do sistema escravista. A autora destaca que os textos que tratam da questão racial ao longo do século XIX, co colocam em evidencia a escravidão, percebida como “instituição que inundou o país de negros, (...) um legado funesto que pesa sobre o país.” (SEYFERTH, 2002, p. 11).

Nos discursos imigrantistas e abolicionistas a forma de minimizar os efeitos indesejáveis dos cruzamentos de raças civilizadas com as não-civilizadas, seria a infusão de sangue novo, do tipo branco, portador de uma suposta “superioridade racial e civilizatória”, esses discursos revelam argumentos de natureza biológica, como forma de resolver os efeitos indesejáveis da escravidão e são referenciados pela perspectiva Evolucionista Social, “que traz consigo a marca da crença na desigualdade racial, mesmo sem a explicitação direta de critérios biológicos, visto que nesta hierarquização civilizatória, o ocidente tem primazia assegurada pelas leis da natureza.” (SEYFERTH, 2002, p.18).

⁴ Neste trabalho a categoria negro foi utilizada com o mesmo sentido que foi utilizado para identificar pessoa que se declara de cor preta ou parda nas pesquisas domiciliares do IBGE, uma vez que “A abordagem histórica e institucional da análise da questão racial enquanto uma construção social justifica, de forma plena a agregação desses dois universos na medida em que, no Brasil, o perfil sócioeconômico das populações preta e parda é estritamente equivalente.” (HENRIQUES, 2003:13).

A partir de 1880 aos discursos imigrantistas e abolicionistas irão se juntar às vozes dos cientistas sociais, sociólogos e antropólogos, oriundos, do que hoje conhecemos como ciências sociais, influenciados principalmente pelos teóricos: Herbert Spencer e Arthur de Gobineau, Georges Vacher de Lapouge, Haeckel, Spencer e suas teses sobre evolucionismo e o darwinismo social. A partir dos seus pressupostos, podemos perceber o esboço, a configuração do agravamento da questão racial: o aumento considerável do número de negros e mestiços, provenientes da intensa miscigenação.

Entre os cientistas que se dispuseram a pensar uma alternativa para questão racial no contexto pós-abolição destaca-se Silvio Romero que, de acordo com Seyferth (2002) foi o primeiro cientista a acomodar as teorias raciais à realidade brasileira, através de sua tese do branqueamento. Além de Silvio Romero, Nina Rodrigues apoiada na Antropologia física e na Biometria, também contribuiu com as teses voltadas para a hierarquização social e a responsabilização da população negra pela inferioridade da população brasileira.

Em 1911, o governo brasileiro no Congresso das raças realizadas, apresentou a sua versão oficial sobre a questão racial, por meio do discurso organizado de João Batista de Lacerda, que apresenta mecanismos para a materialização do branqueamento: a opção do mestiço por pessoas mais claras e o investimento na política de imigração. A sua tese foi uma das que mais se aproximaram da versão popular para o branqueamento, já sinalizando a necessidade de um embranquecimento através da infusão de sangue europeu e a depuração do sangue africano, ou seja a limpeza do sangue contaminado. Assim, na realidade o que era sistematizado no meio “científico” era de certa forma absorvido e divulgado pela sociedade, que diante da “realidade objetiva expressa no cotidiano”, da situação do negro produziram versões que além de contribuir com a crença na inferioridade do negro, disseminaram estereótipos para a desqualificação destes.

Em Oliveira Vianna, encontraremos uma acomodação mais próxima dos ideais do determinismo racial da realidade brasileira, se comparado aos autores que o antecederam, tais como, Silvio Romero e João Batista de Lacerda. Influenciado principalmente por Lapouge, outros darwinistas sociais e pela Eugenia de Pierson, o imortal da Academia Brasileira de Letras, consegue identificar no Brasil colonial e imperial, representantes legítimos da raça ariana, considerada superior e predestinada ao exercício de poder: a “aristocracia rural ariana (...) e a massa composta basicamente de mestiços de todas as matizes, na qual mulatos e mamelucos “superiores” são uma exceção resultante de uma bem sucedida seleção sexual, cujo fundamento seletivo é o preconceito racial.” (SEYFERTH, 2002, p.17).

É necessário ressaltar que as alternativas apresentadas para a resolução da questão racial não podem ser distanciadas do seu contexto de produção no pós-abolição e dos interesses das classes dominantes e dirigentes, do recém instalado governo: a República.

Dessa forma, observam-se mudanças significativas na condução das teorias raciais ao longo da história. Ao fim da primeira república, na década de 1930, o interesse dos dirigentes, ainda se pauta na preocupação com a imagem da população e da sociedade brasileira no exterior, porém, entende que de certa forma não há mais espaço para condenar toda a população brasileira, ao fracasso em função de uma suposta inferioridade biológica ocasionada por intensa miscigenação, até porque o projeto de embranquecimento da nação arquitetado na velha república e a adoção do liberalismo não surtiu os efeitos desejáveis.

Sendo assim, assiste-se à implantação de um Estado forte, que busca a integração nacional como forma de legitimação e aceitação de seu governo. É neste contexto que surgem autores que esboçam reações mais contundentes aos ideais racistas e ao projeto de embranquecimento da população, dentre os quais se destaca Gilberto Freyre.

As idealizações deste autor sobre a sociedade brasileira e a constituição multi/pluriétnica do seu povo, parecem ter sido as que mais se adequaram aos interesses econômicos, políticos e sociais do governo brasileiro que, para se legitimar precisava passar para o mundo a imagem de um país democrático em todos sentidos. Portanto, em Gilberto Freyre, os efeitos positivos da mestiçagem, que já se efetivará em nível biológico, seria concretizado em nível cultural, com a valorização da cultura dos diferentes povos que constituiriam um Brasil, de relações harmoniosas, predestinado ao progresso das mais evoluídas civilizações ocidentais.

O culto a igualdade racial presente também na obra de Gilberto Freyre, entende que o preconceito e a discriminação racial no Brasil, foram anulados pela mestiçagem e transformou a discriminação em uma questão de classe, ou seja, não está baseada na concepção de raça. Para confirmação de tais hipóteses diversos argumentos relacionados à realidade brasileira foram utilizados, entre eles destaca-se a ascensão dos mulatos, mostrando que aqui inexistem barreiras em função da cor ou raça, bem como a utilização das constantes comparações das relações raciais do Brasil com a dos Estados Unidos das Américas.

Seyferth (1989, 2002) destaca também a contribuição da Antropologia Cultural por meio dos estudos de Arthur Ramos, Edson Carneiro, dentre outros, que partindo dos conceitos de cultura e aculturação, demonstram, a partir da exposição de suas pesquisas relacionadas à cultura dos negros e a forma de aculturação, em Congressos, que o negro pertence a uma cultura atrasada, destinada a aculturação. Essa conclusão reforça o mito da democracia racial, pois por essa tendência de aculturação do negro, pode-se deduzir a ausência de conflitos neste processo. Da mesma forma Donald Pierson, que realiza estudos sobre as relações raciais na Bahia no final da década de 1930, conclui que não há uma questão racial a ser resolvida, que o negro é discriminado por sua classe de pertencimento e a sua situação educacional e econômica é originária da sua ancestralidade africana, o que de fato existe é uma tendência brasileira de absorver a gente de cor, reduzindo tudo a uma questão de classe.

Nesse sentido, ainda está implícita nestas obras a concepção de evolucionismo presente nos teóricos do determinismo racial, bem como o das relações harmoniosas, entendida como ausência de discriminação racial, inspirada, principalmente, nas concepções de Gilberto Freyre.

Assim, Edson Carneiro e Arthur Ramos, apesar de fazerem uso do princípio de igualdade das raças, ainda se mostram reféns do ideário da civilização como os outros atores que os antecederam, tais como: Manuel Bonfim e Roquete Pinto, Alberto Torres, que apesar de reconhecerem o caráter inovador da mestiçagem, investiram em um discurso civilizador em substituição a um racismo explícito, onde a educação é entendida como forma de atingir ao progresso, pois, acreditavam possibilidade de reabilitação educacional e higiênica de alguns mestiços. (SEYFERTH, 1989).

Para além das afinidades desses autores, é interessante observar o sentido que é dado à mestiçagem no Brasil, parece ter sido um fenômeno exclusivo, uma excepcionalidade, que resultou em uma mistura benigna de raças se comparado aos estoques raciais separados nos Estados Unidos e África do Sul, um engano, conforme afirma Carvalho e Segato, em sua obra “Inclusão Étnica e Racial no Brasil”, Além desse, para os autores um outro engano é subsidiado nas obras de:

Gilberto Freyre, Jorge Amado e Darcy Ribeiro, que apesar de denunciarem (o racismo) são veementes na proibição da negritude. Propõem (...) que sejamos todos morenos (...) defendem a morenidade como se os dois contingentes, brancos e negros, fossem afetados igualmente por essa mudança de identificação (...). Para o branco, que tem o privilégio de usufruir as benesses de uma sociedade racista

nada sucederá – ao invés de um branco com privilégio teremos um moreno com privilégios. Já o negro, que tem um crédito a receber do branco por tudo que perdeu devido ao racismo (ou a condição de negro), não poderá demandar mais nenhuma reparação, pois será moreno – portanto igual ao branco (...) os dois contingentes agora morenos viverão sem conflito: o moreno no ex-branco dentro da universidade e o moreno ex-negro fora da universidade. (CARVALHO, 2006, p. 105).

Esse estar fora, condição social dos afro-brasileiros, remete-se às demais instituições de poder e o estar dentro, aos espaços de desvalorização social. Assim, aos mitos do passado: das boas relações raciais, da escravidão branda, da ascensão social independente da cor, foram se acomodando outros mitos e a concepção evolucionista travestida de processo de aculturação.

Portanto, a preocupação com a questão racial, ligada à inferioridade natural do negro que, de certa forma, justificava sua “exclusão” dos bens sociais e materiais, e a sua culpabilização pelo atraso da nação, aos poucos vai sendo deslocada para uma preocupação com a questão cultural, já anunciada por alguns autores que viam na educação a possibilidade de reverter esse quadro de desigualdades entre brancos e negros, porém não havia no contexto em que emergiram tais teses, repleto dos ideais deterministas, possibilidades de avanço também não havia uma oposição definida, principalmente por parte dos afro-brasileiros.

De acordo com Ahyas Siss (2003, p. 68), “a mobilização dos afro-brasileiros por melhores condições de vida, do pós-abolição ao advento do Estado Novo foi um movimento dentro e não contra a ordem”; a qual vai se consolidar com a assimilação e com a comprovação científica da ausência de conflitos raciais, como os que ocorriam nos Estados Unidos da América.

Para Abdias Nascimento (1982) e Guerreiro Ramos (1950, 1957) as relações raciais harmoniosas, a ausência de conflitos e a existência de uma democracia racial era uma farsa e uma das estratégias utilizadas por estes cientistas sociais e também militantes do movimento negro, nas décadas de 40 e 50 para responder a este pensamento hegemônico, que robusteceu o mito da democracia racial e a incorporação deste ao imaginário da sociedade brasileira; inclusive com a adesão por parte de alguns militantes da Frente Negra, foi a criação de instituições como o Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944, promotor de diversos eventos e cujo principal objetivo era o resgate da cultura dos afro-brasileiros e a reconfiguração sobre bases positivas dos processos de construção de subjetividades, essas até o momento compreendidas pela ótica “científica” como patológica e na perspectiva cultural inaugurada por Freyre, como servil, propensa à domesticação e a aculturação. Entre as ações desempenhadas pelo TEN, destaca-se a organização de Congressos. O 1º Congresso do Negro Brasileiro foi realizado em 1950. “A principal finalidade deste era o desmascaramento dos preconceitos de cor e da discriminação racial.” (SEYFERTH, 1989, p. 27).

Na realidade as ações do TEN, visavam redirecionar os estudos sobre os negros, para desmistificar as concepções produzidas sobre este segmento da população “promovidas por ‘teorizações antropológicasociológicas’ que foram apresentadas nos Congressos afro-brasileiros de 1934 e 1937 nas cidades de Recife e Salvador” (SISS, 2003, p.54) e combater a discriminação racial, ou seja, desenvolver estudos que de fato retratassem a realidade das condições sociais e materiais de existência do negro, inferindo a existência de uma questão social e racial a ser resolvida, não obstante atenuada pela crença na cordialidade existente nas relações sociais entre negros e brancos. Em função do pseudo-ideal de harmonia, ordem e progresso nacionais, as ações

do TEN foram estigmatizadas como separatistas e fomentadoras de ódios raciais e discórdia, portanto não conseguiram legitimar suas demandas diante do Estado brasileiro.

Os estudos de Pierson (1942)⁵, a produção de conhecimento na perspectiva dos afro-brasileiros e o contexto geopolítico de um pós-guerra, despertaram na ONU o interesse pela particularidade das relações raciais no Brasil, fruto de uma mestiçagem singular, elas passam a ser objeto de estudos.

O resultado das pesquisas realizadas por cientistas sociais brasileiros, tais como Florestan Fernandes, Thales de Azevedo, René Ribeiro, Oracy Nogueira, Costa Pinto e estrangeiros, como Charles Wagley, Marvin Harris, Roger Bastides nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e região nordeste, sobre as relações raciais evidenciam a discriminação com base na cor, portanto o Brasil apesar de não pode ser caracterizado como uma sociedade de castas aparece como uma sociedade estratificada socialmente em função da cor. Esses estudos tiveram como parâmetro as relações raciais principalmente no contexto norte-americano, onde o racismo foi oficializado, portanto com barreiras raciais efetivas, assim, os pesquisadores americanos concluem que o Brasil é realmente uma democracia racial sem impedimentos oficiais a ascensão social dos negros.

As pesquisas de uma forma geral, realizada por cientista brasileiros, como Oracy Nogueira (1985) e Costa Pinto (1953), e o estrangeiro Roger Bastide (1971) na realidade subestimam os indícios de racismo⁶, apesar de constatarem que a raça e cor têm haver com classe e determina o status da pessoa. Essa manobra foi possível porque no Brasil o racismo não é oficializado, contudo o seu potencial não pode ser negligenciado, uma vez que este opera a nível simbólico, podendo ser produzido e reproduzido no imaginário social e, com um agravante, há na sociedade brasileira um pacto: a discriminação, segundo Oracy Nogueira (1985) só aparece em momentos de crises, é essa imprevisibilidade de ocorrência do fato e ao acordo: no Brasil não se fala de racismo, mas cada um sabe o seu lugar é essa particularidade que torna o nosso racismo, tão ou mais eficaz quanto ao racismo americano.

Apesar de subestimarem os dados encontrados sobre a discriminação e o preconceito racial, os estudos da UNESCO cumprem o papel de consolidar a temática das relações raciais no Brasil, permitindo a ampliação e a continuidade dos estudos, e até mesmo o seu questionamento. Os estudos de Florestan Fernandes sobre as relações raciais no pós-abolição o induziram a um equívoco analítico ao conferir ao passado escravo a discriminação e o preconceito em relação aos negros o mestiço. Todavia suas pesquisas e as dos demais pesquisadores da Escola de São Paulo ao demonstraram que no Brasil ocorre uma generalização do preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros, revelam que a democracia racial brasileira na verdade é um mito.

Assim, apesar das pesquisas realizadas sobre a temática das relações raciais brasileiras, esse mito permanece por mais de uma década sem um embate significativo, seja por parte de militantes negros, ou por outras pesquisas, esse fato ocorre provavelmente no plano ideológico em função da influencia dos teóricos do desenvolvimento das escolas marxistas sobre as

⁵ Negroes in Brazil, a Study of Race Contact at Bahia.

⁶ “O racismo é um fenômeno complexo caracterizado por diferentes manifestações a cada tempo e lugar. É uma ideologia que atribui significado social a determinados padrões de diversidades fenotípicas e/ou genéticas e que imputa, ao grupo em padrões “desviantes” características negativas que justificam o tratamento desigual. O racismo é uma programação social e ideológica a qual todos estão submetidos; não é questão de opinião. Uma vez envolvida nessa programação social as pessoas reproduzem consciente ou inconscientemente, atitudes racistas que, em certos casos são inteiramente opostas à sua opinião.” (CADERNOS DE TESXTOS BÁSICOS, 2004).

desigualdades raciais, segundo esta corrente as desigualdades entre brancos e afro-brasileiros podem ser superadas com o desenvolvimento do capitalismo; e também em função do contexto pós-64 marcado pelo autoritarismo e suas implicações na estrutural social, período em que o Brasil sai de uma condição de “acentuadamente pobre, de base econômica marcadamente agrícola (...) a um país que, a partir dos anos 60, se apresenta como urbano de base econômica industrial e possuidor de uma significativa malha de comunicações” (SISS, 2003: 71) e que também busca a implementação de serviços públicos assistenciais como forma de cooptação popular.

O golpe de 64 desestabilizou as entidades negras, porém não conseguiu atingir a nova geração, influenciada pelo contexto internacional: luta pelos direitos civis nos EUA e as guerras pela libertação dos povos negros africanos de língua portuguesa. Nesse sentido, assumem as atividades culturais, políticas e ideológicas e retomam as atividades do TEN, através do Centro de Cultura Negra (CECAN) São Paulo, surgem As Semanas Afro-brasileiras, promovidas pelos Centros de Estudos Afro-asiáticos, a Sociedade de Estudos da Cultura Negra, dentre outros; registrou a criação do Instituto de Pesquisas da Cultura Negra (IPCN) Rio de Janeiro em 1975, a contribuição da Escola de Artes Visuais, das agremiações e entidades negras, os eventos que ficaram conhecidos como Ciclo do Negro-Homenagem a zumbi, a promoção dos bailes-soul, movimento soul (GONZALEZ, 1982).

Para a autora, essa conjuntura favoreceu a idealização de um movimento negro de caráter nacional é este movimento que de acordo com Guimarães (2003) irá golpear o discurso da democracia racial. O movimento Negro Unificado (MNU), conseguiu reunir em um ato público contra o racismo realizado no dia 7 de julho duas mil pessoas, e em uma carta aberta à população denunciava os atos de racismo praticado contra os negros e a discriminação racial, além de propor Centros de luta para a conscientização da população negra. O trabalho de denuncia da situação do negro não ficou restrita ao território nacional. Cabe destacar as iniciativas de Abdias Nascimento em 1968 e as dos membros dos movimentos negros que participaram de Congressos, Seminários, Simpósios, Encontros, Conferências e Palestras internacionais no final dos anos 70 e início dos anos 80⁷.

Diante desse contexto, algumas reivindicações do movimento foram incorporadas à Constituição Federal em 1988, que reconhece a existência do racismo e prevê sanções. Cabe ressaltar a importância dos estudos desenvolvidos na década de 70 e 80 sobre as relações raciais, estes dão um salto qualitativo ao incorporar dados estatísticos sobre as desigualdades raciais relacionadas às condições de vida e de saúde dos afro-brasileiros, destacando os estudos de Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Vale (1980), que a partir dos dados produzidos pelo IBGE, “demonstram (...) as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros”, não podem ser atribuídas apenas ao passado escravista ou ao pertencimento de classes diferentes, mas sim as diferenças de oportunidades de vida e dos tratamentos dispensados a este grupo racial. (GUIMARÃES, 2003, p. 103)

Assim as teses de Hasenbalg redirecionam os estudos sobre as relações raciais brasileiras, demonstrando a importância do componente racial na produção e reprodução das desigualdades, desencadeando assim, uma série de pesquisas sobre as desigualdades sócio-raciais desenvolvidas em instituições públicas nas diversas áreas, tais como saúde, educação, trabalho, dentre outros Oliveira et al (1985), PAIXÃO e SANTANNA (1997) HENRIQUES (2001), PAIXÃO (2003), TELLES (2003). Estas pesquisas darão também suporte à luta antirracista desenvolvida pelos

⁷ Sobre este assunto ler: GONZALES, Lélia; HASENBALG, Carlos Alfredo. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1982. 115p.

movimentos negros, no sentido de conscientização e mobilização social, bem como na reivindicação por políticas públicas para o atendimento das especificidades dos afro-brasileiros.

O pesquisador Sales Augusto dos Santos (2012, p. 394) destaca que após a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, parlamentares do Congresso Nacional passam a ser aliados especiais da luta antirracismo. Assim no parlamento a questão racial passa a ser discutida de forma mais consistente⁸ nos mandatos do Senador Paulo Paim, do deputado federal Luiz Alberto e da deputada federal Benedita da Silva, integrados aos trabalhos já desenvolvidos por Abdias Nascimento. Na academia, os professores negros atuando, através da ética da convicção anti-racismo, “se reconhecem como sujeitos na produção de conhecimento sobre as relações raciais” e dão suporte às políticas de promoção da igualdade racial esta ação amplia a luta pró-igualdade racial.

O autor classifica esses atores como novos agentes antirracistas⁹, que segundo Giddens (1989 *apud* SANTOS, 2012, p. 380) “passaram a se manifestar no espaço público brasileiro por meio das suas consciência discursiva e práticas.”

Dessa forma o autor ressalta que surgem novas formas de luta contra o racismo, são ações coletivas e individuais nas diversas áreas da sociedade, que proporcionaram uma aumento substancial do debate sobre a questão racial, reunindo as condições necessárias à luta contra o racismo que não é estático e se renova a cada instante por ser um importante mecanismo das sociedades modernas na manutenção de sua ideologia de dominação.

Colocados esses pontos sobre as configurações e interpretações da questão racial brasileira, bem como as relações que ela estabelece com a cidadania e a educação dos afro-brasileiros, é justo que se pergunte: como a universidade brasileira vem se relacionando com essa questão? Quais as principais influências que os teóricos interpretativos da questão racial brasileira exercem sobre a educação superior brasileira? É oportuno e importante lembrar aqui que os resultados de várias pesquisas desenvolvidas na área das relações étnico-raciais e educação apontam na direção de que esta é uma questão que está colocada para a academia a mais de meio século, sobre a qual não há consenso e que demanda respostas urgentes. É sobre esta candente questão que nos debruçaremos no próximo capítulo.

⁸ “Segundo pesquisa realizada pelo cientista político Carlos Eugênio V. Escosteguy, de 1950 a 2002 foram apresentados 116 projetos de Lei na Câmara dos deputados sobre a questão racial brasileira”. Desses 73 foram apresentados entre 1990 e 2002, ou seja a partir da entrada desses três últimos parlamentares. (SANTOS, 2012, p. 384).

⁹ Assim, são Ongs de cunho racial, Parlamentares negros do Congresso Nacional; Negros intelectuais das universidades brasileiras, ativistas ou cidadãos que não são ativista orgânico de entidades negras, por meio de suas condutas e/ou ações antirracistas, (...) são oriundos direta ou indiretamente dos movimentos negros clássicos os que antecederam a este período. (Ibidem, 364).

CAPÍTULO II - A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

No Brasil, o interesse dos governantes pela educação passou ao largo no período colonial e no imediatamente posterior ao pós-abolição. Segundo Schwarcz (1993), o ensino na colônia estava a cargo dos jesuítas e este cenário começa a se alterar com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil, determinando o surgimento das primeiras instituições culturais, Imprensa Régia, a Biblioteca, o Real Horto e o Museu Real, responsáveis pela produção de cultura, memória e a formação de uma ‘classe ilustrada nacional’, dependente das instituições criadas e parte das estratégias de domínio da corte portuguesa.

As primeiras escolas de direito e uma elite intelectual, com mais autonomia em relação à metrópole, vão surgir após cinco anos da declaração da Independência. Se por um lado existe o interesse do governo central com a criação das instituições de saber, o mesmo não se verifica em relação à instrução primária, pois as legislações do Império, Constituição Imperial de 1824 e a Lei de 15 de outubro de 1827, apesar de sinalizarem a gratuidade e universalidade da instrução primária, bem como a criação de “estabelecimentos de ensino de primeiras letras”, se ausentou de garantir a obrigatoriedade do ensino, deixando ao encargo das províncias a responsabilidade por legislar e oferecer o ensino elementar e secundário, conforme expresso no Ato Adicional de 1834, artigo 10, no segundo parágrafo. (SISS, 2003).

Para o autor, esta desatenção do governo central pode ser observada na ausência do repasse de verbas para a província no sentido de suprir as demandas com educação em 1874. Assim, 20% das receitas da província eram gastos com a educação sem a contrapartida do governo. E a explicação para este fato estaria relacionada a um interesse maior da elite política dirigente do Estado pela a educação superior e para o colégio Pedro II considerado a principal via de acesso às faculdades imperiais.

Dessa forma, percebe-se neste período que, em função da ausência de uma política educacional efetiva, um grande contingente populacional foi excluído das escolas públicas, especialmente os negros, pois o poder de legislar sobre o ensino, levou a Província do Rio de Janeiro, que abrigava a capital do Império, a impedir através da Lei n.1, de 4 de janeiro de 1837, artigo 3º, que os escravos e os pretos africanos, até mesmo os libertos frequentassem as escolas públicas, bem como as pessoas com moléstias contagiosas. Essa Lei nos permite uma aproximação da forma como era percebida, a imagem que se fazia do negro, fora-lhe atribuído um status, a convivência com os negros representaria um perigo, semelhante ao conviver na presença de doenças contagiosas.

Andrews (1991 *apud* CARVALHO, 2006, p.19), refere que no período Pós- abolição o “Estado brasileiro (...), ao invés de investir na qualificação dos ex-escravos, agora cidadão do país, optou por substituir os poucos espaços de poder e influência que os negros haviam conquistado pelo estímulo e apoio à imigração europeia”. Assim, na Velha República, a opção do Estado brasileiro em consolidar a ideologia do branqueamento, propicia a criação de uma elite branca, oriunda dos incentivos do governo à imigração, que em poucas décadas, experienciam ascensão social significativa, em detrimento dos negros, que permanecem às margens da sociedade.

Nesse sentido foram os imigrantes que se beneficiaram das universidades públicas consolidadas na década 30, tais como, a Universidade do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Paraná e do Rio Grande do Sul. Essa década foi marcada por uma nova orientação política para o país,

cuja preocupação principal era o desenvolvimento social, portanto, tornam-se obsoletas as teorias raciais do fim do século XIX. Dessa forma, para atender a esta demanda sem interferir no “status quo”, opera-se a passagem do conceito de “raça” para o conceito de cultura, referenciada na obra de Gilberto Freyre Casa Grande e Senzala, magistralmente essa obra consegue justificar as atrocidades cometidas contra os negros e principalmente as mulheres negras e índias, a partir de uma ótica que considera a colaboração entre os diferentes para suprir as deficiências, criando uma “zona de confraternização” e a explicação histórica da miscigenação; assim, a unidade na diversidade define a identidade nacional, encobre os conflitos e aliena os não-brancos da sua verdadeira condição no interior de uma sociedade racista, que privilegia os brancos. Para José Jorge de Carvalho:

Esta foi uma decisão, bastante consciente, ao longo de mais de setenta anos, de construir um conceito específico e interessado de brasilidade (cristalizado na obra de Gilberto Freyre) (...) e destinado a encobrir o mais possível o escândalo (agora exposto como nunca antes) da discriminação sistemática sofrida pelos negros no Brasil. Esse discurso oficial do Brasil, desde a década de trinta até recentemente, consistiu numa celebração culturalista da mestiçagem e de uma suposta cordialidade de convívio inter-racial, paralelas a um silenciamento sistemático da desigualdade de desvantagens imposta aos negros e aos índios. Essa política de exclusão dos negros praticada pelas elites brasileiras foi (...), contínua e intensa durante todo o século XX. Se agora constatamos alarmados que 96% dos atuais universitários brasileiros são brancos (3% são negros e 1% amarelos), uma percentagem considerável desse número é constituída de descendentes de imigrantes, daquele contingente que (...) viveu em condições de precariedade similares às dos negros (...) na virada do século XIX (CARVALHO, 2006 pp. 19-20-22).

A análise do autor sobre a mestiçagem, o desenvolvimento do conceito de brasilidade, e os dados estatísticos oficiais sobre a supremacia branca no ensino superior demonstram o sucesso e a efetividade da política de exclusão dos negros, bem como a carência de outros saberes representativos da realidade brasileira, gerando empobrecimento da cultura acadêmica e do profissional formado por esta instituição. Apesar das condições adversas à participação do negro na produção do saber na Academia, muitos intelectuais afro-brasileiros como, Guerreiro Ramos, Edson Carneiro, Clovis Moura se dedicaram aos estudos sobre a exclusão do negro na educação superior, no entanto não conseguiram se inserir nas instituições universitárias, exceto Milton Santos, que revolucionou o ensino de Geografia.

2.1 - As Instituições Universitárias e a Diversidade Étnico-Racial

Os estudos e pesquisa sobre a educação no Brasil revelaram em fases distintas seus diversos usos e significados, atrelados aos interesses de dominação, domesticação, manutenção de privilégios, hierarquização, poder e acumulação de renda. Assim é que na Velha República a educação “será considerada o substrato sobre o qual se assentarão às bases da civilidade, ou seja, se constituirá como instrumento privilegiado para a passagem do estágio da barbárie à civilização” (SISS, 2003, p. 38), através do uso desta concepção percebe-se que o interesse da classe dirigente é manter a grande maioria do povo brasileiro, brancos pobres, negros, índios, afastado dos direitos políticos, pois se ausentava de propiciar a educação para todos, até porque estes foram considerados incapazes de construir a sociedade.

A educação liberal nos moldes do escolanovismo não se concretizou. “A atitude preconceituosa e discriminatória dos professores frente aos seus alunos de origem afro-brasileira, aparece, (...) sendo identificada pelos afro-brasileiros como a principal causa da evasão escolar.” (SISS, 2003, p. 45). Todavia o discurso da mestiçagem permanece e orienta as relações sociais e raciais, ocultando os tratamentos desiguais na sociedade. Diante desta realidade pode-se constatar que as deficiências da sociedade brasileira para lidar com a diversidade cultural, racial, social e étnica é histórica e se expressa nas diversas instituições sociais, em especial, nas estruturas e na composição da comunidade universitária, bem como nas formas de construção do conhecimento que, apesar dos avanços permanecem referenciados na visão freyriana.

Na opinião de Carvalho (2006, pp. 20-21), essas instituições têm “pouca capacidade para refletir sobre sua própria política racial e de auto-avaliar-se adequadamente nesse respeito”. A segregação racial é explícita, o autor elencou vários exemplo que demonstram a cegueira e o silenciamento da universidade em relação à segregação racial que promove, assim ele afirma que na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, (FFLC) da Universidade de São Paulo, dos 504 docentes que trabalham nesta instituição, apenas 3 são negros, sendo que desses um é estrangeiro, nascido no Zaire e graduado fora do Brasil, o que confere a instituição FFLC um perfil basicamente constituído pelo segmento populacional branco.

O retrato dessa segregação está no fato, de que a exceção se torna uma regra em se tratando de inserção da produção científica afro-brasileira, é a figura ilustre do Geógrafo Milton Santos que será sempre evocada para evidenciar as exceções, este autor é para a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o único negro entre as luminares da nossa ciência, em recente publicação intitulada *Cientistas do Brasil Depoimento*. Este trabalho se propôs a cobrir todas as áreas da produção científica nos últimos 60 anos, reconhecendo apenas o trabalho de Milton Santos, o mesmo que já havia sido o único na USP, é este que vai ser reverenciado também pela UNB como Doutor Honoris Causa¹⁰.

Esse reconhecimento da UNB está desvinculado do pensamento social acadêmico e das relações que se processam na universidade, classificada como um “gueto negro” pela mídia impressa, segundo matéria divulgada no jornal *Correio Braziliense*, em função do reduzido número de alunos afro-brasileiros nos cursos oferecidos pela universidade. A formação de guetos se estende aos docentes, de um contingente de 1500 professores, apenas 15 deles são negros, ou seja, apenas 1% do total de docentes e, pode até mesmo ser estendido, segundo o autor, a praticamente todas as universidades federais, sem que haja um questionamento sobre essa desigualdade racial até os dias atuais, portanto, nos últimos 70 anos, a imagem que se observa nos institutos e nas universidades indica uma evolução lenta no sentido de mudança nos espaços de poder e na construção do conhecimento dentro de um mesmo grupo étnico, assim:

A imagem de uma sala onde exista algum cientista ou intelectual pensando, seja em Biologia, História ou Física, era, até uma geração atrás, a de um homem branco. Incluímos agora a imagem de uma mulher branca no lugar do cientista e continuamos com a imagem de uma plateia formada por pessoas brancas que escutam esses brancos. Basicamente, esta é a imagem, assimilada e reproduzida acriticamente, do que é o mundo universitário no Brasil. Resumindo a classe universitária brasileira ainda não parou para pensar a sua condição branca excludente (CARVALHO, 2006, p. 22).

¹⁰ Título atribuído à personalidade que se tenha distinguido pelo saber ou pela atuação em prol das artes, das ciências, da filosofia, das letras ou do melhor entendimento entre os povos (http://www.unb.br/unb/titulos/doutor_honoris_causa.php).

A falta de consciência crítica do contexto da academia, das relações que estas estabelecem com a diversidade étnico-racial e as consequências danosas e irrefutáveis podem estar, intrinsecamente relacionadas à herança cultural fundante da universidade brasileira. Academia Brasileira tem como referência a Europa e os Estados Unidos, mas especificamente os saberes difundidos por norte-americanos de pele branca, e a “imagem que fazemos de um acadêmico não inclui um negro e não temos imagem da Academia da África” (CARVALHO, 2006, p. 23).

Nesse sentido, ao se inspirar em padrões estrangeiros, como a ideologia do mérito e do concurso a universidade não considera os fatores sociais que perpassam as vidas dos candidatos e para o autor isto é “flutuar num vácuo histórico”. Como se o candidato a uma vaga universitária fosse um ser abstrato sem singularidades e especificidades. A ideologia do mérito universaliza a concorrência, ou seja, todos podem competir, mas desconsidera as diferentes condições para competir.

Dessa forma, é necessário repensar a noção abstrata de concurso com a introdução de uma outra perspectiva, uma alternativa a perspectiva do mérito, ou seja, a inserção da “diferença histórica, social econômica da desigualdade crônica entre negros e brancos no Brasil”(CARVALHO, 2006, P.24). Portanto, as ações afirmativas para o ingresso nas universidades pelo regime de cotas, buscam corrigir as diferenças de desempenho dos candidatos resultantes dos diferentes pontos de partida, sendo esta correção traduzida em uma linguagem matemática: a nota de corte é importante ressaltar que este mecanismo, este “aparente privilégio” oferecido aos alunos cotistas não resultou em queda da qualidade do ensino, como os meritocratas previam, ao contrário, as pesquisas sobre o desempenho dos alunos cotistas nos fazem acreditar que a entrada na universidade teve um efeito direto na auto-estima dos alunos, servindo como um estímulo a superar as verdadeiras deficiências desses alunos, que são as condições sociais e materiais de existência, o que em muito difere de deficiências intelectuais, como querem supor os discursos dos meritocratas, ao discutir a legitimidade das cotas raciais.

2.2 - Condições Sociais e Materiais de Existência dos Afro-Brasileiros

Na virada do século XX para XXI, a forma como as relações raciais e sociais no Brasil interferem nas condições de vida e de saúde dos descendentes de africanos escravizados, deixou de ser uma questão de denúncia dos grupos de interesse, para orientar e disputar espaço na adoção, implantação e implementação de políticas públicas. Carvalho (2006) refere que o tema do racismo, na sociedade brasileira, alcançou o máximo de exposição, com os estudos de Ricardo Henriques, pesquisador do IPEA. Os dados foram apresentados na III Reunião Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, ocorrida em agosto de 2001, uma parte desses dados é apresentada pelo autor como forma de explicitar a dimensão da realidade das relações sócio-raciais no Brasil, as quais, em grande parte, determinam nossas desigualdades apresentadas na educação.

No estudo, afirma o autor, a categoria “raça” foi cruzada sistematicamente com os indicadores de renda, emprego, escolaridade, classe, idade, situação familiar e região. O Controle das variáveis permitiu aos pesquisadores concluir que, no Brasil, a condição racial é fator de privilégio e vantagem para os brancos e, para os negros significa desvantagem e exclusão, obedecendo a uma gradação de cor, os brancos sempre estão em vantagem em relação aos pretos e pardos, estes, apesar de sua vantagem em relação aos pretos, padecem das mesmas condições sociais, econômicas e territoriais, portanto, o fato de uma pessoa ser negra já lhe imprime uma

“condição humana de exclusão”. Os dados apresentados na pesquisa de Ricardo Henriques, evidenciam e permitem aprofundar as análises sobre a “condição humana de exclusão, desvantagem e abandono da população negra” (CARVALHO, 2006, p. 27).

A primeira conclusão do autor diante desses dados é que no Brasil a pobreza tem em geral a cor negra, entre os pobres e miseráveis brasileiros, há os que são mais miseráveis ainda: os negros, uma vez que 58 milhões de brasileiros vivem na pobreza, ou seja, com uma renda de 200 reais por mês; destes, 63% são negros e dos que vivem abaixo da linha de pobreza aqueles que não consomem o nível mínimo de calorias recomendado pela Organização das Nações Unidas, ONU, os negros também, representam a maioria: 70%. O fenômeno enegrecimento da pobreza e embranquecimento da riqueza aparecem nos dados que demonstram a distribuição de renda considerando a categoria cor/raça, onde encontramos 70% dos negros entre os 10% mais pobres da população brasileira e entre os 10% mais ricos, estão 85% dos brancos.

Uma outra conclusão do autor é que as diferenças raciais incidem sobre todas as fases da vida dos brasileiros, ou seja, infância, adolescência e fase adulta. Os negros não conseguem recuperar a desvantagem com que nasceram, ao passar por estas diferentes fases. No Brasil 51% das crianças brasileiras são pobres, esse índice de pobreza aumenta para as crianças negras na faixa de 0 a 6, cujo índice de pobreza é de 65%, e o índice de pobreza cai para 38% entre as crianças brancas. Na faixa que vai dos 7 aos 14 anos entre os negros pobres o percentual, 61%, é quase o dobro do apresentado entre os brancos pobres, 33%, na faixa entre 15 e 24, representam 47% dos que vivem na pobreza é mais que o dobro entre os brancos nesta mesma faixa etária, 22%.

O fato da educação no Brasil nas séries iniciais ser pública e gratuita, passa a impressão de que o desempenho escolar de uma criança independe de sua cor ou raça, sendo neste caso mais relevante considerar os efeitos da renda no desempenho, no entanto Carvalho (2006) conclui que a intensificação da desigualdade não está relacionada apenas à renda, mas também à discriminação pela cor. Considerando as crianças do sexo masculino, na faixa de 11 a 14 anos pertencentes ao grupo dos 25% mais pobres do Brasil, constatou-se que os brancos mesmo quando estão entre os mais pobres apresentam melhor desempenho escolar do que os negros, assim, entre os meninos brancos 44,3% estão cursando a segunda fase do primeiro grau, enquanto que entre os meninos negros apenas 27,4% estão nesta fase.

Uma síntese dos dados apresentados revela que a população negra no Brasil está submetida às condições de miséria e exclusão, apenas 30% da população negra consegue terminar o Ensino Fundamental. Entre os que conseguem, 25 milhões, pelo menos 17 milhões estão na faixa dos menos qualificados para o mercado de trabalho e aproximadamente 8 milhões de pessoas são definidas como a nova classe média, mesmo assim, ocupam a faixa inferior desse segmento de classe são famílias com renda em torno de 3 a 5 salários mínimos. Todavia uma parcela considerável, 59 milhões de negros brasileiros não conseguem concluir o ensino fundamental e permanecem com baixa qualificação profissional e pouca ou quase nenhuma mobilidade social.

No acesso à educação, o abismo entre negros e brancos só vai crescendo, em cada etapa da escolaridade o branco aumenta a distância de sua vantagem em relação aos negros e negras. Assim, em relação ao analfabetismo: 8,3 % dos brancos com mais de 15 anos são analfabetos, enquanto nos negros a porcentagem de analfabetos, 20%, é mais que o dobro apresentado pelos brancos; 63% dos jovens brancos de 18 a 23 anos não completaram o Ensino Médio, já entre os negros, esta porcentagem sobe para 84%. E mais: 57% dos adultos brancos não completaram o Ensino Fundamental; nos negros, este percentual sobe para 75,3% desses alunos. Em relação ao índice de analfabetismo funcional, nos brancos adultos a porcentagem é de 26,4% e nos negros,

essa porcentagem sobe para 46,9%, portanto políticas de educação universal no Ensino Básico não resolve a questão racial na educação, conforme afirma Carvalho (2006) a desvantagem dos negros em relação aos brancos é crônica.

As distâncias observadas entre esses contingentes populacionais parecem se acirrar na passagem do ensino fundamental para o ensino médio. A porcentagem de negros que conseguem concluir o Ensino Médio é de 3,3%; a dos brancos é aproximadamente 4 vezes mais, 12,9%, ou seja, o número de jovens brancos preparados para ingressar em melhores trabalhos na fase adulta é maior do que o dos negros. A tendência é que esta vantagem se amplie, favorecendo os brancos. Esse fato fica visível após a apresentação dos dados e gráficos preparados pelo IPEA e apresentados na UNB em março de 2002, pelo Prof. Roberto Martins. Estes revelam que a diferença de 2,2 anos na média da frequência escolar entre negros e brancos é a mesma que existia no início do século passado, uma vez que a média de frequência escolar de uma pessoa branca é de 6,6% anos, e a de uma pessoa negra é de 4,4% anos. Isto faz com que, estatisticamente, o aluno negro só após duas décadas atingirá a média de escolaridade dos alunos brancos, todavia a defasagem vai permanecer se persistir a ausência de políticas de ações afirmativas, e o consenso de que políticas universais podem garantir a efetividade da política educacional.

Afirma ainda o autor que a média de frequência escolar dos negros quando comparada à média da frequência escolar da África do Sul, 11 anos, infere a seguinte conclusão: “o negro brasileiro levará um pouco mais de meio século para alcançar a escolaridade que tinha o negro sul-africano no ano em que terminou o *apartheid*.” (CARVALHO, 2006, p. 34).

A desigualdade racial no Brasil foi também mensurada, utilizando-se os indicadores internacionais como Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, utilizado pelo PNUD, (Programa das Nações Unidas) articula os indicadores como educação, expectativa de vida e renda *per capita*. E aqui no Brasil foi utilizado por Marcelo Paixão e Wânia Santana, que demonstraram existir um abismo de 61 “países entre o Brasil negro e o Brasil branco: no ranking de qualidade de vida, os brancos ficam em 46ª lugar, entre a Lituânia e a Croácia e os negros brasileiros em 107º, pior que em todos os países africanos, inclusive a Nigéria e a África do Sul” (CARVALHO, 2006, P. 35).

A pesquisa da UFRJ, utilizando a mesma metodologia do PNUD, mostrou as desigualdades entre negros e brancos em relação renda média familiar *per capita*. A dos brancos, 2,99 salários mínimos, superando a dos negros, 1,28 salários mínimos. A diferença entre a expectativa de vida de negros e brancos é de aproximadamente seis anos, branco 71,2 anos, a do negro é de 65,1. Pensando na Seguridade social, em termos de política pública, de promover justiça social os negros precisariam ter reduzida a idade para a aposentadoria em seis anos, enquanto os brancos poderiam se aposentar com mais idade. A partir desses dados é possível afirmar que:

A situação dos negros brasileiros é comparável à de países como Vietnã e Argélia, onde o desenvolvimento humano está na faixa inferior (e que passaram por guerras absolutamente arrasadoras há algumas décadas, enquanto o Brasil vivia em paz e com um PIB incomparavelmente maior que o desses dois países). Enquanto isso, os brancos têm qualidade de vida similar a países como os emirados árabes (45º lugar), de alto desenvolvimento humano e já considerados ricos. Isso indica que mais de um século depois de abolida a escravidão, os descendentes de escravos ainda não tiveram chance de usufruir da riqueza construída pelo trabalho forçado realizado pelos seus ancestrais (CARVALHO, 2006, pp. 34-35).

Na mídia impressa foram divulgados os estudos do IPEA, que constataram a existência do racismo, assim O globo do dia 26 de agosto de 2001 revela que negros e mulatos ganham apenas 48% do salário recebido por uma pessoa branca e quando eles residem na mesma região e apresentam o mesmo grau de escolaridade, mesmo assim recebe apenas 84% do que os brancos recebem. Neste caso a diferença educacional não pode ser acionada para explicar este fenômeno.

O resultado do Provão do Ano 2000 no Ensino Superior, divulgados pelo Ministério da Educação, também foi assunto de destaque na mídia, a porcentagem de brancos entre os 191.000 estudantes avaliados em 2.888 faculdades (públicas e particulares) superou a de pardos (13,5%), sendo que estes representam 40% da população e pretos, (2%), enquanto estes representam 5,7% da população. Quando se tem como parâmetro o acesso aos cursos de maior prestígio a situação de exclusão e de desvantagem dos negros em relação aos brancos se acentua. No curso de Odontologia os negros correspondem a 0,7% dos formandos de 2000, portanto, “Ser dentista no Brasil (como ser médico) é ser branco. Todos os cargos de importância, prestígio, poder e alta remuneração são brancos, restando aos negros uma faixa residual entre 1% e 2%” (CARVALHO, 2006, p. 36).

Esses dados demonstram que o acesso à universidade não significa retorno financeiro para os afro-brasileiros, uma vez que estes se encontram alocados nos cursos de pouco prestígio e as universidades, principalmente as públicas precisam rever o seu papel como a “missão de pensar o país em sua complexidade e diversidade e gerar conhecimentos capazes de auxiliar na solução dos problemas nacionais” (CARVALHO, 2006, p. 37), no entanto, o que se observa é o seu potencial para excluir a população negra do meio acadêmico e contribuir com a manutenção das desigualdades educacionais, sociais e raciais, uma vez que 84% dos brancos são beneficiados com o ensino público de qualidade em detrimento dos negros onde uma parcela considerável frequenta as universidades particulares, geralmente em cursos de pouco prestígio, da mesma forma os que conseguem entrar nas universidades públicas permanecem nestes cursos.

Dessa forma, tendo como base nestes estudos é possível compreender como um país como o Brasil, que tem a segunda maior população de negros do mundo pode ser vista, interpretada e majoritariamente representada nos espaços de poder por brancos, ao passo que os afro-brasileiros permanecem a margem e invisibilizados. Assim é que dos 620 Procuradores da República, apenas 7 são negros, entre eles o jurista Joaquim Barbosa Gomes, ou seja, 98,6% são brancos. Nos tribunais superiores, mesmo tendo decorrido 114 anos pós-abolição, a porcentagem de brancos caiu apenas de 100% para 98, 5%, isto porque nestes tribunais dos 77 ministros apenas 2 são negros, 1 do Tribunal Superior do Trabalho, Carlos Alberto Reis. E um do Supremo Tribunal Federal (STF). Segundo a Associação dos Juízes Federais, não chega a 5% o número de juízes negros em um universo de 970 juízes. Apesar de indicados, os 33 ministros, que compõem o Supremo Tribunal de Justiça são brancos. No Ministério Público do Trabalho, de 465 procuradores, menos de 1% são negros e 98% são brancos.

Na Câmara Federal, há 513 deputados, pouco mais de 2% são negros e 96% de brancos, da mesma forma no Senado Federal, aproximadamente 2% dos 81 senadores são negros e 97% são brancos. Dos 34 ministros de estado, 6% são negros e 94% brancos. No Itamaraty 99% dos 1000 diplomatas que representam o país no exterior são brancos os negros não chegam a representar 1% do corpo de diplomatas. Fica evidente por estes dados que a distribuição de poder na sociedade brasileira coloca em cheque a imagem de país democrático de “todas e todos”, assim, nenhuma instituição escapa a esta hierarquização racial. Até mesmo o Conselho Nacional de Educação durante mais de 40 anos mantém em seus quadros a hegemonia dos brancos como

conselheiros e incluindo em 2002 a primeira pessoa negra e a primeira pessoa indígena a fazer parte desse poderoso conselho, após mais de quarenta anos de sua existência. Nas universidades federais, 99% dos docentes são brancos.

Ao nos depararmos com esta imagem do Brasil real, com a releitura de nossas desigualdades através dos dados, percebemos o quanto a universidade brasileira é excludente e conservadora, guardiã dos valores morais éticos e políticos dominantes que hierarquizam a sociedade brasileira e promovem a desigualdade. Na verdade funcionam como lócus de silenciamento da manifestação da diversidade cultural brasileira e mantenedora do *status quo*, reproduzindo no micro, o que está solidificado no macro, orientado pelo racismo.

Assim, uma instituição universitária e, particularmente, universidade pública, foi concebida no plano ideológico com a missão de pensar a sociedade brasileira e seus conhecimentos, produzir solução para os seus problemas que são diversos e plurais. Nesse sentido, “é de se esperar que a elite universitária represente a diversidade étnico-racial do país para melhor pensar e atuar sobre os seus problemas” (CARVALLHO, 2006, p. 37) enquanto essas mudanças na ocorrem assistimos com naturalidade aos processos de monopólio do saber e a elitização da universidade, dessa forma, parece ser natural que no século XXI apenas 2% da população frequente a universidade, 3.500, 000 de pessoas e que a universidade pública absorve apenas 0,6% dos brasileiros, 1.000.000. Entre os brasileiros, ilustres e desconhecidos que passaram pela universidade pública destacam-se: Guerreiro Ramos, sociólogo e pensador da condição nacional brasileira, pertencente à primeira turma da Faculdade Nacional de Filosofia; “Edison Carneiro, estudioso da cultura do negro no Brasil e Clóvis Moura, intelectual que dedicou sua vida a escrever sobre a história do negro no Brasil”. (Ibid., p. 20). Esses intelectuais não conseguiram lecionar em nenhuma das universidades de renome do país. A única exceção foi o geógrafo Milton Santos, que foi Doutor *Honoris Causa* pela UNB. Esse fato por si só demonstra que a universidade, durante décadas impediu a manifestação da cultura afro-brasileira, da produção e difusão de conhecimentos de forma efetiva, ao excluir seus doutores negros e suas contribuições se ausentou de pensar a diversidade cultural de promover cidadania a todos.

Ao discurso do universalismo, presente na universidade se contrapõe o racismo evidenciado empiricamente através dos dados. Para Ricardo Henriques (2001 *apud* CARVALHO, 2006, p. 36). "Esses dados mostram que, para que as diferenças não se mantenham, as políticas sociais precisam tratar os desiguais como desiguais. Tratar todo mundo por igual é cinismo". Já Carvalho (2006) propõe mudanças nos critérios de acesso para inverter o mecanismo automático de favorecimento aos brancos, ou contribuiremos para manutenção dos mecanismos de exclusão do negro no ensino superior no Brasil, uma vez que foi constatada empiricamente que a exclusão do negro na universidade é derivado do racismo, portanto não há democracia racial, que se sustente diante dos dados apresentados.

Apesar deste panorama desanimador sobre as universidades brasileiras, algumas mudanças começam a ser verificadas na sociedade e no interior da academia, são grupos que pressionam por mudanças de paradigmas, tanto no âmbito nacional como internacional, resultantes da confluência de valores e dos intercâmbios advindos dos avanços tecnológicos; da ascensão de grupos discriminados e a construção de conhecimentos sobre esses grupos.

Nesse sentido, todas essas mudanças exercem pressão contínua na construção e implantação de políticas públicas; no sistema econômico vigente para a manutenção da paz social e, nos organismos internacionais, nos estados nacionais, bem como em suas instituições, estimulam a produção de mecanismo para dar conta das novas demandas sociais, que direcionam para o reconhecimento da diversidade e a promoção da justiça social.

Assim, a dinâmica social impacta fortemente a educação escolarizada atingindo diretamente a formação de professores, no sentido de proporcionar novas habilidades e competências. Na realidade a preocupação com a formação de professores data dos anos 60, onde a formação continuada surge como alternativa de acompanhar o processo de formação profissional na área de educação, conflitante e dinâmico.

A partir da década de 70, além das demandas educacionais e profissionais, a formação continuada será provocada a atender a novas demandas impostas por diferentes atores, que de forma coletiva e organizada pressionam o Estado e as instituições da sociedade no atendimento dos seus anseios por cidadania plena. Neste cenário de transformações, especial atenção precisa ser dada aos movimentos negros, atores políticos que há muito tempo se debruçam sobre a importância da educação, enquanto meio de acesso aos demais direitos sociais, capazes de proporcionar cidadania plena. Assim da reivindicação por uma educação formal, esses atores hoje, exigem e são os principais proponentes de políticas públicas para dar conta da realidade social, extremamente desigual em termos de condições materiais e sociais, que resultam na tão temida divisão de um Brasil Negro e um Brasil Branco, imperceptível para Academia, para os cientistas sociais, para sociedade letrada e para a população, porém, visível e incontestável para os órgãos oficiais de governo, que realizam estudos periódicos em todas as áreas, visando a implantação de políticas públicas.

Se no capítulo anterior revisitamos a questão racial brasileira, suas configurações e interpretações, neste capítulo, após caracterizarmos as principais relações existentes entre essa questão e a universidade brasileira, além de analisarmos como a diversidade étnico-racial vem sendo percebida pela academia, vimos que o sistema educacional no Brasil reproduz, com frequência, práticas discriminatórias racializadas e racistas e constatamos que existe um círculo vicioso que combina racismo, pobreza, fracasso escolar e marginalização social.

No próximo capítulo, nossa atenção estará voltada para os Neabs – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – existentes nas principais universidades brasileiras e para o importante papel político que eles vêm desempenhando na esfera da educação superior brasileira, no sentido de democratizá-la racial, ou etnicamente. Parcela significativa dos pesquisadores dos Neabs entendem que um dos maiores desafios que a educação brasileira vem enfrentando diz respeito à formação de professores e que as universidades e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia são “locus” privilegiados de formação de professores, nas suas dimensões inicial e continuada e que precisam fazê-lo na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERERs). Concordamos, também que essa é uma “demanda importantíssima de várias organizações do movimento negro e do segmento Afro-brasileiro que se reconhecem como alocados em posição de subalternidade e que deseja romper com essa assimetria relacional”, conforme Siss e Barreto (2013). Nesse exercício, ganharão aqui destaques o Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros – Leafro (Neab/UFRRJ) e o Programa O Programa De Educação Sobre O Negro Na Sociedade Brasileira – Penesb (Neab/UFF), ambos localizado na Região Sudeste.

CAPÍTULO 3 - OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (Neabs) E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERERs)

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs), surgiram da “ampliação do número de acadêmicos e acadêmicas de origem africana, oriundos do Movimento Negro e que se qualificaram nas décadas de 1980 e 1990.” (BARRETO, 2010) Ao longo dos anos, a educação escolarizada, enquanto importante mecanismo formador de sujeitos sociais, o papel que os professores desempenham nesse processo e a qualidade e adequação da formação desses professores para exercerem suas práticas sociais e pedagógicas no âmbito de sociedades multiculturais, ou interculturais, têm se constituído, como uma das principais preocupações dos Afro-brasileiros.

Assim, os Neabs institucionalizados nas universidades, ao desenvolverem suas ações, sistematizadas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, atuam como mediadores do processo de implantação de políticas públicas, na área da educação, em especial as políticas de ação afirmativa institucionalizadas recentemente, as Legislações 10.639/2003 e 11645/2008, essa atuação dos Neabs decorre de sua interlocução qualificada com os diversos atores, os fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil, dentre outras; assessoram as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações étnico-raciais na construção de metodologias de pesquisas para a implementação e monitoramento das Leis (BRASIL, 2009).

3.1 - O Leafro

O Leafro, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, NEAB da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), está inserido no Instituto Multidisciplinar (IM), campus de Nova Iguaçu. A sua equipe é formada por pesquisadores, graduandos, mestrands, mestres, doutores, pós-doutores, quase que exclusivamente afro-brasileiros, que são responsáveis pela institucionalização de um conhecimento de intervenção na Academia no campo da educação, produzido na perspectiva dos afro-brasileiros, buscando modificar as relações sócio-raciais em um contexto mais amplo.

As atividades do Leafro foram iniciadas no segundo semestre de 2006; dessa forma, além de propor o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Em Diversidade Étnica e Educação Brasileira, se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ, segundo Prof. Pós-Dr. Ahyas Siss, cientista social e ex-coordenador do Núcleo, a fundação, institucionalização e consolidação do Neab, no Programa de Pós-Graduação, “tem proporcionado a continuidade do desenvolvimento de pesquisas voltadas para a produção e divulgação de conhecimentos acadêmicos e de intervenção no processo de formação de professores”.(SISS, 2008, p. 24).

De acordo com as informações contidas em sua homepage¹¹, o Leafro tem como objetivo incentivar e acompanhar as políticas de ação afirmativa etnicamente definidas no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro favorecendo o ensino, da cultura Afro-brasileira,

¹¹ Informação disponível em <http://www.ufrrj.br/leafro/>

Africana e Indígena em consonância com o que é preconizado pela Lei 10639/2003, intervindo no processo de formação de professores da Baixada Fluminense em uma perspectiva multicultural. Essa é uma demandada na educação brasileira, e também dos professores dos municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias e de Queimados, segundo constatou um levantamento preliminar. Assim o Leafro, através do Curso, busca permitir que os professores se tornem sujeitos ativos de seu conhecimento, bem como agentes multiplicadores de uma educação emancipatória, e também instituir e legitimar o Instituto Multidisciplinar como ator e canal privilegiado de interlocução com o poder público através da discussão dos resultados alcançados.

Assim, o Neab da UFRRJ emerge da necessidade de acompanhar as mudanças ocorridas na Política Educacional, a qual tem por função redimensionar suas ações no sentido de atender às demandas dos diversos atores, dentre os quais, se destacam os movimentos negros, que nas últimas décadas vêm pressionando o Estado para o atendimento de suas especificidades, originárias de uma sociedade, que convive com o seguinte paradoxo: empiricamente multicultural, porém, concebida e pensada como monocultural e sem barreiras para mobilidade social, mas que determina os lugares e as posições dos sujeitos na pirâmide social, bem como os acessos às políticas sociais, Saúde, Previdência, Trabalho, Educação, dentre outros.

No que diz respeito à Educação, o Prof. Pós-Dr. Ahyas Siss, com base em estudos e pesquisas, aponta para um dos principais obstáculos a serem superados na educação brasileira: a cegueira diante da interseção existente entre a formação de professores as relações étnico-raciais e a educação brasileira.

Segundo o autor, tal reconhecimento entende o professor como agente mediador do processo educacional, ocupando uma posição privilegiada em face de sua proximidade com o alunado, portanto tem-se a preocupação com uma prática pedagógica que atenda as expectativas da diversidade cultural brasileira. Assim, vê na difusão da prática multicultural ou intercultural a possibilidade de produção de saberes contra-hegemônicos, revelando através da crítica a identificação dos saberes, que os currículos, geralmente justificam como gerais e hegemônicos.

Nesse sentido, assinala que a produção acadêmica em torno das áreas de educação, formação de professores e relações étnico-raciais até a década de 80 era incipiente. Na década de 90, no entanto, assistimos a uma produção científica considerável sobre a interseção dessas áreas em função das análises e discussões realizadas pela academia e movimentos sociais, tais como: movimento negro, movimento sindical, movimento feminista, movimento de mulheres negras.

A intervenção destes atores na Educação proporcionou a realização de diversas pesquisas na área de educação, formação continuada de professores e relações étnico-raciais. As pesquisas, assim produzidas, despertam o interesse da academia dos diferentes fóruns de produção, como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) (SISS, 2008).

Todavia, a produção de pesquisas e os conhecimentos, dentre os quais se destaca o multiculturalismo¹², não foram suficientes para inferir uma transformação significativa nos

¹² Sobre esse assunto ver: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. ; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998. DAMASIO, Eloise da Silveira. Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do direito.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e Interculturalidade desafios emergentes para formação de educadores em processos inclusivos. Brasília: UNESCO, 2009. In. FAVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; TIMOTHY, Ireland; BARREIROS, Débora. (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. P. 65-69

currículos de formação dos professores, que permanecem referenciados por uma educação para atender aos interesses de uma sociedade monocultural.

No entanto, as últimas alterações ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que deram origem às Leis 11645/2008, 10639/2003 e a políticas de Cotas e, mais recentemente, a declaração de constitucionalidade da reserva de vagas para negros, indígenas na UNB, no Enem, dentre outros, pelo Superior Tribunal Federal de Justiça, redimensiona a política educacional. É neste contexto que ressaltamos a importância da formação continuada e a necessidade de dedicar uma atenção especial a essa temática, uma vez que o currículo de formação dos professores vem sendo ineficiente em função de acompanhar os avanços verificados nesta área, bem como corrigir a secular exclusão das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira.

Sendo assim, justifica-se a existência do Leafro na Academia pela necessidade de “produzir, incentivar e apoiar a produção e a difusão de conhecimentos novos na área dos estudos afro-brasileiros e da educação em consonância com o que é preconizado pela Lei 10639/2003, intervindo no processo de formação de professores”. (SISS, 2008, p.24).

Essa intervenção se dá em uma perspectiva Multicultural/Intercultural, e visa os processos de formação inicial e continuada, modalidade presencial e à distância. Para o cientista social: Prof. Pós-Dr. Ahyas Siss, este é um grande desafio para os cursos de formação de professores, ou seja, os diferentes cursos de licenciatura e especialização, é uma demanda da educação e dos municípios que constituem a Baixada Fluminense, daí resulta a relevância de criação deste Núcleo de estudos na UFRRJ.

3.1.1 - O Curso de Pós-graduação Lato-Sensu “Diversidade Étnica e Educação Brasileira”

Os cursos de Pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* oferecidos pela UFRRJ desempenham um papel fundamental na consolidação da referida universidade como centro de produção e referência de conhecimento “orientado por padrões de excelência acadêmica nas áreas de concentração de seus pesquisadores e pela perspectiva de construção de interdisciplinaridade, (...) as atividades são pautadas na inovação.” (SISS, 2008, p. 26).

Dessa forma, o Curso de Pós-graduação Lato-Sensu “Diversidade Étnica e Educação Brasileira”, sendo o resultado da preocupação com a formação dos professores e a necessidade de difundir conhecimentos novos nas áreas da educação e dos estudos Afro-brasileiros, em consonância com o que é preconizado pela Lei 10639/03”, pretende intervir no processo de formação de professores, inicial e continuada, no modo presencial em uma perspectiva multicultural. Estando voltado para a formação de especialistas capazes de produzir e de difundir conhecimentos na Baixada Fluminense.

A formação continuada de professores é um direito do professor (...) que coloca algumas exigências para esses profissionais, tais como disponibilidade para a aprendizagem (...), requer-se que sejam criadas alternativas, ou condições que propiciem esses profissionais a continuidade de seu processo formativo. (...) exige-se do Estado, a formulação e implementação de políticas públicas voltada para a qualificação desses profissionais. Da universidade, por sua vez, exige-se a elaboração de programas de formação continuada que possibilitem o desenvolvimento e a qualificação profissional em uma dimensão permanente. (SISS, 2008, pp. 15-16)

O autor ressalta que os Estudos realizados nas áreas educação, relações étnico-raciais brasileiras e formação de professores por pesquisadores como Ana Célia da Silva (1995, 2001), permitem concluir que a instituição escola é étnica, racial e culturalmente seletiva, portanto, discriminatória e excludente. Esse fato revela, em parte deficiência do Estado na implementação de políticas públicas voltadas para a qualificação desses profissionais. No que diz respeito às exigências para a universidade, quanto à elaboração de Programas de formação continuada considerando as três áreas citadas acima, observa-se, através das pesquisas passadas e também das contemporâneas, um divórcio entre as áreas, sendo que entre elas precisaria existir “interseções significativas”.

Nesse sentido a coordenação do Leafro juntamente com seus pesquisadores idealizaram o Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu: Diversidade Étnica e Educação Brasileira. “A proposta de criação do Curso foi apresentada por meio de duas unidades acadêmicas da UFRRJ: o Instituto de Educação (IE) e o Instituto Multidisciplinar (IM) integrado por pesquisadores de ambos os institutos” (Ibidem, p. 27), que após discussões e debates, obteve aprovação, tanto da Câmara de Pós-Graduação, quanto do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) para a sua implementação. É interessante observar que, na medida em que o Leafro atua na interseção destes dois institutos, permite a criação de programas e curso próprios, bem como proporciona a colaboração das áreas afins, contribuindo para os avanços das pesquisas e da pós-graduação.

Para os pesquisadores do Leafro, a formação docente está inserida em um amplo contexto diferenciado do contexto reducionista, explicitado pelo Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) e pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Sendo assim, o que se pretende com o curso é uma formação que qualifique os professores para perceberem em sua prática cotidiana elementos “essenciais para construção do conhecimento”. Assim, o Curso propiciará aos professores perceberem as ideologias e os estereótipos encontrados nos materiais didáticos veiculados nos currículos, a desmistificarem o valores particulares nos currículos escolares tomados como gerais ou hegemônicos. Superando esse desafio e contribuindo, para que os professores, e cursistas, experienciem uma transformação qualitativa e positiva de sua práxis pedagógica, em relação à educação das relações étnico-raciais na escola e na sociedade abrangente, o curso tem sua relevância por atender a uma demanda específica na área da educação, possibilitando o acesso à formação continuada de professores de forma pública, gratuita e de qualidade, se configurando como um dever do Estado.

Para além de atender as demandas dos profissionais de educação, o Curso dá visibilidade a pouca ou nenhuma relevância por parte da academia em considerar as interseções entre a formação de professores, as relações étnico-raciais e a educação. Ao dar visibilidade a esta deficiência, delimita e justifica no interior da universidade um espaço de enfrentamento das questões que emergem tanto do contexto mais amplo da sociedade, como no interior da universidade, advindas das formas como se expressam as relações étnico-raciais no Brasil: uma democracia racial, onde as necessidades de condições sociais e materiais de existência de aproximadamente 50% da população constituída por afro-brasileiros são consideradas irrelevantes e subordinadas aos interesses de hegemonia do grupo racial dominante.

Sendo assim, o Curso oferecido aos profissionais de educação coloca em evidência as lacunas do currículo de formação de professores na Academia em atender às demandas dos profissionais de educação, ao mesmo tempo busca suprir tais demandas e se tornam também espaços privilegiados de constituição de novos saberes e práticas pedagógicas.

Assim considerando esses fatores e a finalidade do Curso de Pós-Graduação Diversidade Étnica e Educação Brasileira, percebe-se a importância do Leafro, uma vez que criar e

implementar um curso para o atendimento dessas dimensões é uma demanda da educação e tem se tornado um desafio para os profissionais de educação.

O curso é desenvolvido na modalidade presencial, em função de sua especificidade, bem como nas referências do que se entende sobre o princípio de formação de professores, segundo este princípio a formação inicial e continuada deve ser oferecida pelo Estado, portanto supõe-se a gratuidade e qualidade. A forma presencial é a recomendável, pois o curso, trabalha valores, trocas de experiências, momentos de aprendizagem que dificilmente seriam proporcionados por uma educação à distância.

Assim, o Curso foi dividido em duas partes: a parte de créditos e a parte de elaboração do trabalho monográfico e alunos desenvolvem projetos de pesquisa sob orientação dos membros do corpo docente sobre a temática do curso. Um dos requisitos parciais à obtenção do título de especialista em Diversidade Étnica e Educação Brasileira é a aprovação de trabalho pela banca examinadora. A avaliação do curso se dá de forma presencial, processual e diagnóstica, portanto, o cursista também é avaliado através de provas presenciais e individuais e ocorre no encerramento de cada módulo, fica a cargo do professor responsável pelo módulo promover uma outra forma de avaliação, como por exemplo, a elaboração de *papers* individuais.

O projeto do Curso prevê que o mesmo seja avaliado em dois momentos: no primeiro é realizada uma análise com a participação da equipe pedagógica, “ex-ante” e, no segundo momento é realizada uma análise em forma de pesquisa quantitativa e qualitativa envolvendo os docentes e os cursistas, “ex-post”, são avaliados através desta pesquisa processos, metas e os resultados. Sendo este um projeto de intervenção, os resultados e impactos serão mensurados através da prática pedagógica dos egressos do curso. Espera-se que tais egressos possam instituir a Educação sobre bases igualitárias, democráticas e inclusivas na Baixada Fluminense. (SISS, 2008)

As disciplinas do Curso foram pensadas para atender aos interesses e demandas dos profissionais de educação sobre a temática étnico-racial em uma perspectiva multicultural, portanto contam com disciplinas de fundamentação básica, tais como História e Cultura Afro-Brasileira; História, Cultura e Educação dos Povos Indígenas; Diáspora Africana E a construção do Brasil Nação; Diversidade Étnico-Racial e Educação Brasileira. Estas disciplinas de fundamentação básica asseguram que o curso permaneça orientado pelas propostas e finalidades das legislações 10639/2003 e 11645/2008, portanto as alterações previstas na grade curricular do curso em função do perfil, geralmente diferenciado de cada turma ocorrerão apenas nas disciplinas consideradas contextuais, tais como: Desigualdade Étnico-racial e Mercado de Trabalho; Subjetividades e Religiões Afro-Brasileiras; Turismo Étnico no Brasil e na Baixada Fluminense; Gênero, Etnia e Docência; Etnicidade, Práticas Culturais e Narrativas; Pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais Brasileiras.

Assim o objetivo do Curso, segundo seu ex-coordenador é propiciar aos “professores e aos demais cursistas uma transformação qualitativa e positiva de sua práxis pedagógica, no que diz respeito à educação das ralações étnico-racias na escola e na sociedade abrangente, qualificando a prática docente, ampliando sua formação inicial” (SISS, 2008, p. 29).

Os objetivos específicos são:

- Conduzir ao conhecimento e à valorização das culturas dos povos africanos, dos afro-brasileiros e de indígenas;
- Permitir aos professores e aos demais profissionais da educação construir estratégias efetivas de resistência e de combate as desigualdades étnico-raciais no cotidiano escolar;

- Compreender o princípio da igualdade básica entre os seres humanos como direito;
- Potencializar a consciência política e histórica da diversidade;
- Potencializar a intervenção crítica dos cursistas frente às situações de racismo e de preconceito no cotidiano escolar e na sociedade mais ampla;
- Possibilitar a compreensão da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.
- Possibilitar aos professores e demais profissionais do ensino identificar ações etnicamente estereotipadas ou racistas no ambiente escolar e na sociedade abrangente;
- Influenciar no processo de desconstrução de imaginários e ações etnicamente estereotipadas.

3.1.2 - O curso de Extensão Afro-Brasileiros, Desigualdades Étnico-Raciais e Educação no Brasil.

O Curso foi elaborado para atender a uma demanda de professores e demais profissionais de educação relacionada à interseção entre a educação, a prática pedagógica inclusiva e a educação das relações étnico-raciais no Brasil, em um curto espaço de tempo. Sob “uma perspectiva pragmática, crítica, transformadora e capaz de produzir conhecimentos (...) com carga horária de 45 horas é oferecido na modalidade presencial e apresenta-se estruturado em módulos” (SISS, 2008, p. 31).

Os módulos são desenvolvidos a partir de atividades pedagógicas, visando formação teórica e outros visando à intervenção através de oficinas, que permitem a aplicação prática da teoria, ou seja, os cursistas experienciam situações problemas que ocorrem na escola e infere aos professores e profissionais de educação uma solução, ou acompanhamento qualificado da questão.

A metodologia empregada no Curso envolve “aulas expositivas, dialogais e oficinas de práticas pedagógicas, prevê a realização de duas conferências: uma proferida na forma de aula-magna e uma Conferência de encerramento” (SISS, 2008, P. 32). O curso tem como público alvo, preferencialmente, profissionais de educação da rede pública dos municípios pertencentes à Baixada Fluminense, estudantes de licenciatura e demais profissionais da educação. As disciplinas administradas em cada módulo são: História e Cultura Africana; Diversidade Racial; a Lei 10639/03 e a Educação Brasileira; Gênero, Raça, Docência; Educação, Desigualdade Racial e Mercado de Trabalho; Multiculturalismo e Ação Afirmativa; Subjetividades e Religiões Afro-Brasileiras.

O curso está em sua terceira versão e tem correspondido ao seu objetivo de “oferecer uma contribuição para a instituição de sujeitos capazes de exercer a docência na atual complexidade do mundo (...) reconhece nas práticas cotidianas elementos essenciais para a construção do conhecimento” (SISS, 2008, p. 32), sendo crescente a demanda por esse Curso.

3.1.3 - O Leafro e a Produção do Conhecimento

A equipe que integra o LEAFRO é atualmente formada por professores Doutores e Pós-Doutor, Mestres e Mestrandos, pesquisadores e pesquisadoras Egressos do Curso de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ (PPG Educ), dos cursos de extensão e de Pós-Graduação Lato-Sensu ministrados pelo Laboratório de Estudos Afro-Brasileiro (Leafro/Neabi/UFRRJ), bem como Graduandos dos diferentes cursos ministrados na UFRRJ, Bolsistas de iniciação científica, Bolsista oriundos de parcerias

ANPED/IPEA. Estes pesquisadores desenvolvem estudos acadêmicos inseridos na perspectiva multicultural/intercultural. No que diz respeito ao multiculturalismo, compartilham do multiculturalismo crítico referenciado por MCLAREN, 1977; GRANT e TATE, 1995), voltados para oferecer subsídios à qualificação de docentes dos ensinos fundamentais, médios e superior. “Dessa forma o Leafro intervém na formação de professores (...), favorecendo o diálogo, o respeito às diferenças étnico-raciais, de classe e de gênero” (SISS, 2008, p. 32). Dentre as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores do Leafro, podemos citar algumas, como:

- **Educação, Cidadania, Políticas de Ação Afirmativa e Cotas para Afro-Brasileiros no Acesso ao ensino Superior.**

O objetivo desse estudo é demonstrar para o Estado a viabilidade de implantação de política de ação afirmativa etnicamente referenciada na educação superior na direção dos afro-brasileiros, para que estes possam ter acesso ao ensino público gratuito e de qualidade. Assim essa pesquisa vem sendo desenvolvida observando a interseção entre a educação superior, cidadania e as políticas de ação afirmativa de cotas. Esta preocupação e os conhecimentos produzidos justificam a pesquisa. As políticas de ação afirmativa no Brasil vêm impactando o cotidiano onde estas são apresentadas ou implementadas, geralmente as questões emergem das formas como essas políticas são implementadas, ou em função do seu conteúdo, portanto a relevância desta pesquisa está no fato de produzir conhecimentos sobre o plano político educacional sem contudo se desvincular das relações e ligações deste plano com o social. Na pesquisa atuam alunos da licenciatura de Química e Pedagogia, bolsistas CNPq, Pibic¹³.

- **O acesso dos alunos da Baixada Fluminense à universidade Pública: o Caso da Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro.**

Esta pesquisa tem como objetivo construir o perfil dos alunos com matrícula ativa que frequentam os cursos oferecidos pela UFRRJ nos campi de Seropédica e de Nova Iguaçu os dados obtidos com a pesquisa foram desagregados por etnia/raça, classe social, gênero, local de residência e religião. Além de identificar, analisar os dados para a construção do perfil, a pesquisa também obteve dados sobre as diferentes formas de acesso à Universidade, bem como estratégias de permanência dos alunos das classes populares.

- **Desafios contextuais e Construção Subjetiva: Alternativas do Jovem da Baixada Fluminense.**

Essa pesquisa tem a finalidade de trazer para a discussão acadêmica o olhar do jovem da Baixada Fluminense a partir dele mesmo, objetivando oferecer um caminho que modifique a compreensão do que pensam esses jovens, portanto esta pesquisa se diferencia das pesquisas baseadas em hipóteses do pesquisador e comprovação destas a partir de concepções das teorias da Psicologia do Desenvolvimento e que resulta na classificação e estigmatização desses sujeitos. A pesquisa é financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica CNPq, Pibic e Faperj.

- **Baobá: Gênero e Africanidades na Sala de Aula**

Essa pesquisa tem como público alvo os alunos do primeiro segmento de uma das escolas da rede pública da cidade de Nova Iguaçu. O objetivo é oferecer oficinas com diversas linguagens relativas a temáticas de gênero e raça para que os educandos reconheçam as diferenças e a igualdade na diversidade, trabalhar a questão da hierarquização de gênero, bem como atender as demandas postas pela Lei 10639, e todos os documentos criados para favorecer a implantação da Lei, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas por Parecer do Conselho Nacional de Educação CP 3/2004,

¹³ A pesquisa está vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq, Pibic.

bem como a Resolução nº 1 de 1 de junho de 2004. A pesquisa é financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica CNPq, Pibic e Faperj.

Assim, o Leafro inserido no espaço acadêmico, objetiva dar visibilidade a confluência das diversas dimensões que orientam as relações de poder, tais como a dimensão étnico-racial, de gênero, de classe, de cultura e do mundo trabalho, e que, atravessam o processo educativo formal, através das diferentes atuações no ensino, pesquisa e extensão. Na formação inicial e continuada oferece subsídios à prática pedagógica, objetivando atender aos pressupostos das Leis 10639/2003 e 11645/2008, que apontam para a necessidade de construção de novas subjetividades, mudanças de atitudes diante das relações de dominação, que resultam em exclusão no espaço escolar e na sociedade de uma forma geral. (SISS, 2008)

As ações desenvolvidas têm como referência o multiculturalismo crítico, “contemporaneamente, os diversos Congressos, Seminários, Debates, Encontros e Conferências sobre educação, multiculturalidade e Formação de Professores, realizados diretamente por Afro-brasileiros ou por eles influenciados”, demonstram a importância crescente desses estudos na academia, e para além desta, portanto, este referencial permite que:

As reformulações no campo educacional sejam operadas (...) no sentido da valorização da história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, além de promover o questionamento e a descolonização do imaginário dos educadores, ajudando-os a abandonar novos e velhos preconceitos e práticas pedagógicas (...) o multiculturalismo crítico pode propiciar aos professores, tornarem-se sujeitos ativos da construção de conhecimentos, sem que esse processo implique um doloroso exercício de negação, tanto de si, quanto de seus alunos e de seus lugares sociais de origem. (SISS, 2006, p. 36).

A atuação do Neabi, na universidade, tem possibilitado aos professores da Baixada Fluminense elaborar estratégias de resistência aos processos de sujeição inerentes às sociedades Pós-Coloniais. As secretarias municipais de educação dos municípios são contempladas com as assessorias e parcerias advindas das atividades realizadas pelo Núcleo de Estudos. Para a Universidade representa a inovação no âmbito das Ciências Sociais, no ensino, pesquisa e extensão, nestas áreas são desenvolvidas pesquisas afinadas e voltadas para os interesses locais, mas que de certa forma aparecem também como demandas nacionais, pois, o combate às desigualdades sociais e ao racismo não se restringe a uma determinada região, no entanto, em algumas regiões, as expressões destes fenômenos ocorrem de forma inequívoca, portanto incontestável, como as que ocorrem na Baixada Fluminense. O Leafro atuando nesta região, proporciona a divulgação dos conhecimentos desenvolvidos na Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro, acompanha e participa das discussões sobre a implantação de uma política de cotas étnico-raciais que possibilitem a democratização do acesso dos afro-brasileiros a esta universidade, locais. Também propicia a interlocução do IM com o poder público na Baixada Fluminense, região que reúne os municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Magé, Mesquita, Mangaratiba, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica, sendo a sua população constituída por 3,5 milhões de habitantes, majoritariamente, “imigrantes de descendência afro-brasileira” e pertencente a classe trabalhadora, que historicamente vem sendo excluídos de alguns cenários culturais e intelectuais acumulando recordes negativos como as menores taxas de desenvolvimento humano do Estado, falta de saneamento básico, habitação, transporte de massas, segurança pública e educação de qualidade.

Daí a importância dos conhecimentos produzidos por esse Núcleo de estudos em parcerias com as secretarias, professores, os diferentes atores sociais, os alunos de graduação, os institutos de educação IE e instituto Multidisciplinar IM, que consolidam a UFRRJ o título de Pólo Dinamizador de construção de conhecimentos na área de educação das relações étnico-raciais e políticas de ação afirmativa, na Baixada Fluminense.

Após seis anos da criação do Leafro, é possível vislumbrar um princípio de mudanças, principalmente no que tange a educação e emancipação dos diversos atores, agentes sociais, profissionais de educação envolvidos neste espaço que atualmente é responsável por 25% do PIB industrial do Estado, concentra uma alta densidade populacional, que precisa desfrutar das riquezas produzidas neste espaço, bem como na sociedade de uma forma geral. Alguns cursistas egressos dos Cursos de Pós-Graduação e Extensão conquistaram vagas no Mestrado da Universidade e passaram a integrar os grupos de pesquisas, GPESURER.

O Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais – GPESURER é integrante do Leafro desde a sua fundação, sendo criado, portanto, em 2006, no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, no campi de Nova Iguaçu. As atividades desenvolvidas no GPESURER objetivam produzir análises que possam penetrar no cerne das articulações estabelecidas entre as dimensões raciais e étnicas, de classe, cultura, gênero e de crença religiosa, bem como suas interseções com as relações étnico-raciais brasileiras e os processos educativos de uma forma geral.

A equipe que integra o GPESURER atualmente é formada por professores Doutores e Pós-Doutores, Mestres e Mestrandos, pesquisadores e pesquisadoras Egressos do Curso de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ (PPGEduc), dos cursos de extensão e de Pós-Graduação Lato-Sensu ministrados pelo Laboratório de Estudos Afro-Brasileiro (Leafro/Neabi/UFRRJ), bem como Graduandos dos diferentes cursos ministrados na UFRRJ, Bolsistas de iniciação científica, Bolsista oriundo de parcerias ANPED/IPEA.

A importância deste grupo pode ser constatada através do alcance de suas pesquisas, dentre as quais se destaca por sua abrangência e efetividade o I Censo Institucional dos Discentes de Graduação dos Campi da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Cabe ressaltar as participações em eventos restritos ou não ao âmbito acadêmico tais como, fóruns, conferências, congressos, encontros, seminários e simpósios de grande relevância para comunidade científica, como os ocorridos na ANPED, Anpedinha Sudeste, Anpocs, UCDB, UERJ, UFSCar, UFBA, UFF, UFES, UFMT, UFPE, USP, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO, resultando uma gama de publicações variada em Anais de encontros, periódicos, capítulos de livros e livros, como por exemplos: "Educação e etnicidades: diálogos e ressignificações" (ISBN 978-85-7812-055-9), "Educação e debates étnico-raciais" (ISBN 978-85-7812-054-2); "Diversidade e Transversalidade nas Práticas Educativas" (ISBN 978-85-85936-85-3); "Negros, indígenas e educação superior" (ISBN 978-85-7812-046-7); "Educação, Cultura e Relações Interétnicas" (ISBN 978-85-7812-027-6); "Diversidade Étnico-Racial E Educação Superior Brasileira: Experiências De Intervenção" (ISBN 978-85-7812-013-9); "Cadernos" (ISSN 1980-4423); "AFRO-BRASILEIROS, COTAS E AÇÃO AFIRMATIVA: Razões Históricas" (ISBN 85-85696-64-8) "Educar Para a Diversidade"; "Educação de Jovens e Adultos ao Longo da Vida"; "O Negro na Sociedade Contemporânea" e "Escolas do Imperador", livro editado e distribuído pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

A dinâmica de atuação e o objeto sobre o qual o grupo se debruça, impõe a continuidade e o aprimoramento dos trabalhos e pesquisas desenvolvidas, que se desdobram em novas ações exigindo empenho dos pesquisadores na organização e coordenação de eventos acadêmicos,

espaços de discussão e debates sobre a temática. A elaboração de cursos de extensão e de especialização foi à forma encontrada para sensibilizar e qualificar os profissionais de educação para a necessidade de educar as relações étnico-raciais e renovar e resgatar a relação com a legislação maior da educação a LDB.

Assim, ao longo de sua existência, o foco de atuação do Leafro se prende a três eixos: políticas públicas em educação, formação de professores, estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais. Essas ações têm promovido, na Universidade como um todo, mudanças visíveis, lançando as bases para mudanças necessárias nos currículos e na estrutura dos cursos de Graduação e Pós-Graduação que com a atuação dos Neabs, passam a ter uma preocupação com a formação etnicamente referenciada. Na graduação, o Leafro intensifica sua atuação oferecendo suporte teórico à demanda dos alunos por introdução do sistema de cotas para negros e indígenas e ainda tem sensibilizado as reitorias e provocando o CEPE para implementação desta política de ação afirmativa na educação superior, o que infere aos Neabs um caráter negociador, além dos conhecimentos técnicos em trâmites burocráticos, são habilidades necessárias, que resultam da busca diária por mudanças profundas na sociedade e a crença de que estas são possíveis e tem como campo fundamental a educação, por isso o Leafro investe em parcerias com diferentes órgãos do governo, estadual e municipal. A intervenção na formação continuada de professores de toda a Baixada Fluminense, visa promover um “saber com sabor”, ou seja, nas palavras do seu Ex-coordenador, Ahyas Siss, “um saber que não seja etnicamente excludente, mas que potencialize os processos de aprendizagem dos diversos sujeitos sociais.” (SISS, 2008, p. 25), Dentre as realizações do Leafro destacamos a realização do: I Censo Institucional da UFRRJ (2010), a realização dos I, II e III Cursos de Extensão sobre Desigualdades Raciais e Educação nos anos de 2007, 2008 e 2009, as Conferências sobre Afro-Brasileiros e Educação (2008 e 2010), o Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu Diversidade Étnica e Educação Brasileira (52 alunos) as Jornadas Leafro 2007 e 2008, a I Conferência Nacional Leafro – Afro-brasileiros, Relações Étnico-raciais e Educação, a II Conferência Nacional Leafro - Políticas de Cotas Étnicas e de Ação Afirmativa, as Conferências sobre Educação e Racismo, O Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu Diversidade Étnica E Educação Superior Brasileira (2011) para 45 professores, gestores da rede pública de ensino e de portadores de diplomas de cursos de graduação. As parcerias estabelecidas com outros Neabs, com o MEC/Secad/SESU/Seppir, com o PPGEduc – Mestrado Acadêmico em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares Participação no Programa Uniafro. Portanto, as ações desenvolvidas por este Neabi têm importância fundamental para a consolidação da cidadania dos afro-brasileiros.

3.2 - O Programa De Educação Sobre O Negro Na Sociedade Brasileira

O Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), foi criado em 1995, pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, CEP por meio da Resolução n. 151/95, na Universidade Federal Fluminense e foi incorporado na estrutura da faculdade de educação. O programa faz parte dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, que atualmente contam com 78 NEABs, conforme informação do último levantamento realizado em 2010¹⁴.

¹⁴ CARDOSO, Paulino. Análise sobre as ações empreendidas pelo Conneabs e sobre as possibilidades de atuação conjunta de Conneabs, Neabs e ABPN para fortalecimento mútuo das instituições. In: **I Seminário Virtual da ABPN, 1. , 2010, DF. Tema 3. Santa Catarina/UDESC, 2010.**

O Penesb teve sua origem em um projeto desenvolvido por pesquisadoras do campo ainda em construção: População Negra e Educação e do incômodo destas com a percepção da academia sobre a dinâmica das desigualdades sócio-raciais na sociedade brasileira.

De acordo com Iolanda Oliveira (2008) o fato de a academia desconsiderar o componente racial na produção e reprodução das desigualdades sociais, bem como uma parcela considerável da população é um equívoco que se aproxima do senso comum e acarreta danos à produção científica em torno da questão racial e certamente com rebatimentos para o desvelamento das desigualdades sociais e sua redução via políticas públicas.

Dessa forma, a pouca ou quase nenhuma visibilidade dada à situação do negro na educação pode ser considerado um dos fatores determinantes na manutenção das desigualdades percebidas entre negros e brancos em todas as áreas, uma vez que a educação nas sociedades capitalistas é reconhecida como indutora da melhoria das condições de vida da população, pois assegura o acesso aos direitos sociais básicos.

Nesse sentido, compreende-se a angústia das pesquisadoras diante do silenciamento da universidade em torno da questão do negro na educação e o direcionamento de suas ações no sentido de sensibilização da direção da unidade de ensino e dos demais profissionais, no apoio a criação do Programa.

Assim, institucionaliza-se na universidade um campo de estudos, cujo objetivo é realizar pesquisas sobre a dimensão racial do fenômeno educativo e posteriormente socializar estes conhecimentos para os professores da educação básica, bem como para a população de um modo geral. Além de intervir na formação inicial e continuada de professores.

3.2.1 Curso de Pós-graduação lato-sensu “Raça Etnias e Educação no Brasil”

O Programa tem como uma de suas metas a formação de professores pesquisadores comprometidos com a projeção da questão racial em educação. Quando da criação do seu primeiro curso de especialização, o Penesb recebeu apoio da diretoria e de parte dos professores da unidade, que atuaram como orientadores de monografia dos estudantes do curso de Pós-graduação lato sensu. Cabe ressaltar que antes da criação do programa, já havia na universidade um Grupo de Trabalho chamado André Rebouças, que discutia a questão da educação da população negra entre outros temas nas décadas de 70 e 80 (OLIVEIRA, 2008, p. 88).

Os cursos oferecidos pelo Penesb são voltados, de forma não exclusiva, mas preferencialmente para docentes que lecionam no sistema de ensino público. Classificados na modalidade de formação continuada, os cursos foram oferecidos em nível de especialização e de extensão, assegurando uma formação que incorpora os diversos campos do conhecimento: História da África e O negro na História do Brasil; Relações Raciais no Ensino da Língua e da Literatura; Relações Raciais e Religiões de Matriz Africana; Pesquisa Educacional e População Negra: Raça, Currículo e Práxis Pedagógica, Teoria Social e Relações Raciais e Educação e Identidade Racial.

Assim, de acordo com Iolanda de Oliveira, coordenadora desse Neab, esses conhecimentos compõem o currículo do Curso de Pós-graduação lato-sensu com um total de 390 horas e em dois cursos de aperfeiçoamento, um presencial e outro semipresencial, nos quais os mesmos conhecimentos são condensados em 180 horas. Dessa forma, o objetivo geral desses cursos é qualificar os profissionais de educação, levá-los a operar uma transformação na sua prática pedagógica no sentido de combater, senão de eliminar a discriminação racial no interior do sistema educacional.

Nesse sentido a atuação do Penesb orienta e forma pesquisadores comprometidos com a igualdade racial e se dá em diversas frentes : Na graduação, na formação continuada por meio dos cursos de extensão, a distância, na pós-graduação lato sensu, bem como na pós-graduação stricto sensu, assim, atua na docência e na orientação de mestre e doutores.

3.2.2 O Penesb e a Produção de Conhecimento

Percebemos que a preocupação do Penesb com a formação continuada de professores ultrapassa os limites de uma formação para a transformação das práticas profissionais, é visível nesse núcleo uma nítida preocupação com o desenvolvimento e a manutenção do campo de estudos inaugurado pela temática racial, daí o investimento massivo na formação de professores pesquisadores para o desenvolvimento de pesquisas compreendidas no eixo temático educação das relações étnico-raciais. Assim, as pesquisas iniciais deste Programa foram: **Desigualdades Raciais**: construções da infância e da Juventude, autoria de Iolanda Oliveira, cujo objetivo é investigar a evolução do pensamento da criança e de jovens sobre a questão racial nos setores habitação e trabalho. De acordo com Ahyas Siss (2003), a pesquisa permite aos educadores e educadoras uma reavaliação de suas práticas pedagógicas em função da excelente fundamentação teórica.

A pesquisa **Negros na Universidade**, realizada pela prof^a Dr^a. Moema de Poli Teixeira, inicialmente concebida como Negros em Ascensão Social: Trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro é mais uma pesquisa elaborada no âmbito do Penesb, sendo o seu objetivo a realização de “estudo sobre as trajetórias de alunos e professores negros em uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro a fim de evidenciar as estratégias utilizadas por este grupo racial para ingressar e permanecer na universidade.” (SISS, 2013). Na pesquisa racialmente estratificada, a Professora Dra. Moema de Poli, buscou identificar o lugar que a educação superior pode ocupar na construção de estratégias de ascensão social dos sujeitos da pesquisa e os mecanismos que tornam seus projetos realizáveis.

A pesquisa Professores Negros na Primeira República: história de um branqueamento a princípio intitulada “As Construtoras da Nação”: professoras primárias na primeira república, foi elaborada pela Prof^a. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller, teve como objetivo: investigar a cor das professoras que atuaram no ensino primário na primeira república, com ênfase na presença negra, (Entrevista concedida à autora desta pesquisa pela Prof^a. Dr^a. Yolanda Oliveira em: 28/08/2013). Articulando categorias como gênero e raça, a autora recupera a memória das professoras primárias, desde a primeira república, até o início dos anos trinta do século passado (Siss, 2003), revelando como o processo de construção da nação brasileira produziu também a professora, “sua construtora”, além de mostrar a incorporação dessa atividade pelo professor.

Na pesquisa intitulada **A Cor no Magistério**, o objetivo foi analisar e caracterizar a posição ocupada, na educação formal, pelas educadoras e educadores de origem afro-brasileira. A pesquisa teve seu projeto elaborado em 1998 e foi realizada pelas pesquisadoras doutoras Iolanda de Oliveira, Moema de Poli e Maria Lúcia Rodrigues Müller. Segundo Oliveira (2008) alguns aspectos complementares desta pesquisa foram obtidos do estudo “Raça, demografia e indicadores sociais” realizado por André Augusto Pereira Brandão. Assim a pesquisa inicialmente intitulada **A Cor no Magistério** foi publicada em 2006 com título **Cor e Magistério**.

Com o objetivo de investigar no Estado do Rio de Janeiro, a dinâmica dos cursos de preparação de negros para a universidade, em confronto com a teoria sobre políticas de ação

afirmativa, surge a pesquisa **O Pré Vestibular para Negros como instrumento de Política Compensatória** de autoria de Sérgio da Rocha Souza.

Nesse período também foi realizada a pesquisa **Políticas de ação afirmativa**: razões históricas de autoria do Professor Dr. Ahyas Siss, cujo objetivo foi verificar se havia necessidade e possibilidade de se implementar, no Brasil, uma política de cotas para Afro-brasileiros.

Em 2003 a pesquisa **Mapeando a cor da UFF, Universidade Federal Fluminense e da UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso**, surge da necessidade de conhecer o corpo discente das referidas instituições, que se constituíram em universo da pesquisa, para o estabelecimento de políticas de combate a discriminação racial nestes espaços. Assim Maria Lúcia Rodrigues Müller, professora da UFMT, coordenou o censo em Mato Grosso juntamente com a Professora Moema de Poli Teixeira e André Augusto Pereira Brandão, tendo como objetivo realizar o censo étnico-racial do corpo discente da UFF e da UFMT com o propósito de constatar a distribuição racial dos alunos nos cursos ministrados pelas instituições. Concluído, o censo étnico realizado sobre aproximadamente 65% dos estudantes matriculados nas duas universidades, “contribuiu para a tomada de consciência sobre o lugar que o estudante negro ocupa nas universidades. A partir de tal estudo foi elaborado um projeto de reserva de vagas para negros na UFF.” (OLIVEIRA, 2008, p. 93).

Como forma de averiguar o possível impacto da formação de especialistas em relações raciais e educação no projeto político pedagógico das instituições onde exercem suas práticas surge a pesquisa: **As Repercussões da Atuação de Especialista em Relações Raciais e Educação no Projeto Político Pedagógico da Escola** de autoria da Iolanda de Oliveira e Márcia Maria de Jesus Pessanha.

Estas foram as pesquisas concluídas, conforme a última atualização da homepage do Penesb¹⁵, março de 2012. Cabe ressaltar a forma de organização das pesquisas realizadas no Penesb, que, durante o ano de 2000, foram classificadas em quatro eixos temáticos e atualmente são incorporadas em três eixos. Assim no **Eixo Temático**: A questão racial e a formação de profissionais da educação encontramos a pesquisa. “A questão racial nos cursos de licenciatura da UFF” e como pesquisadora a Prof^a. Dr^a. Iolanda Oliveira. No **Eixo Temático**: Negros na Universidade a pesquisa “O impacto do vestibular da UFF nos candidatos negros nos anos 2004, 2005 e 2006 e as pesquisadoras Moema de Poli Teixeira Iolanda de Oliveira, e o pesquisador José Marcos da Silva e no **Terceiro Eixo**: Negros e educação: história e memória, encontramos a pesquisa “Imagens de professoras e alunos negros na primeira República” com pesquisadora Maria Lúcia Rodrigues Muller.

O **Eixo Temático**: O negro na educação história memória, praticamente, inaugurou os estudos sobre o negro na história da educação brasileira, O **Eixo Temático**: A questão racial na formação dos profissionais de educação, considera principalmente a formação continuada.

Oliveira (2008) ressalta que cada eixo temático dispõe de referencial teórico próprio, no entanto, esses eixos têm em comum, referenciais teóricos que se fundamentam na construção sócio-histórica do racismo e seus efeitos no imaginário social e individual. Atualmente as pesquisas incorporam, além da questão racial na formação dos profissionais de educação a imagem do negro no livro didático e também subjetividades e negritude.

A formação que é oferecida no PENESB, bem como as pesquisas, tem como referencial a pedagogia progressista, uma concepção pedagógica que, nas palavras de Oliveira (2008, p. 100) ultrapassa “as posições baseadas em um marxismo ortodoxo, cuja percepção das relações de

¹⁵ <http://www.uff.br/penesb/>

poder não se dá para além das denominadas ‘classes sociais’”. Para a pesquisadora, esta pedagogia incorpora elementos necessários às práticas pedagógicas comprometidas com a transformação da sociedade e a eliminação das diversas formas de discriminação, para tanto é necessário ampliar o foco para as relações de poder exercidas entre todos os grupos humanos o que implica considerar as relações de poder entre segmentos sociais diferenciados por seu poder econômico, apenas mais uma das formas de produção de desigualdades que se sobressai em relação às relações de poder de origem étnica, em função do nosso racismo velado.

Em relação ao financiamento, durante pouco mais que uma década, este Neab contou com o financiamento da Fundação Ford para a realização de suas atividades de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa e demais atividades, com a saída da Fundação Ford dos financiamentos relacionados a educação, o Penesb assiste a redução dos recursos para o investimento em pesquisa e ainda contribui para esse diagnóstico o fato do CNPq, órgão financiador de pesquisas acadêmicas não reconhecer os estudos sobre a população negra em educação como uma subárea. Dessa forma fica prejudicada uma das principais funções da universidade a de ser espaço de produção de conhecimento. Cabe ressaltar a importância da verba pública que vem sendo reservada para os Neabs, a partir do convenio firmado com o UNIAFRO, no entanto Oliveira (2008) afirma que com a emergência dos Neabs os recursos reservados às pesquisas serão insuficientes para a capacidade e o potencial desses núcleos na produção de saberes e intervenção nas desigualdades educacionais. Nesse sentido, acreditamos ser necessário o reconhecimento pelo CNPq da importância dos estudos sobre a população negra em todas as áreas, seria uma forma exemplar de legitimar as últimas alterações trazidas a LDB com a lei 10639/2003.

O Penesb tendo entre seus objetivos disseminar os conhecimentos produzidos a partir dos seus estudos e pesquisas, inicia esta atividade nos periódicos da universidade: **Estudos e Pesquisas** e em seu periódico próprio, **O Cadernos do Penesb**, onde se destacam as seguintes publicações: Cadernos Penesb 1, **Relações raciais e educação: alguns determinantes**, Iolanda de Oliveira (org.), Niterói, Intertexto, 1999. **Desigualdades raciais: construções da infância e da Juventude**. Iolanda de Oliveira, Niterói, RJ, Intertexto, 1999. Cadernos Penesb 2, **Relações raciais: discussões contemporâneas**, Iolanda de Oliveira (org.), Niterói, Intertexto, 2000. Cadernos Penesb 3, **A produção de saberes e práticas pedagógicas**, Iolanda de Oliveira (org.), Niterói, EdUFF, 2001. Cadernos Penesb 4, **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**, Iolanda de Oliveira (org.), Niterói, EdUFF, 2002. **Negros na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro**. Moema Poli Teixeira, Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2003. Cadernos Penesb 5, **Em busca das teorias dos saberes; Perspectivas, Ações, Experiências**, André Augusto P. Brandão (org.), Niterói, EdUFF, 2004. Cadernos Penesb .6, **Estudos Relativos a questões contemporâneas sobre educação e população negra**, Iolanda de Oliveira (org.), Niterói, EdUFF, 2006. **O Serviço social e a questão do negro na sociedade brasileira**. José Barbosa da Silva Filho, Rio de Janeiro, RJ: Marques Saraiva, 2006. **Cor e Magistério**, Iolanda de Oliveira (org.): Quartet, Niterói, RJ: EdUFF, 2006. Cadernos Penesb .7, **População Negra e Educação Escolar**, Iolanda de Oliveira e Ahyas Siss (org.), Niterói, EdUFF, 2006. Cadernos Penesb .8, **História da Educação do Negro**, Maria Lúcia Rodrigues Müller (org.), Niterói, EdUFF, 2006. Cadernos Penesb .9, **Educação e população Negra: contribuições para a educação das relações étnicorraciais**, Maria Elena Viana Souza e Iolanda de Oliveira (org.), Niterói, EdUFF, 2007. Cadernos Penesb.10, **O negro na contemporaneidade e suas demandas**, Tânia Mara Pedrosa Müller e Iolanda de Oliveira (org.), Niterói, EdUFF, 2008/10. Cadernos Penesb.11: **Reflexões sobre os "modos de vida" e a socialização dos jovens negros**, Mônica Sacramento, Iolanda de Oliveira e Maria das Graças Gonçalves (org.),

Niterói, EdUFF, 2009/10. Cadernos Penesb. 12, **Especial Curso ERER**, Iolanda de Oliveira, Maria das Graças Gonçalves e Tânia Mara Pedroso Müller(org.), Niterói, EdUFF, 2011.

De acordo com as informações contidas no Catálogo dos Neabs¹⁶ entre as atividades de extensão, está o “Curso de Extensão semipresencial à distância: ERER II – Educação e Relações Étnico-Raciais – Projeto UAB, MEC/SECADI. “Além dos cursos ministrados com vistas à formação continuada de profissionais não graduados, o Programa realiza eventos destinados ao público em geral”, como congressos, seminários, fóruns e encontros com a participação de diversos pesquisadores negros.

E ainda de acordo com o Catálogo dos Neabs, em 1995/96 o Penesb realizou três conferências destinadas aos alunos do curso de Pós Graduação Lato Sensu “Raça Etnia e Educação no Brasil”. As conferências foram abertas ao público em geral com expressiva participação da comunidade que não tem vínculo regular com a UFF. As conferências, posteriormente publicadas pela EDUFF foram: Relações Raciais no Contexto Nacional e Internacional – Prof. Dr. Carlos A. Hasenbalg; Teoria sobre o Racismo – Prof. Dr. Kabengele Munanga; Sob o Signo da Diferença: a construção de modelos raciais no contexto brasileiro – Profª Drª Lília Moritz Schwarcz. Em 1998, o Penesb realizou, em parceria com o Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da UFF e com a Secretaria de Ciências e Tecnologia da Prefeitura Municipal de Niterói o evento em torno do negro, que contou com a participação de professores pesquisadores da USP e da UFF no período de 20 de novembro a 2 de dezembro.

Em 1999 foi realizado o **I Seminário Relações Raciais e Educação** no período de 16 a 20 de novembro, envolvendo professores pesquisadores da UFF, USP, UNICAMP, IBGE, UFMT, CEAA e Fundação Carlos Chagas. No ano 2000, o Penesb realizou a **I Jornada Relações Raciais e Educação** nos dias 8 e 9 de dezembro com profissionais/pesquisadores da UFF, USP e CEAA, mantendo um número de participantes equivalente aos dos anteriores.

Em face à necessidade de prolongar as discussões e disseminação dos conhecimentos e práticas pedagógicas sobre o tema, decidiu-se realizar no período de 27 a 30 de novembro de 2001 o **II Seminário Relações Raciais e Educação: A Produção de Saberes e Práticas Pedagógicas**. Ampliando a parceria contou-se com a participação da UFMT, além das instituições que realizam estudos sobre a questão racial. O Seminário teve como objetivo: possibilitar aos profissionais da Educação e à população em geral a oportunidade de ter acesso à produção de saberes e às práticas pedagógicas que visam explicar e interferir na dimensão racial do fenômeno educativo, com o propósito de reduzir os altos índices de seletividade escolar determinados pelo fator racial.

Na manhã do dia 28/11 realizou-se a mesa redonda: **Perspectivas dos estudos Negro e Educação** composta pelo representante da Fundação Ford **Dr. Nigel Brooke**, Profªs Drªs **Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** (UFSCAR) e **Regina Pahim Pinto**, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. (...) As duas outras palestrantes trouxeram suas falas a partir do **concurso Negro e Educação** promovido pela ANPEd/Ação educativa, com o apoio da Fundação Ford. A mesa foi coordenada pela Profª **Drª Eugênia da Luz Foster** da Universidade Federal do Amapá. Prof. **Dr. Federico Subervi Velez** da Universidade do Texas, proferiu importante palestra sobre o Negro Brasileiro no horário nobre da TV brasileira (...), o resultado de duas de suas pesquisas que realizou no Brasil. (...) a projeção o filme: **A Negação do Brasil**, seguido de debate pelo autor Cineasta **Dr. Joel Zito Araújo**. A palestra do autor do filme resultou também de sua pesquisa nos arquivos da TV Globo e de entrevistas com os principais atores negros brasileiros.

¹⁶ Disponível em: <http://www.abpn.org.br/neabs/index.php?title=PENESB/UFF>.

No dia 29 foi realizada a mesa redonda **Determinantes Históricos e Sociais do Racismo** com os brilhantes conferencistas **Profª Drª. Giralda Seyferth** (UFRJ) e o **Prof. Dr. Antônio Sérgio Guimarães** (USP). Apresentaram as referenciais teóricas que explicam a construção do racismo no Brasil. o debate foi coordenado pelo **Prof. Dr. Jacques D'Adesky** (UCAM).

Os **mini-cursos e oficinas: Relações Raciais e Literatura** ministrado pelas Profas **Márcia Maria de Jesus Pessanha** (UFF) e **Maria da Conceição Evaristo de Brito** (SEEC/RJ). O **mini-curso Afro-brasilidade e educação** foram ministrados pelas Profas **Dras Iolanda de Oliveira, Maria Lúcia Rodrigues Müller e Moema De Poli Teixeira**. O **Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Júnior** ministrou o curso **África na Escola Brasileira**, evidenciando principalmente a importância da cultura africana na sociedade brasileira.

O **mini-curso História da África** foi ministrado pela **Profª Mestre Mônica Lima e Souza**, UFRJ a qual contribui fortemente para desestabilizar idéias equivocadas sobre a cultura africana e para comprovar a permanência de aspectos culturais africanos em nosso país.

O **Prof. Mestre Murilo da Costa Ferreira e Profª Especialista Dayse Oliveira** coordenaram a **oficina de Literatura para jovens** recorrendo a uma análise da presença do negro nos sambas enredo. No dia 29, ocorreu a apresentação dos trabalhos nos GT's e a exposição de pôsteres que se estenderam até o dia 30. **GT 1 - Negritude e Profissionais da Educação** – 5 trabalhos; **GT 2 – Negritude e Literatura** – 5 trabalhos ; **GT 3 – O Negro no Cotidiano da Educação** – 16 trabalhos. No dia 29 também foi apresentada a **mesa redonda: Os Estudos sobre Relações Raciais e Educação na Pós-graduação** com os **Prof's Dr's Ubiratan Castro de Araújo** (UFBA), **Manoel de Vasconcellos Motta** (UFMT) e **Célia Frazão Soares Linhares** (UFF).

E no dia 30 ocorreu a realização da mesa de conferência: **Oportunidades educacionais e questão racial: Problemas e perspectivas** com a participação das Profas **Dras Ana Canen** (UFRJ), **Ana Lúcia Valente** (UFMS) e **Maria da Glória da Veiga Moura** (UNB). A mesa foi Mediada pela **Profª Drª Gelta Terezinha Ramos Xavier** (UFF).

Em 2003 foi realizado o III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação: Saberes, Políticas e Perspectivas, no período de 03 a 07 de Novembro. A Conferência de Abertura, no dia 03/11, contou com a participação do **Prof. Dr. Ubiratan Castro de Araújo** (Presidente da Fundação Cultural Palmares/UFBA) e foi coordenada pela **Profª Drª Nilma Lino Gomes** (UFMG):.

No dia 04/11, às 9h abriu-se a Mesa de conferência na qual discutiu-se a **QUESTÃO RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, com os seguintes conferencistas: **Prof. Dr. Waldeck Carneiro** (FORUM/Dir/UFF)/ **Prof. Mestre José Luiz Cordeiro Antunes** (ANFOPE/UFF) /**Profª Drª Iolanda de Oliveira** (Penesb/UFF) como Mediadora a **Profª Drª Jandira Souza Thompson Motta** (UFF). **Minicursos e Oficinas para crianças; atividade cultural: Jongo**, conferencista: **Prof. Dr. Pedro Simonrd** (UERJ) e Coordenador: **Prof. Dr. Paulo Carrano** (UFF). Mesa de conferência que discutiu a **EPISTEMOLOGIA NA PESQUISA EM RELAÇÕES RACIAIS – A QUESTÃO DOS CONCEITOS**. E como Conferencistas: **Prof. Dr. Sérgio Danilo Junho Pena** (UFMG) , **Prof. Dr. Kabengele Munanga** (USP), **Profª Drª Giralda Seyferth** (UFRJ) Mediadora: **Profª Drª Ligia Segala** (UFF).

No dia 06/11, a **mesa de conferência** introduziu a discussão sobre uma pesquisa realizada na UFF, pelo **PENESB**, tema tratado : **MAPEANDO A COR DA UFF E DA UFMT**. Os conferencistas: **Profª Drª Moema de Poli Teixeira** (IBGE/Penesb/UFF), **Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão** (Penesb/UFF), **Profª Drª Maria Lúcia Rodrigues Müller** (Nepre/UFMT) , discorreram sobre o assunto, sob a coordenação do **Prof. Dr. Sérgio da Rocha Souza** (Penesb/UFF). Em 07/11 mesa de conferência **Políticas de Ação Afirmativas** , com os

conferencistas: **V.M. Ivete Alves do Sacramento** (UNEB), **V.M. Nilcéa Freire** (UERJ), Prof. **Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves** (SEPPPIR) e Prof. **Dr. Hédio Silva** (PUC/SP), com a coordenação do Prof. **Dr. Ahyas Siss** (Penesb/UFF/UGF/UNIVERSO) A conferência da Prof^a **Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** (CNE/UFSCAR) dando assim por encerrado o III Seminário.

Em 2005 realizou-se o **IV Seminário e I Seminário Internacional Educação e População Negra – Políticas Contemporâneas**. De 15 a 18/11 A parceria UFF/UFMT com o apoio da Fundação Ford e da UNEMAT. No dia 15/11 as 19:00 no Teatro da UFF fora realizada a abertura solene e em seguida a conferência de abertura pelo professor **Dr. Ricardo Henriques Junior** – SECAD. A exposição de 17 pôsteres e apresentações orais nos Grupos de Trabalhos com 40 comunicações orais para os (GTs): **GT 1- A questão racial no ensino superior: currículo, acesso e permanência e ação afirmativa** – 6 Trabalhos; **GT 2- Arte e educação escolar** – 4 Trabalhos; **GT 3- Relações raciais e educação: currículo e implementação da Lei 10.639/03**- 6 Trabalhos; **GT 4 – Relações raciais e desempenho escolar** – 6 Trabalhos; **GT 5 – Funk, hip-hop, capoeira e educação** – 6 Trabalhos; **6 – O negro na educação brasileira- história, memória e gênero**- 6 trabalhos; **GT 7 – O negro na educação brasileira- história, memória e gênero**- 6 trabalhos; **Mini-cursos e Oficinas**.

No dia 17/11 foram realizadas diversas mesas: a **mesa de conferência intitulada “Políticas de Ação Afirmativa e Presença Negra na América Latina”** com o Professor **Phd. Michael Turner** –Latin América and Caribbean Studies Programa.

A mesa de conferência intitulada **“ Políticas de Ação Afirmativa no Brasil e nos Estados Unidos”** com os conferencistas Prof. Phd. Jonas Zoninsein / Prof. Dr. Jocélio Teles dos Santos – UFBA / Paulo Alberto Vieira – UNEMAT / Prof. Nelson Inocêncio – UNB.

A mesa de conferência intitulada **“Raça, Gênero e Universidade”**. Phd. Yolanda Moses – Fundação Ford/Prof^a Dra Fúlvia Rosemberg – FCC/Prof. Dr. João Bosco Hora Góis – UFF.

No dia 18/11 mesa de conferência intitulada **“Formação de Profissionais da Educação e Diversidade Étnico-Racial”** com as conferencistas: Prof^a Dra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – UFSCAR/CNE / Prof. Dr. Erasto Fortes Mendonça – UNB / Prof. Rinaldo Almeida – SMC-MT. Neste dia também foram realizados: **Os Mini-Cursos Produção de Indicadores em Raça e Educação** – Prof^a Dr^a Moema de Poli Teixeira (IBGE); **Raça e Literatura na Escola Básica** – Prof^a Dr^a Márcia Maria de Jesus Pessanha (UFF); **Historia da África** – Prof^a. Ms. Mônica Lima (CAP/UFRJ); **Historia do Negro no Brasil** – Prof. Ms José Barbosa da Silva Filho (UFF); **A Questão Racial e a Educação Física** – Prof^a Ms Vilma Pinho (NEPRE/UFMT)/Prof^a Dr^a Beleni Grando/ UNEMAT); **Teoria Social: Raça e Classe no Brasil** – Prof. Dr. André Augusto P. Brandão (UFF); **Interação, Raça e Gênero** – Prof. Dr. João Bosco Hora Góis (UFF); **A Questão Racial no ensino de Ciências** – Prof. Ms. Eliezer Oliveira (xxxx)/ Prof^a. Ms. Hilda Gomes .

O V Seminário Educação e População Negra: Fundamentos da Educação para as relações étnico-raciais aconteceu no período de 01 a 04 de dezembro do ano de 2008. Neste momento o PENESB coloca à disposição dos participantes, produções de profissionais que em sua trajetória acadêmica, privilegiam a linha de pesquisa Negro na Educação e áreas afins. A conferência de abertura aconteceu no dia 01/12, conferencista de abertura o Prof. Dr. Kabengele Munanga – USP.

No dia 02/12 a mesa de conferência intitulada: **Desafiando o racismo na vida cotidiana e no movimento negro com uma convidada internacional** : a holandesa Prof^a. Philomena Essed, PHD. – USA. Antioch University/Prof.Dr.Carlos Benedito Rodrigues da Silva-UFMA/ Prof^a Inti

Maya Soeterik – Amsterdam University com a mediação da/Profª Drª Tânia Mara Pedroso Müller – UFF. No seguimento das atividades os Mini-Cursos que se estenderam até o dia 03/12.

O Penesb com sua marca de pioneirismo neste evento inaugurou no seu Seminário na UFF atividade de Apresentação dos Pôsteres , no objetivo de valorizar o pesquisador nos primórdios de seu projeto e ou de sua pesquisa, 20 pôsteres. lançamentos de livros com os Profs Drs. Marcus Vinícius Batista e Ahyas Siss. No final da tarde deu-se abertura da mesa de conferência intitulada: “Diáspora Africana” tendo como conferencistas: Prof. Dr. Julio César Tavares – UFF/Debatedor: Prof.Dr. Aleksander Gebara UFF e como mediadora a Profª Drª Mônica Lima e Souza (CAPEUFRJ).

No dia 03/12 a mesa de conferência intitulada “Arte, Literatura e Educação em uma perspectiva afro brasileira”. Com os seguintes conferencistas: Profª Drª Zilá Bernd – UFRG/Profª Mestre Maria da Conceição Evaristo de Brito – Penesb/UFF/ a debatedora:Profª. Drª Márcia Maria de Jesus Pessanha – UFF e como mediador Prof. Dr. Roberto Carlos da Silva Borges -- CEFET/RJ. A conferência intitulada: “**Classificação Etnico-racial e políticas públicas**”, tendo como conferencistas: Profª Dra. Moema de Poli Teixeira-IBGE/UFF/Prof.Dr. Kaizô Iwakami Beltrão – IBGE e mediando o Prof. Dr. Ahyas Siss – UFRRJ.

No dia 04/12 – apresentações orais nos Gts e mesa de conferência intitulada: “**Teoria social e relações raciais**”, com os seguintes conferencistas: Prof. Dr. Antônio Sérgio Alfredo Guimarães – USP/ Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva – UFPR. mesa de conferência intitulada: “Imagens do negro e educação” tendo a mesa os seguintes conferencistas:Profª. Drª. Maria Lucia Rodrigues Muller – UFMT/Prof. Dr. Celso Luiz Prudente – USP e como mediadora a Profª Drª Iolanda de Oliveira - UFF dando-se por encerrado o evento.

O VI Seminário Educação e População Negra & I Encontro Regional da ABPN no Sudeste fora um evento articulado em parceria entre as duas instituições no período de 15 a 18 de novembro de 2011. A abertura solene do evento se deu no dia 15/11- Terça feira no Auditório Florestan Fernandes - Faculdade de Educação/UFF, tendo a mesa a conferencista Profª. Dr.ª Tatiana Dias Silva– IPEA / Disoc. Na quarta feira dia 16/11 aconteceu a mesa de conferência intitulada Valores Civilizatórios Africanos tendo como conferencista: Prof. Dr. Kabenguele Munanga – USP, tendo como mediadora a Profª Drª Maria das Graças Gonçalves. A mesa de conferência: Formação acadêmica e docente Saberes, práticas, ensino e história da África, da Índia e do Brasil conferencistas: Profª. Drª. Patrícia Teixeira Santos - UNIFESP mediadora a Profª Dr.ª Maria Elena Viana Souza – UNIRIO.

Os minicursos aconteceram nos dias 16 e 17/11, bem como a atividade de apresentação dos pôsteres. Em seguida a mesa de conferência: **O Negro na História da Educação Brasileira** tendo a mesa os conferencistas: Prof.ª Dr.ª Heloisa Villela – UFF/Prof. Dr. Marcos Vinícius Fonseca – UFOP/ Prof. Dr. Acildo Leite da Silva – UFMA, e como mediadora: Prof.ª Drª Carolina Vianna – UFF.

No dia 17/11 a mesa de conferência: O Negro no Ensino Superior tendo a mesa os conferencistas: Profª. Dr.ª Maria Alice Rezende– UERJ/ Prof.ª Dr.ª Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva - UFSCar/Prof. Dr. Hédio Silva Jr – CEERT e como mediadora: Profª. Dr.ª Elielma Aires Machado – UERJ.

Dentre as diversas atuações do Penesb destacam-se: a atuação na **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**; na coordenação do GT Afro-brasileiros e Educação na **28ª ANPED de 2006**, na **Conferência Brasil: Raça e Políticas nas Américas** com apresentação de conferência sob o título **A Formação de Profissionais da Educação para a Diversidade na Universidade do Texas em Austin**, tendo como representante do programa a Profª Drª Iolanda de Oliveira em **2005**. Cabe ressaltar a participação no **Simpósio Internacional**

sobre Ação Afirmativa, em abril de 2006, na Universidade Estadual de Michigan com apresentação de conferência sobre: Políticas de Ação Afirmativa no Brasil e realização de 18 entrevistas com os responsáveis pelos Programas que atuam direta ou indiretamente ao acesso e à permanência das minorias, entrevistas estas que trouxeram significativas contribuições para as políticas de ação afirmativa que estão sendo implementadas nas universidades brasileiras, principalmente em relação às políticas de permanência e por fim a representação da **ANPEd** no **Concurso Negro e Educação**.

Nesses eventos a preocupação do Programa foi socializar conhecimentos em torno de questões como, políticas públicas para promoção da igualdade racial, as políticas de ação afirmativa, as formas de resistência da população negra, dentre outras. Assim, os eventos realizados pelo Penesb visam promover um espaço de divulgação de conhecimentos produzidos na Academia sobre a temática educação das relações étnico-raciais aos profissionais de educação e a população de uma forma geral, bem como inserir o debate sobre a temática e a ainda subsidiar o intercâmbio e a troca de saberes entre os pesquisadores e estudiosos da questão, buscando a formação de uma massa crítica, um campo propício para a implementação da lei 10639/2003 e o cumprimento de suas diretrizes, com vistas ao combate das desigualdades raciais na educação e sociedade ampliada.

CAPÍTULO IV – A LEI 10.639, O LEAFRO E O PENESB : EXPERIÊNCIAS DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE ALGUNS EGRESSOS DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU, “DIVERSIDADE ÉTNICA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA”, NEAB/UFRRJ E “RAÇA, ETNIAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, NEAB/UFF

Este capítulo tem a intenção de apresentar a análise dos dados quantitativos e qualitativos obtidos na pesquisa em questão por meio de questionário e análise de entrevista respectivamente, bem como demonstrar a inter-relação entre esses dados.

A pesquisa de campo se inicia com a ex-coordenadora do Penesb (infelizmente os dados obtidos não chegaram a ser sistematizados, houve um problema de ordem técnica e os dados se perderam) , não sendo possível o retorno para a coleta de um novo depoimento em função do prazo e dos objetivos da pesquisa em questão.

Os resultados encontrados com questionário apresentado aos demais entrevistados permitiram uma aproximação do perfil dos profissionais, contribuindo para a elucidação de algumas questões apresentadas durante as entrevistas.

Assim, identificamos que os egressos são todos originários das classes populares, oriundos de escola pública e sem retenção, porém com uma entrada tardia nos cursos de Pós-graduação, pois as idades variam de 40 a 60 anos de idade. Começaram cedo na profissão, porque o tempo de magistério varia dos 24 aos 35 anos, romperam as barreiras impostas a sua formação e conseguiram superar o nível de escolaridade dos pais que variou do ensino fundamental incompleto ao segundo grau completo. Dessa forma, os filhos de domésticas, costureiras, diaristas, eletricitistas, serrador, técnico de contabilidade nos ajudaram a compreender como se processam as relações sociais e raciais num espaço específico e delimitado pelo discurso dos egressos, no qual o racismo e as discriminações foram percebidas e identificadas e resultaram em projetos premiados, produções científicas e ações e práticas pedagógicas referenciadas, pela perspectiva dos cursos oferecidos, cuja principal finalidade é promover uma formação inicial e continuada na perspectiva das DCNS, para a implementação das ERERs (Educação das Relações Étnico-Raciais).

4.1 Os Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa junto aos profissionais de educação integra-se aos demais estudos que objetivam produzir conhecimento aproximado sobre as experiências de formação continuada na perspectiva das DCNs para a ERERs e dar visibilidade as ações e práticas dos Neabs da UFRRJ e UFF a partir das práticas pedagógicas dos egressos de seus cursos de Pós-Graduação Lato Sensu.

Para realização dessa pesquisa elegemos alguns pontos de análises, como por exemplo, a responsabilidades das Secretarias de Educação no processo de qualificação de seus docentes às semelhanças e diferenças em relação às dificuldades dos egressos do curso do Leafro e do Penesb para frequentar ambos os cursos. Esses pontos de análise foram distribuídos em três eixos analíticos para uma melhor compreensão: Racismo e Educação, Educação e Qualificação Docente; Qualificação e Prática Docente.

Assim voltamos nossa atenção para as entrevistas realizadas com os egressos dos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu, “Diversidade Étnica e Educação Brasileira” e “Raça, Etnias e Educação no Brasil” desenvolvidos respectivamente pelo Leafro e pelo Penesb, com o apoio do Programa Uniafro, sendo a primeira entrevista realizada com a professora Dandara, natural de

Salvador, moradora de cidade de Nova Iguaçu, graduada em pedagogia, trabalhando em instituição do ensino superior na cidade de Duque de Caxias, militante do Movimento Negro Unificado, já tendo exercido diversos cargos nesse movimento social dentre os quais, o de Coordenadora Nacional da Educação do MNU. Sua militância data da década de 80, assim ela se identifica:

Eu venho de uma experiência da década de 80 (...) a experiência muito dos sujeitos empoderados (...) a comunidade eclesial de bases ligada à igreja católica denominada progressista é... partidos políticos e o Movimento Negro (...) na realidade ele é fundado em 1978 porque tem isso, aí, me aproximei (...) eu fazia tudo, sempre fui ligada a atuação e eu gosto de trabalho em comunidades, era universitária tinha 17, 18 anos eu já era ligada a movimento de ... estudantil né? Diretor acadêmico coordenar as greves, (...) fui filiada 18 anos na verdade no PT eu me filiei PT.

Apesar de ter atuado dentro da estrutura do movimento e em outras frentes como na área de saúde, revela que sempre se concentrou na questão educacional, especificamente na formação de professores e em sua qualificação, entendida como forma de adquirir conhecimento para posterior socialização, neste percurso elaborou um curso em sua instituição e suas experiências contribuíram com a formação de pessoas que estão fazendo mestrado na temática racial.

O interesse pela temática e a formação de professores impulsionou a entrevistada a prosseguir nos estudos, após curso de extensão a distancia realizado na Universidade Federal Fluminense, no Penesb, pensou em prosseguir fazendo um curso de especialização, porém os horários e a distância entre as cidades de Nova Iguaçu e Niterói a fizeram desistir e buscar por um outro curso próximo a sua residência, foi então que recebeu por e-mail a comunicação do curso que seria realizado pelo Leafro (Laboratório de estudos afro-brasileiros da Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro), sendo participante da primeira turma deste curso. Ao falar sobre suas dificuldades para frequentar o curso, ela refere:

Olha sou uma aluna que eu digo que é insistente você sabe, eu iniciei esse curso com você, e (...) vim na faculdade trabalhar, para mim não é nenhum obstáculo porque eu faço tudo que eu gosto eu digo sempre que eu tenho sorte eu faço tudo que eu gosto eu vivo estudando o que eu gosto trabalho no que eu gosto sabe, então se você me diz assim, tudo me inspira prazer debater então até o momento eu não consigo identificar nenhum obstáculo (...) para mim não tem aula difícil todas as pessoas me interessam então se ela fala arrastado difícil edificante até o momento eu nunca me senti cansada com a intervenção das pessoas todas me fascinam (...), vim para as aulas sempre foi um prazer (...) eu assisti todos os passos eu era muito de vir para aula, gosto... acho que não deu para ser 100% porque foi o ano que a minha sogra adoeceu e permaneceu internada e veio a falecer em novembro, então a dificuldade foi essa você escrever o trabalho e não consegui escrever né? (...) então para mim o problema foi esse problema de saúde (...) e cumpri todas as atividades proposta pelo Leafro foi mais problema pessoal e já no momento final.

O relato da entrevistada nos revela que suas dificuldades para frequentar o curso ficaram restritas a fatores de ordem psicossocial. Além disso, demonstra a determinação e o interesse da entrevistada em relação temática racial, fruto em parte, de suas vivências e militância nos movimentos sociais desde a juventude até os dias atuais.

O debate sobre a temática racial, ainda é restrito a um grupo de acadêmicos, gestores de cargos estratégicos no ministério da educação, militantes do movimento negro, movimentos sociais e pesquisadores. Apesar de todas as incitativas desses sujeitos, das atuais legislações que alteram a LDB, o debate, a inclusão da temática racial no currículo de forma obrigatória, ou seja, referenciada por uma legislação, ainda é uma meta a ser alcançada. Cabe ressaltar as tentativas de inclusão desta temática na década de 80 por meios dos PCNS, mas que por não ser obrigatório, ficou restrito ao bom senso dos educadores. Todavia a lei 10639/2003, intui uma obrigatoriedade, portanto é necessário publicizar as suas Diretrizes, Parecer e Resolução, bem como o Plano de Implementação das DCNs para a EREs, estes são documentos que referenciam as mudanças necessárias para a democratização da educação no Brasil.

De acordo com as propostas do Plano, a universidade precisaria incluir nos cursos de graduação do Ensino Superior, conteúdos e disciplinas curriculares relacionadas à educação para as Relações Etnico-raciais observando a Resolução CNE /CP n.01/ 2004, no 1º &. Em seu art.1º. Na formação de professores propiciar formação sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como os conteúdos propostos nas últimas legislações que alteram a LDB; assegurar o oferecimento de bolsas de iniciação científica na temática da Educação Para as Relações Etnico-raciais; manter um estreito diálogo com as às secretarias estaduais e municipais de educação informando sobre suas atividades e programas relacionadas à educação das relações étnico-raciais.

Todavia as instituições de Ensino, inclusive as Universidades, órgãos responsáveis pela formação de professores, não vêm assumindo o seu papel de inserir em seus currículos a temática, o que traz reflexos às práticas pedagógicas e contribui com uma formação precária descontextualizada. Assim assistimos a um sistema de educação defasado, que retira dos professores o direito de ter acesso a outras culturas e saberes e, dos alunos o direito de conhecer e se reconhecer nas diferentes culturas que perpassam a sua trajetória escolar e de vida. Essa ausência de disciplinas que abordem a temática racial é percebida pela entrevistada Dandara como “um silencio ensurdecador”, afirmo que há também uma cegueira que ignora os princípios constitucionais, o ECA a LDB, a Constituição dentre outros. Antes da legislação 10639/ 2003 poucas universidades trabalhavam com a temática, hoje há uma legislação acompanhada de todos elementos necessários as sua implementação, porém, pouca coisa mudou na academia da década de 80 até os dias atuais.

O relato da professora Dandara ilustra bem esse fato, quando ela se refere ao alcance da sua formação acadêmica no sentido de prepará-la para lidar com as manifestações de racismo e discriminação em sala de aula. Ela nos conduziu para suas experiências em diversas instituições na década de 80 e 90, que aos poucos foram conformando a problemática e as dificuldades na formação de professores em uma perspectiva para a educação das relações étnico-raciais dos finais do século XX até o século XXI. Assim ela fala sobre a deficiência de sua formação na temática racial

Não, a minha formação universitária não, (...) sou formada na década de 80 né? Meados de 80 (...) eu digo sempre a minha escola foi o movimento, foi o MNU tudo que eu aprendi e vi que existia um grande silencio é o que eu chamo de silencio ensurdecador na escola em todos os níveis, já tive a oportunidade de trabalhar em orfanato as questões não eram consideradas (...) também fui coordenadora pedagógica numa instituição grande do estado da Bahia você tem uma boa parte da população não é? vou chamar de afro-brasileira (...) tinha população negra lá dentro brasileira e você não tinha essa discussão dentro da

universidade nunca ouvi falar, fui trabalhar numa instituição também que não tratava dessa questão (..) então em todos os lugares eu fui cheguei inaugurando isso ... eu criava o projeto para discutir, muito por causa do M N U que ensinou, eu me tornei outra pessoa depois que comecei a discutir essa dimensão racial, então eu fiz isso, depois fui, eu passei nesse concurso da UERJ e inicialmente trabalhei no colégio de aplicação da Uerj eu vi também que o tema não era discutido eu fiz inclusive um bate papo com uma professora da UERJ na época que trabalhava teatro eu achei que seria uma coisa fácil você começar trabalhar isso eu queria criar a semana lá, aí ela me disse há! Isso não precisa, acho que era estreita a forma de abordar e disse que esta discussão estava na verdade no currículo estava embutido no currículo, então não precisa ampliar a discussão porque isto está sendo trabalhado eu trabalhava no pedagógico não percebi isso não vi nenhuma atividade . Trabalhei lá até 2001 então 2001, 2003 até agosto de 2003 então nós já tínhamos na verdade a lei, então é uma escola aberta (...) mas algo assim que eu diria assim expressa definida né que você trabalhasse pensando nessa dimensão racial ... Na própria FBF quando nós fizemos a primeira semana, as pessoas diziam assim: há isso ali é coisa dos cotistas, depois passaram a dizer que era coisa também de negros, não era... há! era coisa dos cotistas, então nós fomos ampliando bastante essa discussão, hoje já temos a presença né, dos alunos interessados independente de ser de reserva de vagas e aí a gente vem ampliando. (...) Agora vários livros que a gente trabalhou no curso do Leafro eu já tinha lido e estudado no grupo de estudo a gente leva muito isso, mas veja que vários autores foram trabalhados aqui e só sobre questões que a gente pensa em debater, mas a universidade não, nunca me deu nada.

A fala da entrevistada é permeada por um discurso que questiona as estruturas das instituições de educação, que, em nada contribuem, para reverter o quadro de desigualdades raciais. A narração em primeira pessoa, indica seu posicionamento diante da problemática. A intertextualidade também é uma constante em seu discurso, ou seja, está influenciado por outros discursos, como por exemplo do movimento negro, o que lhe confere uma certa autoridade, há também em sua enunciação uma separação entre um “nós” e um “eles” indicando uma oposição entre as visões da academia e a visão do movimento social e sua adesão a esta última. Aqui percebemos a estreita relação entre o discurso e a estrutura social, segundo Luiza Martín Rojo (2004, p.250) os “discursos que se originam na sociedade têm por sua vez, consequências sociais (...) podendo assim reproduzir, reforçar ou questionar a ordem social e as representações e valores dominantes.”

O questionamento da ordem social está implícito nos Cursos oferecidos pelos Neabs, estes intencionam qualificar a práxis docente de seus egressos e isso aparece nas “falas” dos entrevistados ao relatarem o momento em que se defrontam com situações de preconceito racial na escola, no caso da professora Dandara, militante do movimento negro o Curso do Leafro trouxe reflexões às ações e práticas desenvolvidas no âmbito da universidade em que trabalha, especificamente dentro do projeto para os alunos cotistas, onde a ela ressentia da necessidade de parcerias para pensar a questão racial e questões relativas ao público atendido, na sua maioria afro-brasileiro, assim, o curso do Leafro para a entrevistada funcionou como elemento canalizador das discussões étnicorraciais na universidade, em função do núcleo ser formado por profissionais com leituras diversas sobre a questão racial, permitindo leituras múltiplas e abrangentes relacionadas à questão ética da diversidade. Percebemos nestes relatos que à visão,

que resulta da militância no movimento permeia a visão acadêmica norteada por um referencial teórico, lapidado nas vivências de acadêmicos e também militantes, ou seja, uma perspectiva afro-brasileira, que vem se conformando historicamente.

Assim a entrevistada diante de um ato de racismo contra um aluno cotista, denuncia o silêncio diante das ações de discriminação e qualifica o episódio presenciado, para além de um fato isolado relacionado a alunos cotistas, a discriminação se foca na inserção do negro na educação, questionando o lugar que o negro deve ocupar na sociedade em função da sua origem, ou seja, as expectativas dos profissionais de educação em torno dos alunos afro-brasileiros, em geral, se prendem, entre outras coisas, a sua origem etnico-racial. Seria o fenótipo determinante do sucesso escolar, segundo a entrevistada a forma como o professor lida com o reconhecimento do potencial de um aluno negro é elogiando, porém ressaltando seu pertencimento étnico, é uma forma tranquila de discriminar, porém não é passível de aceitação. Assim ela descreve essas formas de discriminação racial:

eu até já escutei isso, uma situação de dizer que cotista, e quero dizer que cotista porque eu trabalho numa instituição em que você não tem definida as cotas só para negros, tem cotas para estudantes de escola pública que ele pode escolher se é negro ou não, você tem cotas para deficiência e também para filhos de policiais mortos em combate, então tem um campo pode coincidir que todo mundo seja não branco ai, mas (...) a briga maior é (...) na questão da inserção do negro na universidade isso ai também é uma forma de você, discriminar (...) há ela é negra, há mas ela é excelente e eu vi, de situações assim dizer que fulana é... a ela é boazinha, ela é negra há ela é excelente (...) há ela é negra mais tem maior capacidade, estas formas mais tranquilas de discriminar não são mais tranquilas da gente aceitar e dizer mais de discriminar sim.

A reflexão da professora comprova sua sensibilidade no trato com a questão racial, onde ela percebe que as dificuldades em torno da adesão as cotas, na realidade não resultam do questionamento da garantia de vagas para os alunos cotistas de uma forma geral, o problema na realidade está na inserção do negro na universidade, sendo esta instituição a expressão do espaço de poder, a entrada de negros na universidade poderia desmistificar os estereótipos construídos ao longo da história da sociedade brasileira, ao invés desta reação presenciamos o acirramento do racismo, neste caso o estereótipo é utilizado para manter no imaginário a perpetuação da imagem de inferioridade, incapacidade atribuída aos negros, pois ao mesmo tempo em que admite o sucesso do estudante negro, reduz este sucesso há uma excepcionalidade, ou seja, percebe o potencial do negro como uma exceção, portanto não contribui com imagens positivas em relação a este seguimento. Luiza Martin Rojo (2004, p. 229) nos chama atenção para o fato de que “de todas as características que possui uma pessoa, a mais importante é o fato de ela ter uma origem determinada.” Assim o termo negro ou negra, utilizado serve para trazer a tona todos os preconceitos e as discriminações em torno de uma imagem estereotipada que foi construída justamente com essa finalidade.

As manifestações de discriminação e preconceitos serão apresentadas em outros relatos, como o relato extraído da entrevista com a professora e ex-diretora a Sr^a Claudia. Após diversas tentativas conseguimos entrevistá-la. A professora Claudia atualmente está em sala de aula, mas durante a realização do curso, era uma das diretoras de uma importante instituição de referência da cidade de Nova Iguaçu. A professora de História, oriunda de instituição pública se graduou

pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mora em Nova Iguaçu e trabalha em instituição pública, onde leciona nas séries do Ensino fundamental e médio.

A entrevista foi realizada durante as aulas do curso de inglês da filha da entrevistada, este foi o tempo disponível para a realização da pesquisa. Assim enquanto aguardava o término da aula, nos concedeu entrevista. Aparentando serenidade a professora Claudia descreve a sua passagem pelo Leafro da seguinte forma:

Essa trajetória minha no Leafro começa a partir do momento em que a Rural estava instalada na Escola que eu era diretora adjunta naquele momento que era a escola municipal Monteiro Lobato. Então eu conheci o grupo, conheci a instituição, conheci a professora Leila Dupretet, na qual eu ainda era professora e comecei a botar em prática um projeto dentro da escola com auxílio de algumas alunas do curso de Pedagogia da Rural. Esse projeto é um projeto que visava apresentar as práticas educacionais voltadas para a questão racial nas séries iniciais da escola e esse projeto foi então desenvolvido, houve uma culminância e a partir daí eu já tinha o interesse de continuar, né? Meus estudos, de continuar dentro da pesquisa e comecei a participar então de um primeiro curso que foi dado pela própria Rural, nesta escola naquele momento. Era um curso de capacitação, que durou mais ou menos 3 a 4 meses. E a partir, então, desse curso eu comecei a fazer parte do Leafro.

A partir dos relatos da professora foi possível constituir parte do histórico de implementação do curso e a diversidade de profissionais de educação que participaram do curso. De acordo com seus relatos o curso, a princípio, era voltado para os professores da rede municipal de Nova Iguaçu, mas não houve adesão esperada. Esse fato possibilitou o acesso a outras pessoas que não estavam diretamente ligadas à educação mas, que tinham interesse pelo tema. Ao discorrer sobre os motivos que a levaram a participar do curso, revela:

A minha motivação principal foi um projeto que eu coloquei em prática na escola em 2006, que foi, era voltado para o dia da Consciência Negra. E mobilizou a escola inteira. Naquele momento, é... todos da escola estavam engajados nesse projeto, porém eu, enquanto diretora, tive muita dificuldade de colocar em prática por uma parcela pequena da escola que não queria participar (...) os outros diretores, que, não queriam falar, principalmente da religião, dentro da escola, tratar esse tema dentro da escola, e mesmo assim eu insisti e coloquei esse projeto adiante com a ... a religião também, que faz parte da cultura dos africanos e faz parte, inclusive, da ... da cultura afro-brasileira, e que eu não achava justo, não colocar. E por conta dessa, desse acontecimento eu sofri uma discriminação muito grande dentro da escola: eu comecei ser chamada de macumbeira, e aí, naquele momento, eu decidi que eu deveria estudar e me aprimorar e ter mais embasamento teórico pra até mesmo discutir essas questões dentro da escola. Haja vista que eu sou professora de História e, já estava surgindo aí a lei né? Em que eu deveria também colocar em prática até mesmo nas minhas aulas, então todas essas questões me levaram a querer ter esse embasamento teórico.

Percebemos neste relato as dificuldades da abordagem da cultura africana e afro-brasileira nas instituições de educação, principalmente quando o assunto é a religião. Apesar da instituição em que trabalha ser uma instituição pública, daí advém a ideia de uma laicidade, no entanto, o

que se presencia na realidade são os acordos estabelecidos entre os grupos hegemônicos dentro da instituição. Assim as políticas públicas que pretendam corrigir distorções ligadas as “minorias”, precisam estar atentas as diferentes interpretações e apropriações da política pública pelos sujeitos que lhe darão materialidade. Na Educação a materialidade da lei 10639/2003 está intimamente relacionada as ações e práticas dos profissionais de educação, portanto é a sua orientação política e ideológica que estará atuando diante desta legislação.

Nesse sentido, é que podemos perceber a importância da sensibilização dos profissionais de educação, as mudanças de valores práticas e atitudes em relação aos afro-brasileiros, posto que permanecem no Brasil as imagens distorcidas sobre os afro-brasileiros, os indígenas, suas culturas e religiões. Além dessa questão há uma outra questão que está ligada a disputa de poder, ao conflito de interesses. Permitir a manifestação dessa cultura na escola na sua expressão genuína, a religiosidade, significa abrir o debate para que outras culturas se estabeleçam em igualdade de condições, o que traz desconforto para a manutenção do “*status quo*”. A professora Claudia antes de participar do curso não conhecia as leis 10639/2003 e 11645/2008, refere que havia muita resistência por parte dos professores a estas legislações

Os meus colegas, professores de Historia também não ministravam a cultura afro dentro da sala de aula e também não se discutia isso. Passava-se por essa questão de uma forma muito superficial. Então eu também não tinha conhecimento. E só passei a ter conhecimento a partir do momento que eu comecei a fazer parte do Leafro.

Um dos equívocos que parece ser inevitável se deve ao fato das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais apresentar um texto ambíguo que leva a interpretação de que são os professores de história, os profissionais responsáveis pelo ensino de historia e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de educação. Isto abre um campo para a dissimulação e não implementação da lei. E a criação de um discurso hegemônico de que a lei esta restrita a uma disciplina, História. Sendo o discurso condicionado pela estrutura social, ou seja a estrutura social determina a forma de produção do discurso, mesmo quando a entrevistada pretende produzir um discurso contra hegemônico, percebemos em sua fala de forma involuntária a incorporação do discurso hegemônico.

Sendo os professores e estes profissionais que não aderem à proposta, diretores dentro da instituição de ensino, pessoas de quem deveria se esperar uma melhor compreensão das políticas públicas, percebemos que isto não ocorre. Na realidade este proceder tem como pano de fundo o desconhecimento da política educacional, como afirma Oliveira (2008) o fato do profissional de educação estar inserido em um sistema, o torna submetido a normas, regras e legislações deste sistema educacional, portanto concordando ou não os profissionais de educação, os alunos e a comunidade escolar precisam ter acesso à cultura afro-brasileira, conforme determina a lei que normatiza a educação no país.

A entrevistada perguntada sobre sua formação acadêmica e sua eficácia diante das manifestações de racismo e discriminação fala sobre o seu curso:

O meu curso, inclusive, anterior à lei. Eu me formei em 1995, onde essa questão específica da, da África ela não passou de forma eficaz dentro do meu curso, não houve uma disciplina acadêmica específica na época falando de África e devido a isso eu não me sentia preparada inclusive para ministrar esse conteúdo eu realmente não consegui ter essa preparação na minha graduação.

A professora Claudia ao discorrer sobre sua formação, nos dá uma dimensão da problemática na formação de professores no que se refere à temática racial, demonstrando que um contingente considerável de profissionais de educação são demandantes dessas políticas e que há um despreparo de nossas instituições, que estão distante da perspectiva inter-multicultural, abordagem que possibilita o trato com a temática. Para a entrevistada o curso contribuiu com a sua formação acadêmica refere que seu conhecimento sobre as questões étnico-raciais tem como referencial o curso e as leituras realizadas no grupo de pesquisa, fundamentais para a qualificação de sua prática:

Bom, após o curso eu comecei a praticar de forma mais eficaz a lei, e isso procurando sempre os ganchos da ... do próprio conteúdo. Não só tirando uma parcela da minha, do meu conteúdo para falar separadamente de África. Eu procurava o tempo todo aproveitar a questão afro dentro de todo conteúdo de uma forma geral, não só falava na, ... no Dia Consciência Negra ou só no dia 13 de maio, né? Que seriam datas emblemáticas, mas procurava falar ao longo de todo ano e mostrar situações reais de discriminação de cumprimento da ética racial que todos nós devemos ter.

A forma de responder a essa questão revela o uso de estratégias, segundo Luiza Martin Rojo (2004) as estratégias concentram-se no acontecimento e em sua justificativa legal e moral. Essa forma de elaboração do discurso é recorrente na fala da entrevistada, o que indica uma necessidade de passar credibilidade e justificar suas ações e práticas orientadas por uma perspectiva étnico-racial. Assim quando perguntada sobre as manifestações de preconceitos ou discriminações com base na raça ou cor que presenciou no cotidiano escolar ela retorna a essa construção do discurso:

Já, várias vezes. Sem falar nos apelidos que ainda acontecem, sem falar na na .. quando chega alguém na escola de cor , assim, as pessoas já olham infelizmente, com um certo receio, quando na verdade se chegar um branco , isso, esse comportamento não aconteceria porque ... Mas, se uma pessoa chegar, assim como, na secretaria? Na secretaria, (...) , pai de alunos na secretaria mesmo porque essa secretaria dá acessos ao lado de fora da escola, e existe um vidro que separa e ali eu já presenciei pessoas dentro da secretaria que quando chegavam pessoas negras ficavam, assim olhando de forma meio que suspeita, entendeu? Claro que hoje em dia de uma forma ... muito mais mascarada mas infelizmente, ainda acontece, não de uma forma declarada né? Mas ainda acontecem situações de preconceito racial dentro da escola. Na minha sala como eu já começo a tratar disso, desde o início do ano, eu acabo não tendo esse tipo de problema; Eu ultimamente eu tenho pego as turmas de nono ano da escola e eu venho trabalhando isso, inclusive ligado ao lado profissional deles: o que eles vão passar quando saírem da escola eu dou essa visão para eles, né. E aí eu acabo tendo uma relação bacana com eles, mas acontece na escola, é esse tipo de situação.

As “estratégias implicam, ao mesmo tempo, uma dicotomia entre a apresentação positiva de si mesmo e a apresentação negativa do outro, na qual ‘nossas’ ações e políticas foram corretas e benéficas e as ações deles anormais”. (ROJO, 2004. p. 244) Nesse sentido ao falar do cumprimento das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008 nas instituições de ensino ela é taxativa ao responder:

Não, não eu inclusive trabalho com dobras de carga horária no município de Nova Iguaçu, então ... vira e mexe, eu estou em outras escolas dobrando, não só na minha escola de origem. E práticas não acontecem. Inclusive eu relato isso na minha monografia que eu falo das práticas educacionais da lei dentro da escola e, em e entrevista também feitas a professores, nenhum colocavam em prática. Quando se falava em África se limitava a falar de uma maneira muito superficial e o que eu percebo principalmente é que a religião nunca é tocada, nunca é falada, é então essa prática ... a lei, é ... infelizmente ela ainda não é colocada em prática.

O seu texto também revela a precarização da profissão, que impele aos profissionais de educação aceitar um salário não condizente com sua prática e as condições desfavoráveis para a sua atuação. Na dobra o professor recebe um salário inferior pelo mesmo serviço, portanto é um complemento de renda, que atende as necessidades dos gestores em adiar a contratação de novos funcionários via concurso público, porém inviabiliza o direito do professor a formação continuada, conforme revela a professora ao falar sobre suas dificuldades para realizar o curso oferecido pelo Leafro.

A dificuldade é a questão tempo, o tempo. A questão financeira ... ela acontece até porque você tem que trabalhar... né? E você não tem tempo para se dedicar, como se deveria ... né? A pesquisa, as leituras. Então isso dificulta né? O acesso muitas das vezes e eu vejo isso nos outros professores inclusive, porque ... não conseguem ter alguma disponibilidade em algum momento de suas vidas para fazer essas leituras ou fazer essas pesquisas.

A entrevistada ao falar sobre a atitude dos profissionais, frente a situações de discriminação e preconceito com base na raça ou na cor de seus alunos e alunas, revela a forma como se processam as relações sociais e raciais nas instituições, o que caracteriza o racismo institucional e acontece da seguinte forma:

Bom, todos é ... comentam né? Que não são a favor da, do racismo, não são a favor dessas práticas racistas dentro da escola, mas ... é complicado, né? Porque esse papo acontece dentro da sala dos professores, né? e aí ali naquele momento, claro que ninguém vai falar, mas dentro da sala de aula é uma situação real, e que às vezes nem sempre as palavras que foram faladas do lado de fora são colocadas em prática dentro da sala. Então, assim, a escola por exemplo, não tem nenhum projeto, não tem nada voltado especificamente para essa questão. Sim, eu ali naquele momento estou sendo a única que estou procurando dar uma contribuição dos conteúdos que eu aprendi, do que eu vi, do que eu li e colocando um pouco em prática essa lei mas também encontro muitas dificuldades. Tá mas, assim, projeto específico dentro da escola também não acontece porque eles também não fazem projeto nenhum, enfim não existe uma prática. Eu acho que é uma acomodação, entendeu, infelizmente a educação ela não tá sendo vista com o interesse que deveria ser visto as pessoas estão se limitando a transmitir conhecimento as pessoas não... não estão preocupadas em provocar conhecimento elas estão preocupadas em reproduzir aquilo - que está nos livros, e o aluno então, se apropria de alguma coisa e pronto, infelizmente esta é uma triste realidade.

Embora não se verifique uma combinação entre os diversos atores da instituição para discriminar, porém essa discriminação ocorre, é que estas relações são permeadas por incompetência cultural¹⁷; o preconceito, a falta de atenção, a aceitação de estereótipos, que colocam segmentos populacionais em desvantagem; a sub-representação de negros e indígenas ocupando cargos de prestígio acaba por contribuir com a manutenção do racismo (LOPES, 2004).

A entrevistada apesar de trabalhar a temática racial em sala de aula, revela que sua reação diante do racismo é de indignação

Infelizmente ainda ... só vejo me indigno, mas ... porque ... eu ainda sinto muita dificuldade por achar que eu estou sozinha ali, remando contra a maré, falando de uma linguagem que a maioria não fala.

Sobre os alunos revela que existem alunos afro-brasileiros com muita resistência em auto se denominar negro, e a questão da religião ainda é uma questão muito delicada de se tratar dentro da escola principalmente pela grande demanda de evangélicos, hoje, dentro da escola. Sobre os alunos não se identificarem como negro, essa reação pode estar associada a implicações de assumir sua negritude na sociedade brasileira. Jurandir Freire Costa ao prefaciar a obra de Neuza Santos Souza “Tornar-se Negro ou As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social” (1983) refere que “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa, sem repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo.” (SOUZA, 1983, p.2)

Assim ele entende a violência racista como impiedosa, no sentido de que impõe ao negro a internalização do Ideal de Ego branco, que o obriga a elaborar um projeto que o identifique em oposição às propriedades biológicas do seu corpo.

Para Silva (2008, p.19) é nesse momento que a ideologia do branqueamento se efetiva, com a internalização de imagem negativa sobre si e positiva sobre o outro, o “indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos”, portanto trata-se de uma relação conflituosa na formação da identidade negra, sendo mais atraente a possibilidade de não ter que se identificar como negro.

Após a realização de entrevista com egressos do curso oferecido pelo Núcleo de estudos afro-brasileiros, o Leafro, iniciamos as entrevistas com a professora Telma e posteriormente com o professor Antônio, ambos do Penesb, Neab da Universidade Federal Fluminense.

A nossa primeira entrevistada do Penesb, professora Telma, mora na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, é formada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense, onde também realizou o Curso de Pós-graduação Lato Sensu “Raça, Etnias e Educação no Brasil” na cidade de Niterói, situada a cerca de 60km da sua residência e 120km do seu local de trabalho. Fez toda a sua formação em escola pública e trabalha também em escola pública na Baixada Fluminense. A julgar por essas informações a trajetória escolar e profissional da professora parece ter sido

¹⁷ A incompetência cultural é entendida como a falta de habilidade para o manejo de questões relativas à raça ou etnia. LOPES, Fernanda. Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: Tópicos em saúde da população negra no Brasil. In SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA, 2004, Brasília. Cadernos de Textos básicos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 39-55p.

desafiadora no que concerne o acesso às distintas instituições. Oriunda dos Pré-vestibulares para negros e carentes, (PVNC) , coordenado por Frei Davi, em Oswaldo Cruz, a entrevistada, tomou conhecimento do curso de Pós-graduação “Raça, Etnias e Educação no Brasil”, quando ainda estava frequentando a universidade, na graduação, onde recebeu um convite da professora Dr.^a Iolanda Oliveira uma das idealizadoras do curso e também sua professora no quarto período da faculdade de pedagogia da UFF. O curso seria realizado pelo Penesb.

Na realidade, a entrevistada quando frequentava o PVNC foi informada por um dos professores voluntários, que já estava na universidade, sobre as vantagens de realizar o curso de Pedagogia na UFF e sobre o trabalho desenvolvido pela Dr.^a Iolanda, com a questão racial, foi quando tomou a decisão de desistir do vestibular da universidade Estadual do Rio de Janeiro, (UERJ) e optar pelo vestibular da UFF. Essa decisão foi tomada em função dos currículos das universidades, pois na UFF ela sairia multi habilitada em Pedagogia, enquanto que na UERJ seria necessário fazer opção por uma habilitação. Inferimos que esta opção foi uma tentativa de ter mais chances no mercado de trabalho.

Assim conheceu e foi motivada pela professora Iolanda Oliveira a fazer o curso de pós-graduação. A Dr.^a Iolanda realizava eventos na passagem da semana da consciência negra e sempre convidava os alunos para participarem do curso e foi assim o seu primeiro contato com o curso.

A professora Telma, quando perguntada sobre a motivação que a teria levado a frequentar o curso ela responde prontamente : “a causa”, e, quase sem respirar, prossegue em seus relatos:

Ah! Foi por causa mesmo da sensibilização mesmo a causa, porque quando a gente vai entrar na universidade, a gente passa por várias discriminações, mas às vezes o nosso olhar né? Por se tratar de Brasil, questão da democracia racial, né? Desse racismo meio que camuflado que a gente tem, com certeza, eu já tinha sofrido mais discriminações, mas o meu olhar não estava afinado e possivelmente o que mais me chamou a atenção foi quando e eu já estava trabalhando nessa escola, na Tijuca (...) e esta escola funcionava de manhã. Ela funcionava (...) como recreação que é a creche-escola e à tarde ela funcionava como professora, e eu já estava trabalhando nessa escola há doze anos já tinha uma bagagem assim de experiência muito grande e sempre quando eu pedia a diretora (...) Pra ver se ela me colocava à tarde para eu trabalhar à tarde como professora, que eu tava fazendo, eu tinha formação e tal e já tava na universidade nessa época, é acho que já tava, não, não tava não, eu estava me preparando para entrar ainda, mas, ela sempre dizia: Ah, quando tiver vaga eu vou colocar. Só que as vagas vinham e iam e ela nunca me colocava então ela só, né? Colocou para assumir a turma depois de dois anos porque ela ficou mesmo encurralada. Porque a menina (...) que trabalhava comigo, ela tinha feito um concurso num colégio particular Benet, colégio muito famoso e ela tinha passado e ela, assim, um dia antes da equipe da escola ser apresentada pelos pais ela pediu demissão e aí ela não tinha como colocar chamar um professor de última hora para colocar turma, se no dia seguinte ela tinha que apresentar o cargo. Então ela me colocou para assumir a turma. Confesso que ela me colocou assim meio temerosa, não tem outro, vai tu mesmo e a partir daí eu agarrei esta oportunidade e graças a Deus! Consegui provar para ela que eu tinha competência de ficar nesse cargo tanto que depois eu quis sair dessa turma e ir para outras turmas ela falou assim: Não, não fica nessa turma que você se dá bem e eu tenho muita dificuldade para conseguir professores para ficar nessa turma do Maternal, então nem todo

professor gostava de ficar no Maternal, então ela me deixou nessa turma do Maternal.

Percebemos neste relato que a professora retoma sua memória, trazendo à tona fatos de grande significado para sua vida e que a teriam motivado a participar de um curso com recorte étnico-racial, que denunciava as situações de racismo a que ela esteve exposta em um determinado contexto. Esses fatos conformam a “causa” e a professora, ao mesmo tempo em que decodifica o sentido do termo utilizado, explicita suas razões para o seu envolvimento com a temática racial. Fala de um lugar específico de quem experimenta o racismo diariamente, portanto seus relatos nos trazem uma representação específica dos acontecimentos e como tal, precisam ser interpretados.

De acordo com Boaventura Sousa Santos (2013) "o grande desafio do direito à memória é que é o direito ao futuro, mas também ao passado e ao presente". Leonardo Boff (2013) acrescenta que “a memória é uma prática subversiva que aponta os que fizeram as atrocidades e restitui a dignidade das vítimas”¹⁸. Na realidade estas enunciações nos remetem a filosofia e ao símbolo africano Sankofa, resgatado na obra de Elisa Larkin (2009) “ANDIKRA, sabedoria em símbolos africanos”, assim resumidamente seu significado seria: Resgatar a memória para continuar fazendo história no presente. Significado: “nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás”, ou seja, voltar às suas raízes e construir sobre elas, o progresso e a prosperidade.

É com base nestas perspectivas sobre a memória como uma ação e finalidade do falante que pretendemos decodificar os discursos dos entrevistados e nos aproximar-mos de suas ações e práticas pedagógicas. Quando perguntamos a entrevistada sobre as dificuldades encontradas para participar do curso a professora prende a respiração e:

[Suspiros] até que ... posso dizer assim: financeira, no início foi um pouquinho difícil né? E Acho que mais do que financeira foi a questão mesmo de deslocamento. Porque ... eu quando fiz esse curso, eu trabalhava em Queimados, eu trabalho em Queimados e moro aqui, então eu pra poder chegar, apesar de que o curso era sábado. Do curso não foi tanto não porque o curso era sábado, mas a questão mesmo do deslocamento e do dia apesar de que era um dia de sábado e a gente passava o dia todo lá e aí a gente, às vezes tinha que ir não só eu, mas muitas pessoas lá do curso a gente levava marmita, né? Porque às vezes também o dinheiro estava curto não tinha como ficar fazendo lanche, ainda tinha a passagem, nesta época não tinha RIO CARD, então tinha que tirar a passagem do nosso bolso mesmo, não tinha assim, uns descontinhos porque todo desconto era bem vindo. Então era mais essa questão de financiamento; do financeiro e do deslocamento assim, porque às vezes demorava bastante para chegar lá... tempo, a questão do tempo.

Neste trecho, a professora revela as dificuldades encontradas para a realização do curso, parecem ser tantas que a professora em alguns momentos se confunde ao definir qual teria o maior peso: a distância do curso em relação ao seu local de moradia, o tempo de duração do curso, os recursos financeiros. O seu discurso ao mesmo tempo expõe o malabarismo, que boa parte dos profissionais com baixos rendimentos precisam fazer para se qualificar. Revela

¹⁸ "Direitos Humanos, Justiça, Lutas e Memórias". Debate promovido pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso), em Porto Alegre e que foi registrado na coluna de Maria Inez Nassif no jornal Carta maior. (Carta Maior;5ª feira,30/05/2013).

também, o contexto social adverso à educação e à qualificação profissional, oriundo da falta de sensibilidade dos governos e das secretarias de educação, que resultam na falta de investimento na qualificação, no aprimoramento profissional e conseqüentemente na qualidade da educação oferecida.

Diante das dificuldades apresentadas e das convergências destas para a evasão do curso, questionamos sobre como a entrevistada conseguiu superar tais dificuldades? Ela respondeu com ênfase:

Ah! ... aparecia ornamentação de festa, às vezes uma prima minha... cansei de ir para servir de garçom na festa, consegui , levando marmita, eu era marmiteira, eu levava o lanche para fazer lá, né? E eu sempre quando pintava alguns bicos, né? Então eu sempre fiz porque assim, eu trabalhava porque eu consegui assim a minha segunda matrícula já bastante tarde, que eu já estava, eu fui manicure, eu fui fazer unha no final de semana, tudo isso para ter dinheiro, para poder bancar a minha alimentação e passagem pro curso.

É surpreendente a forma como a professora lida com as adversidades encontradas no seu cotidiano profissional. Ela para atingir seus objetivos se submete a realizar tarefas manuais, entendidas em nossa sociedade como atividades laborativas de pouco prestígio, destinada a pessoas com baixo capital cultural, porém ela entende tais atividades de outra forma, como um caminho para atingir seus objetivos, provavelmente as suas experiências ligadas a sua inserção social possam estar no cerne das suas estratégias para superar as dificuldades financeiras. Consideramos essas estratégias uma das formas de resistência dos afro-brasileiros ao racismo, são ações que buscam superar barreiras a ascensão social impostas a este segmento populacional.

A entrevistada concluiu o curso em 2003 no mesmo período em que a lei 10639/2003 estava sendo publicada. Essa lei ao alterar os artigos 26 A e 79 B, promove uma reforma na educação que não vem sendo acompanhada pelas instituições de educação, entre estas várias universidades públicas e privadas. Cabe ressaltar aqui as raríssimas exceções de instituições que se antecederam a legislação. É o caso da Faculdade de Educação da UFF, onde está inserido o Penesb. A iniciativa dos professores deste Neab propiciaram os investimentos da universidade na temática racial, nos cursos oferecidos pela instituição.

Essa conclusão a que chegamos é oriunda de nosso questionamento à entrevistada sobre sua formação acadêmica se esta, possibilitou a sua atuação de forma eficaz na presença de situações de manifestação de preconceito e/ou de discriminação racial na escola ou na sociedade abrangente. Ela responde:

Sim, muito porque a partir que eu entrei na universidade a gente já começa se relacionar com pessoas que já estão há muito tempo trabalhando (...) esses temas e a partir daí e aí fui conhecendo mais, eu fui descobrindo novos conhecimentos e a partir daí eu (...) posso dizer que esse meu olhar passou a ser um olhar diferenciado aí eu já passei a ver nas entrelinhas quando acontecia uma questão de discriminação racial a mim e com as pessoas que estavam a minha volta (...) eu levei isso para dentro da minha sala de aula, né, porque a gente sabe que na escola acontece muito isso essas questões de discriminação racial até por conta do currículo que é um currículo unitário você leva, você passa o conteúdo, as ações pedagógicas tudo de uma forma só quando né? No cotidiano da sala de aula você tem diversos mundos diferentes (...) eles, (os alunos) sentiam essa

questão da angústia de não ver os conhecimentos deles inter atuando na sala de aula.

Esse relato, além das informações constatadas acima, trouxe duas questões importantíssimas para a educação, a questão do currículo e a sua funcionalidade para atender a diversidade instaurada, desde sempre da humanidade, no caso específico da sociedade brasileira, os limites estabelecidos e impostos a manifestação de outras culturas, como a afro-brasileira e indígena.

A professora na realidade faz uma crítica ao currículo tradicional, cujas teorias se caracterizam por uma “desvinculação completa da educação com a realidade social vigente, trata os conteúdos com fins em si mesmos” (OLIVEIRA, 2008, p. 101). Segundo a autora essas teorias têm um caráter estático, que utilizam modelos fora do contexto social em que vivem as crianças e os jovens, o resultado são práticas descontextualizadas, incapazes de dar conta da diversidade humana, portanto se faz necessário atenção as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Implementação da Lei 10639/2003, estas podem de fato orientar sobre a construção coletiva do currículo, um referencial para os demais, particularizados pelos sujeitos, porém dinamizados e orientados pela democratização da educação.

Questionamos a professora sobre a existência de alunos afro-brasileiros em sua sala de aula, e ela respondeu com risos:

Tem, tem a maioria, a maioria dos meus alunos é, até porque a área que eu trabalho, Queimados município da Baixada e eu ainda não trabalho no centro de Queimados eu trabalho mais para zona rural, mais lá pra dentro a minha escola fica numa comunidade bem mais lá pra dentro então eu tenho.

Na opinião da professora, a região da Baixada Fluminense concentra uma grande população, afro-brasileira, principalmente na área rural do município de Queimados. De acordo com os dados do IBGE 2010 a população do município de Queimados é constituída por 137.962 habitantes e a população em idade escolar é de 35.143. A taxa de distorção idade série em 2010 foi de 24,4% para o nível fundamental nos anos iniciais, maior do que as taxas encontradas para o estado do Rio de Janeiro, região sudeste e Brasil, respectivamente, 22%, 10,6% e 18,5%, nas séries finais do ensino fundamental a distorção idade serie aumenta para município, o estado, a região e o país e as disparidades permanecem, a cidade com 42,3%, estado, 35,1%, região, 21%, país, 29,6%. Esta situação também é visível no ensino médio onde a taxa é 47,6% para o município, 43,5% para o estado, 26,2 para a região e 34,5% para o país.

Diante desse fato observamos que a discrepância maior está na comparação das taxas do município com as da região sudeste, que está entre as regiões mais desenvolvidas do Brasil, mostrando assim, a acentuada desigualdade existente no interior de uma mesma região, num mesmo estado e, quando se sabe que essa população é composta na sua maioria por negros, podemos inferir que essas desigualdades têm um forte componente racial.

Essa desigualdade preocupa a professora Telma, quando ela diz, entrei no curso pela “causa” e, o seu discurso vem revelando todo o tempo essa preocupação, suas estratégias e suas ações e praticas diante do racismo. E também revela as consequências, deste para os afro-brasileiros.

Assim, quando questionamos a entrevistada se já havia assistido atos de racismo na escola ela apresenta um discurso, onde além de revelar as desigualdades educacionais daquele

município, ela assume a sua africanidade e a sua disposição de reagir contra quaisquer forma de preconceito racismo e discriminação na escola, assim ela afirma:

Na escola já, já presenciei, posso ... é teve uma que assim me chamou atenção porque assim como eu falei para você todos eles são negros e então eu tinha um aluno negro o nome dele era João Claudio ele era muito, mais muito pretinho mesmo, e ele era da pá virada ele era muito levado aprontava muito mesmo e a gente tinha assim, que ter a maior paciência e maior pedagogia mesmo do amor para lidar com ele porque a **história de vida dele era assim uma história de vida muito difícil; ele não tinha mãe, o pai e estava preso, era presidiário quem criava ele era a avó, então ele tinha assim uma família toda desestruturada. A avó também não tinha muito domínio com ele e ele já estava ficando jovenzinho que é também outra característica da escola a questão de ser afro-brasileiro e a questão também da distorção de série e idade às vezes eu pego turma que dependendo a maioria deles, e isto acontece muito entre os alunos negros; a maioria deles nunca está na série compatível com a idade deles entendeu então ele já era pré-adolescente (...)** a avó dele (...) foi na escola para discutir com gente porque o menino chegou em casa dizendo que a gente sempre colocava (...) de castigo (...) e a avó chegou lá, na escola dizendo que a gente tava sendo preconceituosa com o neto dela – Só porque ele é preto você fica fazendo isso com o meu neto! Aí a minha diretora me chamou (...) conversou com avó mas ela não queria de jeito nenhum. Ai ela falou assim: O vizinha a gente aqui procura tratar os alunos todos iguais; se você for ver a maioria dos nossos alunos são negros e a gente não faz discriminação com os alunos, a professora do seu neto é negra. Se fosse assim a gente estaria discriminando ela. Aí a diretora me chamou para, eu vim conversar com a vizinha aí; ah! porque ela achava que a gente tá sendo preconceituosa com relação ao neto dela porque era tudo ele, era só ele, aí a gente teve que sentar e conversar. A gente é... um aluno que realmente a gente está tendo dificuldade pra lidar com ele, mas a gente tá querendo tratar da melhor forma possível longe da gente discriminar ele, eu sou professora dele eu sou negra e de uma certa forma eu trabalho com essas questões, então não tinha porque eu tá discriminando seu neto; eu consegui acalmar, a avó saiu lá da escola um pouquinho mais acalmada (grifos da pesquisadora)

No discurso da professora sobre o ato de racismo assistimos ao fenômeno da intertextualidade de que nos fala Iñiguez (2004), onde a entrevistada assume parte do discurso institucional, ao caracterizar a família do estudante. Isso ocorre porque na escola, bem como nas demais instituições, se dá a reprodução dos discursos dominantes, autorizados, ou legitimados, portanto, apesar de não desejável por quem os enuncia é provável que esses discursos estejam na origem de outros discursos que objetivam a desconstrução desses discursos.

Seu depoimento traz também dados importantes sobre a realidade dos alunos afro-brasileiros em termos educacionais: a distorção idade série, identificando quem são os atingidos frontalmente pelo despreparo dos gestores públicos no atendimento as determinações das legislações e diretrizes das políticas públicas voltadas para uma educação mais democrática que visa a atender as demandas dos seus profissionais e dos usuários de seus serviços.

A entrevistada reconhece que discriminação em relação aos alunos negros é uma realidade na escola em função da estrutura institucional, do sistema educacional, dos mecanismos utilizados para auxiliar no ensino aprendizagem, que distoam da realidade do

aluno, que por não se encaixar nos limites desta educação é excluído do processo. Dessa forma ela reafirma sua preocupação com currículo escolar cujo conteúdo uniformizante, está longe de dar conta da diversidade dos alunos presentes nas instituições de educação, a sua efetividade é mínima e seu efeito contrário a autonomia e a plena expansão dos indivíduos, portanto exclui e hierarquiza os saberes e os indivíduos.

Perguntamos à professora Telma se ela acredita que as legislações 10639/2003 e 11645/2008 vêm sendo cumpridas nas Instituições de Ensino, o que responde com veemência:

Não, não, não... eu acho assim: a iniciativa é maravilhosa, né de tá colocando essas questões pra gente estar trabalhando a história e a cultura do negro dos afro-brasileiros, mas assim não é em todas as escolas que isso acontece não, porque ... a lei ... veio eu penso que a lei veio, para que a gente fosse trabalhar essas questões no cotidiano, para que essas questões fossem incluídas no projeto político pedagógico da escola. E o que a gente muitas das vezes vê, são eventos estanques que são feitos para, tipo, dizer assim ah! Eu estou, tô trabalhando a lei né? Meio mesmo para coisa de inglês ver, né? A gente não tá trabalhando efetivamente, tá construindo conceitos mesmo, construindo conhecimento sobre esse tema dentro de sala de aula, nem todas as escolas estão fazendo isso (...) porque eu acho assim, projeto quando a gente fala em projeto a gente tem que se apropriar (...) daquele projeto aquele tema que você propôs a trabalhar e fazer com que eles, (...) as pessoas, os alunos a escola; é todo mundo que faz parte desse processo ensino-aprendizagem (...) também vista a camisa e se aproprie desse projeto e trabalhe com os alunos.

A partir dos relatos da professora Telma percebemos a importância da formação referenciada pela perspectiva das atuais legislações 10639/2003 e 11645/2008, oferecida pelos NEABs, pois, a falta de qualificação resulta em interpretações reduzidas sobre as legislações e a realidade educacional, surgem então, como a entrevistada refere, os eventos estanques, como forma de responder as demandas do MEC e das Secretarias de educação, mas que não promovem a produção de conhecimento que propicie novas formas de pensar a educação, de valorização dos alunos, dos professores e a construção solidária de novos valores, capazes de incluir a diversidade escolar.

Nesse sentido aponta iniciativas como as que já ocorrem na instituição em que trabalha. Em 2011 sua escola trabalhou o tema da diversidade de forma geral, diversidade de cultura, diversidade humana, nos bimestres foram trabalhadas a questão das diferenças e entre elas a diferença racial.

Nas palavras da professora o projeto foi maravilhoso para a escola e para os alunos que participaram, uma parcela considerável. A professora ressalta que antes essa adesão era impensável e que inclusive não é mais necessário intervir para que a realidade escolar esteja representada nos murais.

A professora explica que geralmente nas escolas encontramos nos murais a presença branca mas não se vê a presença negra. Na escola em que ela trabalha, a presença negra é muito grande. Ela acha engraçado quando as professoras trabalham na confecção de murais e ficam perguntando sobre a porcentagem de negros contida em cada mural: “cadê os 30% de negro? Se a Telma vir a Telma vai chamar sua a atenção ela vai falar...”. Apesar do incômodo com essas colocações das professoras, a entrevistada reconhece que a sua intervenção foi fundamental, e agora elas agem automaticamente, ou seja, as professoras respeitam a presença de 30% de negros, quando da elaboração dos murais. Essa medida adotada na escola pela Orientadora

Educacional e demais professores, tem como objetivo assegurar a presença de alunos negros nos murais, sendo uma das referências, O Estatuto Da Igualdade Racial Lei nº 12.288/10 e a Lei 10639/2003.

Na instituição a professora Telma atua como Orientadora Pedagógica e acredita que só conseguiu essa adesão da escola e dos profissionais de educação após ter assumido esse cargo porque enquanto professora ficava muito só na sua sala de aula, o que limitava a sua prática, em função do número de pessoas que se conseguia atingir com a abordagem da questão racial, assim ela revela toda a sua angústia diante da pouca efetividade de suas ações na escola após a sua formação:

Eu sempre desde que eu comecei trabalhei com essas questões eu sempre dei visibilidade aos negros; então todo, dentro da minha sala eu sempre trabalhei, mas era só ali na minha sala, então eu passei um tempo, eu senti a necessidade de querer expandir de querer contagiar a escola como um todo. (...) enquanto professora eu (...) consegui (...) a gente conversando relacionamento, então a gente conseguia (...) eu consegui mais assim, ... consegui atingir às escolas depois que eu tive como orientadora, porque eu pude fazer a intervenção no projeto político pedagógico nas reuniões pedagógicas. (...) A secretaria sempre mandava os temas pra gente trabalhar, (...) agora ela não faz mais isso (...) a gente vai trabalhar de acordo com que a escola esta precisando de acordo com o nosso grupo de professores está precisando, então (...) sempre eu coloco (...) o tema da questão racial.

As declarações da professora deixam claro que na escola, como em qualquer outra instituição ocorre a regulação dos discursos, sendo alguns discursos autorizados e outros não, e, acrescento os que serão ignorados e os que serão seguidos, foi o que ocorreu com os discursos da entrevistada ao experimentar o papel de professora e o papel de orientadora, onde este último foi determinante para uma atuação significativa diante das ações e percepções dos profissionais de educação da sua escola frente a necessidade de atender as alterações recentes da LDB, a educação das relações étnico-raciais, como forma de responder aos preconceitos e discriminações orientados pela ideologia racista.

Perguntamos à entrevistada sobre a sua percepção em relação a atuação dos demais professores da Instituição de Ensino, frente a situações de discriminação e preconceito com base na raça ou na cor de seus alunos e alunas.

Eu ... percebi a atitude deles porque a gente todas as a gente tem uma culminância, então todo o bimestre a gente tá trabalhando tema e ... quando chega no final do bimestre a gente vai é, fazer apresentação desse tema e aí **o que eu percebia que tinha alguns professores que ele fazia apresentação do tema, do trabalho mas a gente percebia pela postura das crianças às vezes você entra na sala para ver alguma coisa (...) elas me chamam e aí eu percebia que aquilo não estava sendo trabalhado mas aí quando chegava na data da dinâmica (...) fazia o planejamento; a gente decidia juntos, né? Marcava então as datas (...) e tinha professor que simplesmente não trabalhava e aí fazia qualquer coisa para dizer que não fez nada (grifos da pesquisadora).**

Para a professora Telma e sua equipe, composta por três orientadores e pela diretora, esse

comportamento dos professores demonstraram como a falta de conteúdos sobre a questão racial oferecidos, ou subsidiado aos professores interferem na adesão à temática. Assim, a partir desse fato em 2010, foram realizadas reuniões pedagógicas e a busca por temas com os quais os professores gostariam de trabalhar. Desta forma, a professora oferecendo este espaço aos professores, também pode sugerir alguns temas que ela gostaria de trabalhar e, com essas iniciativas alcançou um bom resultado em 2012.

A

professora fala com orgulho que a escola recebeu a visita dos funcionários da secretaria de educação e descobriram que era a única escola onde o projeto político pedagógico funcionava e puderam perceber que as ações propostas aconteciam, e as crianças e a escola estavam mesmo sendo contagiadas pelo projeto.

Considerand

o o fato de que o projeto político pedagógico da escola, (PPP) tem como objetivo propiciar a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania é necessário a incorporação no PPP das DCNs para a educação das relações das relações etnicorraciais e o comprometimento de todos em prol do oferecimento de uma educação que contemple a diversidade cultural para além dessa convivência pacífica, uma convivência respeitosa, que permita a manifestação das diferenças sem que estas sejam interpretadas como deficiências.

A dimensão

do descompasso da gestão educacional com a implementação da referida Lei, também é percebida no relato da professora, ela afirma que a prefeitura não tinha uma diretriz, por exemplo, na questão da avaliação, não havia um acompanhamento por parte da secretaria das ações desenvolvidas na rede de escolas do município de Queimados, composta por 28 escolas. Ao falar sobre sua equipe de professores teceu diversas qualidades e características que, juntamente com o seu empenho, contribuíram para o cumprimento das DCNs para a educação das relações étnico-raciais.

O meu grupo de professores e a gente graças a Deus a gente sempre trabalhou com grupo de pessoas maravilhosos que estão assim sempre dispostos a ajudar a fazer mesmo a meter a mão na massa (...) Nós temos quatorze turmas e cinco professores contratados e ... tinha professores que estavam mesmo despreparados para tá trabalhando em sala de aula (...) por falta mesmo de conteúdo. Mas eles assim foram humildes suficientes que a gente chegava para dar orientação e ajudar eles aceitavam a gente dava dica (...) a gente dava enquanto professora mesmo eu fiz na minha turma foi saiu desse jeito mas a sua turma é diferente da minha então você faz com a sua turma se você quiser fazer alteração, então eles eram muito abertos e uma outra coisa de bom que nós tínhamos na escola, a gente tem uma presença de professores negros bem expressivos na escola.

A professora entrevistada aposta no cultivo da imagem positiva sobre o negro, tanto que os professores procuram ser exemplos para seus alunos. Para ela às vezes a presença negra é muito grande porém na cozinha. Em relação aos cargos de maior prestígio ela afirma que a escola já teve supervisoras negras, ela como orientadora e alguns professores. Então, segundo a professora, há uma presença negra positiva na escola. Refere que o seu objetivo é que os alunos compreendam que o negro não é só para os cargos subalternos, mas que pode ocupar cargos em todas as funções, em todas as profissões que desejar.

Ela termina sua participação na entrevista colocando de forma objetiva, sua intenção de ser instrumento de transformação e inspiração da prática social e pedagógica para seus parceiros e exemplo para os seus alunos:

Ah! Se a minha professora; a minha professora chegou, Ah! a minha professora é negra ela chegou eu também posso chegar, É só estudar é uma coisa assim que eu sempre tô conversando com a minha turma, porque eu também tive uma história de vida bem assim, bem acidentada, que eu falo assim, não foi nada fácil, Foi difícil passei muitas coisas para chegar onde eu cheguei, mas graças a Deus, cheguei então eu sempre mostro pra eles isso eu estou sendo sempre exemplo para eles também.

Percebemos nesse discurso o quanto a prática da professora Telma está impregnada da pedagogia Progressista, que está comprometida com a transformação da sociedade e ela “não se restringe a analisar as relações de poder (...) entre os segmentos sociais diferenciados por seu poder econômico, mas (...) considera as relações de poder exercidas por todos os grupos humanos” (Oliveira, 2008, p.101-102), sendo um importante referencial para tratar a questão racial negra em educação.

O nosso último entrevistado foi Antônio, professor de história, está no magistério há 35 anos. Os contatos iniciais do professor aconteceram durante a realização do curso de Pós-graduação lato-sensu Raça Etnias e Educação na UFF em 1995, onde participou da primeira turma em 1995, da mesma forma que a professora Telma o professor Antônio foi motivado a participar do curso a partir dos contatos que teve com a professora Yolanda, nestes contatos ele reconheceu uma lacuna em sua trajetória: não conhecer sua história, não ter certeza de sua identidade, como a maioria dos brasileiros. Nesse sentido os conteúdos trabalhados no curso seriam, no seu entender, a possibilidade de um autoconhecimento, de um resgate de sua história e uma reelaboração de sua identidade.

Sobre a formação da identidade negra Gomes (2002, p. 40) nos alerta: “a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este”. Nesse sentido, o pertencimento étnico-racial não determina a identidade do indivíduo, mas sim as relações que envolvem essa construção, suas escolhas, interesses, ideologias, dentre outros, portanto no interior de um mesmo segmento poderemos encontrar dissidências e até mesmo oposição entre os sujeitos na construção da identidade. E acrescentamos: estando o segmento afro-brasileiro inserido em uma sociedade racista, este pode ter suas ações e práticas influenciadas, ou orientadas pelo racismo, uma vez que tal ideologia é socializada, o que significa dizer que o comportamento discriminador não é privilégio do grupo dominante, mas um potente mecanismo para assegurar o poder e manter o “*status quo*”.

Por outro lado o racismo também produziu uma alienação coletiva, por intermédio da crença no mito da democracia racial. O mito lança a possibilidade da mestiçagem cultural e biológica, criando assim uma expectativa de pertencimento e direitos iguais, minando as tentativas de desvendamento do real. Assim a formação da identidade negra é um processo complexo e não esta dada a priori.

Questionado sobre as dificuldades em realizar o curso, o professor refere que sua maior dificuldade foi aceitar as novas idéias trazidas pelo curso como verdade:

No início todos do curso mas todos nós ficamos um pouco impressionados quando notamos como nos não nos víamos antigamente antes do curso, da forma como.... nós sofríamos algumas discriminações sofríamos alguns impedimentos

na nossa vida social, mas que às vezes passava despercebido por não possuir esse tipo de conhecimento que o curso havia nos oferecido que então a maior dificuldade foi primeiro eu não querer me aceitar como um alienado em matéria étnico-racial.

A superação veio com a análise das situações de racismo e discriminação que ele começa a delinear a partir de sua entrada na Marinha:

Eu fui marinheiro durante vinte oito anos e comecei analisar né, inclusive eu fiz um trabalho algumas coisas também na minha vida social analisando certos fatos que aconteceram na no... na minha vida e que eu não notava que era algum tipo de preconceito e a partir daquele momento eu comecei a ver que isso realmente, isso existia.

Sendo a Marinha uma instituição pública, podemos inferir que as interações neste contexto são assimétricas. E essa assimetria tende a se intensificar na direção de determinados grupos que já sofrem com os preconceitos e a discriminação, uma vez que os recursos simbólicos, econômicos e lingüísticos dentro de uma instituição são operacionalizados pela mesma ordem e estrutura social que autoriza os discursos discriminatórios. (ROJO, 2004).

Uma das finalidades do curso é promover uma reflexão dos profissionais de educação sobre a sua prática pedagógica e capacitá-los a operar uma transformação nesta prática “no sentido de combater, senão de eliminar a discriminação racial no interior do sistema de ensino e da sociedade ampliada” (SISS, 2003, p. 180), portanto essa formação passa por uma mudança de atitudes e valores para tanto se faz necessário que os profissionais de educação bem como os alunos percebam:

criticamente a sua condição na sociedade, o seu caráter social e histórico e a elaborarem um projeto de vida com vistas à plena coincidência entre o que é e o que deve ser, diante das desigualdades sociais e particularmente raciais que afetam a humanidade. (OLIVEIRA, 2008, P.115-116)

Assim, os relatos do professor Antonio demonstram que esta proposta filosófica do curso foi alcançada e ao mesmo tempo recupera a intenção dos organizadores do curso em oferecer bolsas para todos discentes. Ele também teve acesso à bolsa de estudos oferecida pelo Penesb logo na primeira turma. A intenção dos organizadores do curso era dar a bolsa para os dez primeiros colocados nas provas. Estes, então teriam direito a bolsa, mas, a coordenadora do curso, professora Dr.^a Yolanda Oliveira decidiu que todos deveriam receber a bolsa, então ela dividiu a bolsa por outras pessoas que participaram do curso.

Todavia, o professor afirma não ter recebido nenhum suporte da sua instituição de ensino, que lhe possibilitasse cumprir seu curso de especialização e foi mais além, mostrando as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação para dar continuidade aos seus estudos. Refere que no estado do Rio de Janeiro e na maioria dos estados e nas respectivas Secretarias de Educação, a permissão para o professor se ausentar para fazer um curso é uma excepcionalidade, o professor se quiser assume essa responsabilidade de se qualificar. Assim, os gestores dos serviços públicos, ao mesmo tempo em que criam vários empecilhos para que os profissionais de educação se aprimorem nos cursos que desejariam fazer e, que seriam necessários para atuarem

no cotidiano escolar, criticam o professor afirmando que este não está apto a desempenhar seu papel na educação, sendo necessário a qualificação.

Essa problemática exposta pelo professor Antonio nos dá a dimensão da fragilidade da política educacional, diante do despreparo dos gestores dos serviços públicos, apesar de prever a formação continuada dos professores, o direito a qualificação, não determina os meios para a obtenção dos fins, a qualificação docente e o oferecimento de uma educação de qualidade. Cabe ressaltar que os avanços na educação são evidentes como as novas tecnologias, as alterações recentes ocorridas na LDB, a busca pela implantação de um piso salarial digno, porém, o professor, o sujeito capaz de transformar sua prática social, bem como a sociedade, continua desvalorizado, da mesma forma o alunado, que nesta perspectiva é visto como um receptor das políticas descontinuadas dos governos, portanto, desrespeitado em seu direito a educação de qualidade.

A incorporação da perspectiva étnico-racial na formação de professores é recente e frágil, porém sua reivindicação vem de longa data, assim fora do eixo oficial, muitas ações foram desenvolvidas nesta direção pelos movimentos negros, que viam na educação uma forma de integração e superação do racismo e discriminação, percebida mas como um efeito de classe do que de origem, ou pertencimento étnico. Assim nos aproximamos desta realidade quando perguntamos ao professor se o seu curso de graduação, o teria habilitado a atuar frente às reações de preconceito e discriminação ele ressalta:

Anterior ao curso não, anterior ao curso, eu seguia mais vamos dizer assim eu seguia mais aquilo acompanhando mais o livro didático e levando alguns alunos a passeio mas sempre baseado naqueles fatos contados pelo livro didático que eu aprendi durante o curso de história de graduação de história após realmente é que realmente eu comecei a incluir, com detalhes em todas as minhas falas a maioria do alunado dessa escola onde eu lecionei era afrodescendente durante vinte anos era (...) São Gonçalo é um município do Rio de Janeiro onde a maioria da população é afrodescendente sempre chamando atenção dos alunos para esse fato.

Apesar do professor ter dado uma resposta indireta reconhecemos que a sua graduação deixou lacunas em sua formação no que se refere à temática racial. Antes de passar pelo curso do Penesb não se sentia capacitado e após este curso ele passou a incluir a temática racial em todas as suas falas, ou seja, no seu discurso, reconhece seu alunado como afrodescendente e não só o alunado, mas também a população do município onde se situa a escola em que trabalhou. Esse fato demonstra a sua capacidade de análise da estrutura social, da escola, do alunado, bem como a sua sensibilização e o interesse em atender a demanda dos usuários dos seus serviços, os educandos.

O professor após o curso publicou três livros, sendo um resultado da sua tese de mestrado, realizado também na Universidade Federal Fluminense, intitulado “O Serviço Social e a questão do negro na sociedade brasileira”, “O negro na história do Brasil”, “Ser negro na história e na sociedade brasileira: o dito não dito por dizer”, lançado em 2012. Na opinião do professor Antonio, o curso foi tão bom, que os três livros foram baseados no que ele aprendeu no curso e procurou desenvolver durante o curso, que hoje, ele acredita ser uma bússola em sua vida.

Percebemos, então a contribuição do curso na sua formação intelectual social e política. E com relação ao impacto do curso na sua prática pedagógica, ou seja, a sua atuação no chão da escola em relação ao cumprimento das leis 10639/2003 e 11645/2008 ele descreve, então sua

experiência nas aulas de história sobre a escravidão, onde ele observou um certo desconforto dos alunos negros durante as aulas, assim ele expõe sua tese:

Como, como eu coloquei vou citar uma coisa, antes na maioria dos professores de história, a maioria dos professores não percebe isso, quando se fala, quando o professor começa a falar sobre escravidão a grande parte do alunado negro ou ele vai lá pro canto ou ele fica procurando alguma coisa ou se desliga. Muitos professores não percebem isso e eu comecei a perceber eu comecei a perceber e nas minhas aulas e inclusive da minha colega. Eu comecei a perceber ela também usa esse artifício de antes de nós falarmos na escravidão no Brasil a gente falar sobre a escravidão no mundo, eu cito no meu livro que é bom falar mostrar que os hebreus foram escravos no Egito os alemães, ingleses e franceses foram escravos em Roma, mostrar que os gregos outros povos ... maioria dos povos no mundo passou por essa condição de amo ou escravo. Então quando você faz isso, você faz aquele aluno negro ... é me chama atenção um detalhe, na maioria do povo brasileiro pela falta de conhecimento, para muitos a escravidão se resume ao negro, então quando você trata, começa mostrar que não foi só o negro o escravo do mundo a escravidão é um fenômeno global, histórico desde o momento em que o homem começou a explorar o outro, ... exploração humana. Aquele aluno encara esse tema com outros olhos com outro olhar, o olhar que o aluno branco lança para ele quando você fala na escravidão do Brasil ele começa também olhar para ele dizendo você também foi escravo não foi somente não é um privilegio não, não é típico do meu povo. E isso eu consegui através do , me deu um outro olhar sobre essa questão de escravidão e sobre também para eu começar pra olhar o aluno, quando falar de determinado assunto olhar o comportamento dos alunos na sala.

Nos relatos do professor Antonio fica evidente as mudanças ocorridas em sua prática, apresentando uma nova leitura sobre a escravidão no Brasil e no mundo um posicionamento político diante das formas como foram estruturadas as relações sociais, inserindo uma assimetria sócio-racial, com a apresentação dos fatos históricos a partir de um olhar eurocêntrico, com a omissão de outros fatos, outras visões de mundo sobre a historia de uma forma geral e, especificamente no que se refere à escravidão no Brasil.

Para tanto ele faz uso dos recursos da lingüística somada as estratégias discursivas, ele apresenta uma versão subjetiva dos fatos de forma a justificar sua ação de intervenção na visão dos acontecimentos e na ordem social, de acordo com ROJO (2004, p. 246), isso “não quer dizer que (...) o falante manipule seu discurso de forma consciente e utilize os recursos e estratégias discursivas de uma maneira premeditada (...) significa é que (...) o falante selecionou os recursos (...) de acordo com o seu ponto de vista”. Quando perguntamos sobre a existência de alunos afro-brasileiros nas suas turmas, ele respondeu fazendo uma crítica à percepção que os alunos têm de si próprios:

A grande maioria, a maioria são afro-brasileiros e só que tem, a maioria não, não se aceita como afro como negros, né, eles não se aceitam, eles preferem ser ne ... crioulo, bombom na primeira coisa esticam o cabelo, pintam de louro se for um menino raspa a cabeça para não ficar com o cabelo encarapinhado como acontece sempre a partir de Ronaldo, se motivou mesmo na nossa sociedade a raspar a cabeça para não ficar com o cabelo encarapinhado e as meninas ...

também procuram sempre criar um artifício que quebrem um pouco essa ... negritude, infelizmente ainda dá certo mas vai mudar.

O relato do professor Antonio demonstra o quanto às imagens que foram cunhadas sobre os negros interferem na formação da identidade dos alunos afro-brasileiros, um impacto percebido na concepção estética, na sua opinião a busca por modificações estéticas é uma forma de fugir se distanciar da negritude. Para Nilma Lino (2005) em função das múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro, que geralmente estão associadas à artificialidade : “cabelo de bombрил”; a elementos da natureza: “ninho de guacho”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”, dentre outros. O negro não consegue manipular o seu cabelo sem conflitos, podem surgir diversos sentimentos como: rejeição, aceitação e ressignificação e, até mesmo negação ao pertencimento étnico. Conforme o professor observou em suas turmas.

Quando perguntamos se já havia presenciado manifestações de preconceito e discriminação com base na cor no cotidiano escolar ele foi enfático:

Já, vários, entre os alunos, de professores com os alunos, ah e o que é o pior de professores em relação ao aluno: né: Ah! Ela não aprende muito, ... né também porque tadinha, né a cor! É uma professora de Português falar isso, não é? **É professor de Geografia que fala que não quer falar nada sobre África e diz que lá só tem bicho só tem animal acompanhando as visões que nós temos** é ... e de alunos para alunos é esse xingamento quando briga, a primeira coisa que vem é: sua negrinha burra, sua negrinha não sei de quê, seu preto besta então é uma série de coisas que acontecem, infelizmente como a maioria dos professores ou encaram ou deixam passar porque não sabem lidar ou simplesmente concordam com aquilo, então isso daí sempre se avoluma mais, então, então seria necessário vários ... todos professores deveriam ter cursos ter conhecer a realidade brasileira a realidade das teorias raciais para modificar esse tipo de comportamento (Grifos da pesquisadora).

Essa atitude dos professores em relação aos alunos é parte da dinâmica das instituições de educação e ocorre quando “a diferença racial é transformada em deficiência e em desigualdade e essa transformação é justificada por meio de um olhar que isola os negros dentro da injusta condição socioeconômica (...) da classe trabalhadora.” (GOMES, 2002, p. 40).

Após escutarmos este discurso, que nos surpreendeu, pois até aquele momento todos os entrevistados afirmaram que já haviam presenciado manifestações de preconceito porém, a forma de se colocar parecia a atenuar seus efeitos, não expressando de forma clara seu posicionamento, perguntamos então, sobre suas ações frente a estas manifestações.

O professor exemplificou sua forma de atuação por meio de sua prática, onde procura chamar atenção dos alunos mostrando que na realidade todos nós somos iguais e principalmente no caso deles, crianças, cujos pais são trabalhadores de baixa renda e, que muitos tinham a necessidade de passar o dia todo na escola porque os pais não estavam em casa muitos saíam da escola direto para ir tomar conta dos irmão porque a mãe tinha que trabalhar. Dessa forma chamava atenção dos alunos para as suas condições sociais e materiais de existência, sua situação de vulnerabilidade.

Em relação ao conteúdo ministrado em sala de aula, buscava sempre chamar atenção deles, para a forma como foi constituída a República brasileira, a história brasileira procurando

chamar atenção para a importância do trabalho dos negros o trabalho dos afrodescendentes¹⁹ na constituição do nosso país, chamar a atenção dos alunos para este fato foi sempre uma constante em suas aulas, conforme depreendemos do seu discurso:

Uma vez eu levei-os, levei-os para na Biblioteca Nacional e fomos ali por traz, ali pela Evaristo da Veiga, se não me falha a memória não me lembro o nome ali atrás da Biblioteca Nacional, aí então me chamou a atenção para os tamanhos dos blocos que fazem o alicerce da Biblioteca Nacional aí eu aproveitei e fui mostrar para eles, quem construiu aquela biblioteca foram os escravos que eles imaginassem como, o trabalho que deu naquela época transportar esses blocos e colocá-los um em cima da outra e aquela construção está, né, sobrevivendo não está em pé, né estruturalmente até hoje e que tudo foi trabalho escravo que chamando atenção pra que mostrando que sempre destacando que nada, nesse país nada, nesse país foi construído se não fosse pelos braços dos escravos esses escravos eram nossos ancestrais.

O professor por meio da informação e apresentação da história da República brasileira na perspectiva afro-brasileira e da valorização da cultura afro-brasileira, pretende levar o alunado a uma reflexão sobre a imagem que tem de si mesmo e de seus pares. Enfim despertar a consciência crítica, portanto, os efeitos de sua prática discursiva é: social e político.

Apesar de todo empenho e dedicação, percebemos que nossos discursos sofrem influencias de outros discursos, que por vezes são contraditórios ao que na realidade gostaríamos de expressar, ou das nossas formas de agir, no entanto esse fato não invalida nossas ações, mas nos alerta para o desenvolvimento de uma consciência crítica do discurso como pratica de transformação de uma realidade tão injusta como foi a escravidão e seus efeitos que pairam como uma sombra sobre a cabeça de cada afro-brasileiro, descendentes de africanos escravizados, o que difere de escravos, termo utilizado no discurso.

Sobre sua percepção diante da atuação dos demais profissionais de educação frente às situações de discriminação e preconceito com base na raça ou na cor de seus alunos e alunas. A percepção do professor é a de que uma boa parte dos profissionais de educação não atuam diante destas situações de discriminação e preconceito porque não acreditam na existência do racismo no Brasil, muitos não aceitam a ideia de que o Brasil é um país racista, ainda permanece a ideia de que o negro está nesta situação porque quer, não é a forma como a sociedade foi constituída que impede os negros de ter acesso aos cargos de prestígio, sendo o sujeito culpado por não progredir na vida.

Para o professor Antônio é difícil para o ser humano aceitar que foi enganado durante muito tempo, então ele prefere continuar iludido a perceber que a história foi constituída para criar nele *status quo*, de quase uma alienação em relação ao outro. Na sua escola e também em outras escolas, afirma o professor o professorado ainda não aceita a inclusão dos os estudos sobre a temática racial na escola, pensam que a questão do racismo é um problema do negro e, ele que é racista.

O professor acredita que há um longo caminho ate conseguir conscientizar os professores, porém aponta para um entrave: não há interesse do Estado da Secretaria de Educação

¹⁹ Nesta pesquisa optamos pela utilização do termo termo afro-brasileiro em substituição ao termo afrodescendente que é amplo e pode estar se referindo a qualquer pessoa de descendência africana. Já o termo afro-brasileiro é específico de nossa nacionalidade e nos remete a África.

dos secretários dos ministros nesta direção. Foi criada a lei mas não foram criados os meios para sua implementação, o professor se refere então, ao protagonismo do atores sociais, onde ele se inclui:

Nós é que estamos criando nós estamos vindo é quase que num movimento (...) um movimento de cima, de baixo para cima forçando para que as coisas aconteçam porque se depender também do Estado das autoridades não, isso não vai acontecer se dependesse do Estado nós não estaríamos ainda, ... não estaríamos no nível que estamos hoje, hoje eu fico alegre (...) quando eu me lembro do primeiro congresso de pesquisadores negros em Pernambuco (...) tinha cinquenta pesquisadores no último congresso agora lá em Catarina teve 300 e poucos já teve congressos na Bahia outros congressos que já teve com mais de 500 pesquisadores as publicações (...) tem dificuldades de serem colocadas porque a mídia não destaca (...) mas a publicações cresceram num número muito elevado. Hoje o professor não pode dizer que não existem publicações que o ajudem que subsidiem o seu cotidiano em sala de aula (...) por isso que eu digo talvez eu não esteja aqui, mas com certeza meu netos vão ter um conhecimento melhor sobre o futuro a sociedade brasileira sobre ser negro na sociedade brasileira, sobre ser negro na sociedade brasileira.

O professor Antonio ao elaborar seu discurso, o faz em função de suas concepções, ponto de vista, atitudes e valores, assim ele reconstrói, como afirma ROJO (2004) uma representação específica dos acontecimentos, das relações sociais e de si próprio. Esta construção não se dá ao acaso ela resulta de um envolvimento profícuo com as relações que representa, demonstrando a dimensão política do seu discurso, onde se observa um conflito entre um nós, os que de fato, se ocupam de dar visibilidade às ações contra o racismo e um eles, o Estado e seus gestores, que por seu pouco envolvimento político dissimulam os efeitos do racismo, direcionando suas ações e atenção às políticas publicas de caráter universal e se limitando a sancionar as políticas de caráter afirmativo.

Perguntamos ao professor se ele acreditava no cumprimento das leis 10639/2003 e 11645/2008 nas diferentes instituições de ensino, ele responde com convicção: absolutamente não. O entrevistado falou das suas dificuldades como professor da rede pública, para implantar na escola um curso para seus alunos, um módulo, uma disciplina sobre a história do negro sobre a história da África. As dificuldades surgiram tanto por parte dos professores tanto por parte dos próprios alunos, estes não acreditavam na necessidade do curso. Até hoje muitas pessoas acham que não é necessário, poucas foram às escolas onde pode encontra esse apoio, uma das exceções foi a escola onde o professor Antonio atuou por mais de duas décadas assim ele refere:

Eu encontrei apoio da minha diretora que era negra e ela se interessou muito eu consegui durante oito anos é dar esse curso essa disciplina sobre a história do negro e até hoje na minha escola é no CIEP 409 lá em Coelho, São Gonçalo, (...) no bairro do Coelho , até hoje essa disciplina antes era duas horas semanais agora ficou apenas uma hora, uma hora e vinte e agora diminuiu por causa da secretaria uma ordem da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro que, é ... mandou, vamos então dizer assim, uma resolução acabando, com essas disciplinas fora da (...) do currículo de base mas pelo fato da diretora assumir então, ela ainda continua ainda ser dada, mas com muita deficiência e que ... com muita dificuldade. (...) ela abraçou porque por conta da lei, porque ela também sabia da necessidade ela como negra sabe viu entendia a

necessidade e inclusive depois ela chegou até a tirar um curso por correspondência o curso a distancia sobre o assunto sobre esse tema (...) e infelizmente novo secretário assumiu ele mandou uma resolução suspender as disciplinas fora do currículo base.

Aqui, aparece uma importante articulação do professor Antonio junto a direção da escola, na realidade se estabelece uma parceria, onde os interesses dos diferentes atores se cruzam e resultam em uma ação política e pedagógica a criação de um curso de historia e cultura afro-brasileira e africana, conforme o professor afirma a pessoa que o apóia, a diretora da escola é negra e sabe da necessidade deste curso.

Essa forma de interpretar a atitude da diretora nos remete “a processos sociais, políticos e culturais vivenciados historicamente pelos negros” (GOMES, 2002) a autora ainda ressalta que os negros ao se relacionarem o fazem em função das diferenças e esta não é somente cultural e histórica ela é vivenciada no seu corpo nos sinais diacríticos e que acrescento, apesar dos casamentos inter-raciais os traços da africanidade estão presentes nesses corpos e que são negociados diariamente diante das manifestações de racismo.

O discurso do professor Antônio vai de encontro aos discursos hegemônicos que se utilizam das categorias do pertencimento e da origem étnica para ressaltar a imagem negativa de um grupo e justificar determinadas ações políticas, aqui a referência ao termo negra é usado de forma positiva para justificar a parceria estabelecida entre o entrevistado e a diretora da escola no sentido de oferecer disciplinas sobre a história do negro, ou seja, relacionadas a temática racial.

Ao final da entrevista assistimos a um desabafo do professor, apesar se distanciar do foco da pesquisa, essa atitude demonstra, mais uma vez o caráter político do discurso do professor, de onde emerge uma preocupação legítima, um incomodo com as tentativas de apagamento da memória, imagem da estética e da cultura negra na história e especificamente na mídia, assim ele expõe o racismo midiático e as suas reivindicações diante do fato:

Hoje eu enviei um e-mail para Fátima Bernardes um programa bom interessante o programa dela (...) eu mandei perguntar para ela se por um acaso, no Brasil, não existe médicos engenheiro famílias negras que sejam (...) que possam aparecer no programa dela a não ser que sejam artistas cantoras de pagode ou cantores de pagode ou jogador de futebol porque até hoje no programa dela não vi um médico, um engenheiro, um empresário (...) ser entrevistado fazer uma matéria com famílias negras. Hoje mesmo teve um programa era sobre cachorrinhos sobre animais de estimação nenhum, (...) nenhum foi entrevistado teve presente no programa, como se o negro não tivesse direito (...) eu enviei para ela o meu e-mail, coloquei que eu não acredito que ela seja racista mas eu gostaria de ver o negro, também não quero um programa só de negro mas que gostaria de ver o negro também aparecer porque para aquela criança que está do lado de fora né, que está assistindo pra ela (...) se ver para não ser como eu que nunca me via na televisão na minha época de adolescente a televisão na gente não se via na televisão. Hoje a gente se vê vem tendo algum reconhecimento, mas ainda é muito pouco ainda.

Dessa forma, encerramos uma parte desse processo de entrevistas, onde nos fora oportunizado o privilégio de uma imersão nas reflexões e praticas desses profissionais de educação comprovadamente envolvidos no combate ao racismo, a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, com a educação das relações étnico-raciais, com o

aprimoramento profissional baseado no direito a qualificação via formação continuada. Nesta relação solidária penetramos em diferentes mundos, diferentes percepções e formas de ser, atuar, agir.

A partir da experiência desses profissionais trilhamos diversos caminhos e vivenciamos os diversos papéis assumidos pelos entrevistados no seu percurso, na busca por uma democratização do acesso a educação, do bens sociais e materiais gerados por ela e constatamos os laços frágeis que unem a universidade e os Neabs no trabalho com a temática racial, onde as parcerias ainda são insipientes e infere nossa reflexão.

As parcerias Neabs Universidade

Até o momento as ações que vêm sendo desenvolvidas nas universidades para a implementação da Lei 10639/2003 estão vinculadas às práticas e ações dos Núcleos de Estudos afrobrasiliiros. É interessante observar que até mesmo nos editais essa função parece esta diretamente relacionada aos Neabs, é o que podemos verificar no edital do UNIAFRO que consta das seguintes recomendações: “os programas e projetos devem atender a, pelo menos, um dos seguintes eixos: publicação, formação de professores ou acesso e permanência. É essencial que os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) estejam vinculados a instituições federais de ensino superior (Ifes), aí incluídos os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), instituições e centros estaduais de educação tecnológica com nível de educação superior. Obviamente que, para a realização dos projetos é necessário o vínculo com uma instituição formadora, porém, o edital em nenhum momento expressa a contrapartida das IES, ou seja algo que expresse uma cooperação, uma parceria entre Neabs e as Universidades, tendo em vista que a responsabilidade pela formação dos profissionais de educação na perspectiva da lei 10639/2003 é também uma atribuição das IES.

Todavia é a partir destes órgãos institucionalizados nas instituições de educação superior que emanam as ações concretas de combate ao racismo e à discriminação, partindo de um investimento sobre-humano na formação dos profissionais.

Essa formação está assentada sobre a certeza de que existe uma lacuna na Educação, por não considerar, na formação de professores, as formas como se expressam as relações entre negros e brancos na sociedade e, o impacto dessas relações no processo ensino aprendizagem. Além disso, parece não haver interesse de um modo geral de as universidades desenvolverem projetos junto aos NEABs estabelecendo uma parceria ativa, ou seja, que ultrapasse o papel de oferecer o mínimo de infra-estrutura para a realização dos cursos oferecidos por esses Núcleos.

Essa indiferença das Instituições de Educação Superior com relação às ações para a implementação das últimas alterações trazidas à LDB não pode ser generalizada, porém, é quase uma prática, que se contrapõem as atribuições estabelecidas para as IES no Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, uma vez que cabe a estas instituições, a intervenção nos currículos de formação com a inserção de conteúdos e disciplinas relacionadas à educação das relações étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior e nos de licenciatura. Atenção à temática: História e Cultura Afrobrasiliira, Africana e Indígena e a preocupação em oferecer também, qualificação para avaliação do material didático a ser utilizado no ensino básico. Em relação à produção de conhecimentos, cabe às IES fomentar pesquisa e bolsa de estudos, incentivar novas tecnologias e promover a discussão e o debate sobre a temática por meio de eventos organizados nas instituições com esta finalidade. Além disso, divulgar aos entes federados (município e estado) a

existência de Programas que desenvolvem pesquisas relacionadas à temática e que atendem às demandas da educação básica.

Diante deste silenciamento, ou distanciamento de suas funções é necessário compreender o que estaria dificultando a universidade em cumprir o seu papel social, de instituição “destinada a formar os quadros-chaves para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país”, conforme afirma Carvalho (2006), sendo esta gerida por verbas do Estado, precisaria considerar na formação desses quadros à representação da diversidade étnica e racial da sociedade brasileira, ou seja, reconhecer os mecanismos de exclusão racial com que convive desde a sua origem e adotar medidas, no sentido de corrigir as iniquidades que produziu, ou distorções.

Alguns passos foram ensaiados com as ações afirmativas, que mais do que ações, suscitaram extensos debates durante aproximadamente uma década, o ápice desse debate, que se alastrou pelo judiciário, resultou na implantação do sistema de cotas para as universidades federais, por no máximo 10 anos, tempo inexecutável para corrigir distorções seculares que afetam de forma sistemática os afrobrasileiros, portanto esta é mais uma questão que precisa ser compreendida pela gestão das IES e equacionada.

A pesquisa “*A inclusão Étnica e Racial no Brasil : a questão das cotas no ensino superior*”, realizada por Carvalho (2006) nos ajuda a compreender, mesmo que de forma parcial, algumas questões ainda não resolvidas que de certa forma contribuem para que as especificidades dos afro-brasileiros não sejam contempladas no campo da educação. Uma das questões está relacionada à estrutura de poder nas universidades públicas, segundo este autor o poder de decisão está concentrado nos Departamentos, que constituem colegiados autônomos e estes são liderados por uma quantidade reduzida de docentes, no máximo 24, o que inviabiliza decisões democráticas, uma vez que os Institutos exercem pouca interferência sobre as decisões dos colegiados departamentais, da mesma forma as Pró-Reitorias em relação às decisões dos Institutos.

Assim o autor acusa:

Esse grau tão alto de autonomia e os reduzidos mecanismos de controle externo favorecem à cristalização de focos de poder de definição das linhas acadêmicas nas mãos de um número extremamente reduzido de professores, que podem impor-se a seus colegiados durante décadas seguidas, às vezes praticamente sem nenhum desafio. (...) Em um clima de tanta centralização (e muitas vezes de alta impunidade) a tendência comum é o fundamentalismo disciplinar e o conservadorismo teórico e temático.

A respeito do conservadorismo teórico o autor afirma baseado em relatos de pós-graduandos das áreas de ciências sociais, que constantemente são formados novos freyreanos e buarqueanos. Desse modo, para Carvalho (2006) a ideologia da democracia racial sobrevive em função das “verbas públicas para reproduzir os quadros intelectuais que a disseminam: bolsas de estudos e verbas para pesquisa de mestrados, doutorandos (...) sobrevive também por um esforço do Estado”, controlado por uma elite branca, cujo objetivo é a manutenção no imaginário social, de um país pacífico e racialmente integrado, mesmo diante das pesquisas e dados oficiais produzidos pelo Estado e que demonstram a disparidade entre negros e brancos no Brasil em todos os campos da vida social e, apontam para a necessidade de políticas públicas de caráter afirmativo.

Outro item a ser considerado, que em parte, resulta desta relação das IES com o conservadorismo teórico é a “ausência entre os quadros das universidades brasileiras de

acadêmicos negros produzindo conhecimento e reflexão sobre a questão negra na educação”. (CARVALHO, 2006. p.p.20-21-22),

A questão equaciona, em parte, o despreparo da academia para lidar com a temática racial, no entanto é necessário perceber esta exclusão como uma política racial da academia, que precisa ser superada por uma outra política para além das fronteiras da inclusão. Nesse sentido, uma reflexão apenas centrada nas ações da IES, inviabiliza a necessidades de admitir a exclusão racial que gesta. Ademais o autor afirma que durante um longo período, as universidades federais não colocaram em questão a exclusão racial reproduzida por meio das ciências sociais e das formas de inserção para os quadros docente e discente.

Assim do nascedouro, já no final do século XIX, até a sua maturação a universidade brasileira, absorve o pensamento Europeu e Norte americano branco e de acordo com Carvalho (2006), esta é a estrutura intelectual das nossas universidades, que intensifica esse caráter hierarquizante na década de 30, pois, também incorpora em seus quadros os imigrantes advindos da política oficial de governo e , que irão formar também os filhos de imigrantes e permanecem assim até 1950.

Dessa forma, revela Andrews, os poucos postos conquistados pelos afrobrasiliros são assumidos pelos europeus. Com essas medidas a academia, praticamente, elimina as chances de melhoria das condições de vida dos afrobrasiliros, ou seja,

As incursões recaíram diretamente no simbólico na formação da sua identidade, quando a Academia dispensou e dispensa da composição de seus quadros ilustres como:

Guerreiro Ramos formado na “primeira turma de Filosofia da Universidade do Brasil (Hoje UFRJ) em 1950 (...) sua exclusão teve graves conseqüências para a comunidade negra. Edison Carneiro, também, ficou de fora da universidade pública. Clovis Moura (...) um dos mais importantes pesquisadores da história da resistência negra no Brasil, (...) não conseguiu inserir-se como docente regular nas universidades públicas paulistas, o que certamente limitou a sua capacidade de formar novos quadros de pesquisadores negros e de contar com melhores condições para desenvolver suas pesquisas e também de alcançar o reconhecimento devido por sua excepcional trajetória (CARVALHO, 2006, P. 91-92).

Nesse sentido, considerando os debates suscitados por essas questões no espaço de disputa das universidades e as ações empreendidas pelos Neabs, conduzam as IES a uma reflexão mais profunda da sua função social e aportes teóricos e venham a assumir o seu papel diante da urgência e prerrogativas das últimas alterações trazidas a LDB e seja realmente uma instituição parceira no combate ao racismo e discriminação racial e na formação para a educação das relações étnico-raciais, o que infere ações no sentido de reconhecer o processo de silenciamento da cultura afro-brasileira em nossa academia e assumir as conseqüências no plano moral, filosófico, o que implica admitir os danos causados ao contingente populacional alijado dos seus direitos constitucionais os negros e índios, bem como a sociedade brasileira de uma forma geral, percebida como a mais desigual do planeta, portanto, a Academia precisa estabelecer parcerias para além do oferecimento de estruturas para a realização dos Cursos, sendo necessário promover e financiar as ações necessárias para o cumprimento da lei. A nossa pesquisa e os estudos advindos desta demonstraram que no caso particular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro a parceria é limitada ao oferecimento de infra-estrutura para a realização das atividades, o que representa o mínimo diante das possibilidades colocadas pela Legislação, LDB e os documentos de referência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa identificou, analisou e caracterizou as ações e práticas pedagógicas dos egressos dos curso de Pós-Graduação Lato-Sensu “Diversidade Étnica e Educação Brasileira” ministrado pelo Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – Leafro (Neabi/UFRRJ) e dos egressos dos curso de Pós-Graduação Lato-Sensu Raça Etnias e Educação no Brasil ministrado pelo Penesb, Programa de Educação sobre o Negro PENESB (Neab/UFF).

Para tanto investigamos as experiências desenvolvidas pelos profissionais de educação egressos desses cursos. Caracterizamos as principais relações existentes entre a universidade brasileira e a diversidade étnico-racial, além de analisarmos como essa diversidade vem sendo percebida pela academia e constatamos que o sistema educacional no Brasil desempenha papel importante na reprodução de práticas discriminatórias racializadas e racistas, mecanismo responsável pela perpetuação do círculo vicioso imposto aos afro-brasileiros que combina racismo, fracasso escolar, pobreza e marginalização social.

Aqui também foram investigados o importante papel político que os Neabs – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – existentes nas principais universidades brasileiras vêm desempenhado na esfera da educação superior brasileira, no sentido de democratizá-la racial ou etnicamente por meio de suas intervenções mediatizado pelos cursos por eles oferecidos e pelo conhecimento por eles produzidos através de suas pesquisas, por vezes infiltrados em Programas de Mestrado, que por meio de articulações com diferentes atores, internos e externos a universidade tem contribuído para minimizar a deficiência dos entes federados no tocante ao oferecimento de cursos de formação continuada com bolsas ou até mesmo na realização de pesquisas no Mestrado, onde encontramos iniciativas como as do IPEA e ANPEd, que realizaram concurso para o provimento de bolsas de pesquisas a Programa de Mestrado, entre os professores pesquisadores contemplados com a bolsa, alguns desenvolvem pesquisas na área da educação das relações étnico-raciais. Em um concurso nacional, onde foram oferecidas 20 bolsas, a parceria dessas instituições oportunizaram a concessão de três bolsas para o PPGEDUC, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, sendo uma delas destinada a esta pesquisa, esse fato além de destacar a atuação dos Neabs ainda demonstra a importância e a relevância desses estudos para o Estado brasileiro e as instâncias superiores de educação.

Os cursos oferecidos pelos Neabs estão concentrados na modalidade de extensão e especialização. Eles contribuíram para qualificar a práxis docente de seus egressos e isso aparece nas “falas” dos entrevistados ao relatarem o momento em que se defrontam com situações de preconceito racial na escola. Na realidade, eles promovem uma revisão de conceitos atitudes e valores aos cursistas e isto de certa forma provoca reflexões sobre as ações e atitudes dos profissionais, no campo profissional e também no que se refere à vida pessoal.

Além disso, o curso ofereceu subsídios para a identificação das demais formas de racismo presente no cotidiano escolar, professor em relação ao aluno – que relacionam as dificuldades de aprendizagem às origens étnico-raciais dos estudantes; neste caso, o sucesso dos alunos também está relacionado ao pertencimento étnico-racial, ao fenótipo; professor em relação à temática história de África – onde ocorre a recusa em reconhecer a importância do continente africano para a formação do aluno; aluno em relação a aluno –nos momentos de conflitos, disputa por territórios, poder.

A adesão às abordagens das questões étnico-raciais trouxe como consequência o isolamento profissional, questão reiterada por quase todos os entrevistados. Ela limita o campo

de atuação do profissional diante das situações de racismo na escola, estando seu campo de atuação limitado à sala de aula. Além disso, é consenso entre os entrevistados que a abordagem da temática racial fica a cargo dos profissionais sensibilizados com a temática, que em boa parte, resulta da trajetória do professor, de uma experiência pessoal com o racismo, reconhecido e materializado nas ações dos profissionais de educação, que podem variar de estereótipos a um olhar diferenciado, orientado por preconceitos, construídos historicamente.

A falta de reconhecimento da necessidade de introdução da temática, expressa uma forma de resistência que resulta na ocultação de parte da história para o favorecimento de determinado grupo racial e na manutenção do *status quo*.

Daí a importância dos cursos no enriquecimento do capital cultural dos profissionais de educação. O curso ofereceu subsídios para a produção de três livros e projetos educacionais premiados. Assim, a partir do curso, os egressos percebem a escola como espaço de intervenção, onde a preocupação com a imagem do negro, a reflexão sobre seu lugar social, em função da manipulação dos dados históricos são constantes. Assim, as principais estratégias utilizadas para educar as relações raciais na escola foram resgatar e valorizar a cultura afro-brasileira e africana; criar um elo entre os afro-brasileiros, rompido com o mito da democracia racial brasileira, demonstrando o quanto estes experenciam situações de discriminação racial em função da sua inserção desqualificada e consequente vulnerabilidade, preparando os alunos para superarem as discriminações futuras no mundo do trabalho e na sociedade ampliada, a partir da construção de imagens positivas sobre esse segmento.

Com base nos relatos dos entrevistados, percebemos que o fator financeiro é bastante significativo para os profissionais de educação, pois dificulta a dedicação aos estudos, ao aprimoramento profissional, tão necessários a esta categoria. Sendo assim, a ausência de bolsas foi um fator limitador para o curso do Leafro. Apesar das dificuldades, o Leafro promoveu e assegurou aos profissionais, oportunidades de enriquecimento do seu capital cultural, proporcionando visitas a Museus, Cidades Históricas, eventos artísticos e participação em fóruns, seminários, dentre outros, financiados com recursos do Leafro originários de diversas iniciativas e projetos em parceria com outras instituições durante o curso. O Penesb ofereceu bolsa para os seus alunos, porém, esta foi oferecida após o curso, esse fato talvez explique o relato que elege o fator financeiro como limitador na opinião da entrevistada. Cabe ressaltar que o valor das bolsas no final do curso era de CR\$ 500, 000, CR\$ 800, 000 e CR\$ 1. 200, 000, de acordo com o desenvolvimento do aluno equivalendo máximo da bolsa oferecida após um curso de 360 horas, ou seja, a um mês das bolsas reguladas pelo sistema CAPES, portanto precária no sentido de atender às demandas colocadas para os cursistas, que após a realização do curso apresentaram trabalhos monográficos, também originários de pesquisas conforme os bolsistas do sistema CAPES.

É importante destacar que estas bolsas foram conseguidas pela capacidade que os núcleos de estudos afro-brasileiros têm de estabelecer parcerias com as demais instituições de educação, habilidade técnica e política para atuar nos diferentes campos envolvidos na educação, desde a produção dos saberes, passando pela gestão e acompanhamento das políticas pública de educação, do gerenciamento ao seu financiamento, das estratégias para sua obtenção, bem como as articulações com os demais atores envolvidos na trama da educação, que estão para além do território nacional atingindo instituições internacionais, como a ONU, a UNESCO, PNUD, internamente IPEA, ANPED, IBGE, UNIAFRO, Fundação FORD, dentre outras. A bolsa do curso foi oferecida por essa última instituição.

Atualmente, os cursos oferecidos pelo PENESB não contam mais com o apoio da Fundação Ford, por questões inerentes ao tipo de financiamento acordado. Dessa forma, apesar

de relevante e imprescindível contribuição, não atende de forma integral à demanda dos cursos de formação continuada, bem como dos profissionais de educação por qualificação.

Os resultados da pesquisa apontam que o trato com a temática racial precisa ser, durante todo o período letivo, em função das manifestações verbais e não verbais, estereótipos, apelidos, olhares de desconfiança ou menosprezo em relação aos afro-brasileiros que são constantes. É consenso para os entrevistados, as dificuldades dos alunos afro-brasileiros em aceitar seu pertencimento étnico, uma fuga de sua negritude.

Cabe ressaltar que os profissionais, bem como a clientela atendida é majoritariamente afro-brasileira, e existe uma preocupação por parte dos professores de divulgar uma imagem mais favorável sobre os afro-brasileiros, uma vez que há uma tendência na sociedade brasileira de culpabilização dos negros por sua exposição à mazelas, quando, na realidade, a vulnerabilidade dos afro-brasileiros é demarcada por um forte componente histórico: o racismo, onde as diversas instituições atuam na limitação de seus direitos sociais, culturais econômicos e políticos. A situação se agrava com a falta de interesse do Estado, das secretarias de educação em modificar esta relação da sociedade com os afro-brasileiros em modificar esse *status quo*. Em nível local ocorrem estratégias, para dificultar as iniciativas de cursos que atendem as DCNs, para a Educação das Relações Étnico-Raciais, expressas pelas resoluções de secretários de governo e, isto, de certa forma, traz uma certa vulnerabilidade à lei, apesar de ser esta, uma lei federal, subordinada, porém, aos interesses dos governos locais. As condições estão sendo criadas pelos próprios demandantes da lei, que se mobilizam e se articulam a outras instâncias de poder, as estratégias são diversas.

As dificuldades de se conseguir parcerias se revelaram no próprio ambiente de trabalho, muito por conta do racismo institucional. As parcerias estabelecidas entre o entrevistado do Penesb e a direção só foram possíveis em função da sensibilização da direção, bem como do pertencimento étnico desse gestor, que lhe favoreceu experiências cotidianas com o racismo. A parceria com a secretaria de educação foi inexistente; inclusive o papel do Estado e das secretarias que é o de sensibilização e qualificação dos profissionais por meio da oferta de cursos de formação continuada vem sendo assumido por outros atores.

Sendo assim, a resistência à temática ocorre no campo institucional e no âmbito de órgãos que segundo as diversas legislações precisariam zelar pelo cumprimento das últimas alterações trazidas a LDB pelos artigos 79 A e 26 B . Cabe ressaltar o papel do ministério público que vem provocando os gestores municipais ao cumprimento da lei, bem como os esforços que vêm sendo desenvolvidos pelos atores oriundos dos movimentos sociais, sediados na academia e por vezes ocupando cargos dentro do Ministério da Educação, onde em articulação com outros ministérios e órgãos nacionais e internacionais como a UNESCO, CONSED, a UNDIM movimentos sociais, movimento negro, UNDIME, CONSED, SEPIR, intelectuais e militantes da causa antirracista, vem urdindo, os diversos caminhos para dar materialidade às demandas dos afro-brasileiros.

Cabe ressaltar o papel atribuído à mídia pelos entrevistados, o descaso com as publicações científicas e a perpetuação dos estereótipos em relação ao negro, que nesta visão ocupa sempre papéis subalternos na sociedade e quando conseguem fugir destes lugares, isso só ocorre em determinados campos como na música e no futebol. Assim, esse dado demonstra o quanto é estratégico na educação trabalhar a questão da representatividade do negro para valorização da população negra bem como para auto-estima das crianças negras e a educação das relações entre negros e brancos.

Nesse sentido, até o momento, a proposta de educar as relações étnico-raciais permanece com uma adesão parcial dos diferentes atores envolvidos no processo educacional, como

podemos depreender das pesquisas, pois nem ao nível de pós-graduação lato sensu é atingida essa necessidade e premissa da lei no cumprimento das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Além disso, o que ocorre é uma inclusão parcial do assunto pelos diferentes atores envolvidos no processo educacional, uma vez que a base da cultura africana, a religião, é um tema tabu nas escolas, ou seja, evita-se falar sobre ele.

O curso traz à tona as questões dos valores, o lugar de onde se fala, ou seja, a adesão ou abstenção ao curso vai depender de como a questão da educação das relações étnico-raciais afetam o cotidiano profissional, portanto a importância da orientação política, sendo necessária uma sensibilização fundamentada nas legislações e principalmente nas relacionadas aos direitos humanos.

Os pontos de análises dessa pesquisa: A responsabilidades das Secretarias de Educação no processo de qualificação de seus docentes; Às semelhanças e diferenças em relação às dificuldades dos egressos do curso do Leafro e do PENESB para frequentar ambos os cursos, distribuídos em três eixos analíticos : Racismo e Educação, Educação e Qualificação Docente; Qualificação e Prática Docente, possibilitar a identificação do potencial e a forma de intervenção dos Neabs no combate ao racismo, a discriminação e as desigualdades sociais.

Cabe ressaltar que a relação da qualificação com a prática docente aparece, principalmente, quando os egressos se defrontam com situações de preconceito racial na escola. Apesar de árduo o trabalho dos profissionais de educação, egressos dos cursos oferecidos pelos Neabs que se interessam pela temática é de suma importância para a educação das relações étnico-raciais e para a garantia dos direitos da população afro-brasileira.

Assim, os relatos dos entrevistados demonstraram a efetividade dos cursos de formação continuada oferecidos pelos NEABs, bem como despertaram outros questionamentos, para além do interesse da pesquisa, ou das nossas expectativas, como por exemplo, a necessidade de oferecer qualificação também para os gestores, no caso específico da pesquisa, a figura do orientador pedagógico; o desencontro entre a política de Estado e a política de governo e as consequências deste desencontro nas ações e práticas pedagógicas dos professores. A resposta a essas questões, porém, demandam a realização de uma outra pesquisa, provavelmente em um próximo doutoramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva como esta tarefa deve ser conceituada?. In. FAVERO, Osmar; FERREIRA, windyz; TIMOTHY, Ireland; BARREIROS, Débora. (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. P. 11-23.

BANKS, A. James. **Reformando Escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos**. In OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas (orgs.). População negra e educação escolar. CADERNOS PENESB 7, Niterói: EDUFF, 2000.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. **Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Associação Nacional de Pesquisadores Negros: construindo o futuro (s/d)**

_____, Maria Aparecida Santos Corrêa. O núcleo de estudos afro-brasileiros da Ufes: construindo possibilidades no campo da educação. In SISS, Ahyas. MONTEIRO, Aloísio Jorge de Jesus. (orgs.). **Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações**. Rio de Janeiro: Quartet/EDUR, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº. 9394, de 20.12. 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília ano CXXXIV, nº 248, 3 12. 1996, p. 27833-27.841.

BRASIL. **Lei 11645, 10 de março de 2008**. Brasília: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso 20 de junho de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino de História E Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, SECAD. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, SECAD. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In Ortiz, R. (Org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BRANDÃO, André Augusto Pereira: Raça, demografia e indicadores sociais. In: OLIVEIRA, Iolanda (org), **Relações Raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003, 203p.

CARVALHO, José Jorge. de **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**, 2ª edição. Brasília: Attar Editorial, 2006.

ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES E PESQUISADORAS NEGROS E NEGRAS. **Catálogos Núcleos de Estudo Afro-Brasileiros**. Disponível em: <http://www.abpn.org.br/index.php?Itemid=165&id=553&lang=pt&option=com_content&view=article>. Acesso em 24/07/2012.

DAMASIO, Eloise da Silveira. **Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do direito**. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/752/75211183004.pdf>.> .Acesso em 12/11/11.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e Interculturalidade desafios emergentes para formação de educadores em processos inclusivos. Brasília: UNESCO, 2009. In. FAVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; TIMOTHY, Ireland; BARREIROS, Débora. (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. P. 65-69

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Ver. Brás. Educ. [Online]. 2003, nº 23 {citado 2009-03-24}. P. 16-25. Disponível em:< <http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em 12/10/2009.

FIGUEROA, Alba L.G. **Contextualização Conceitual e Histórica**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA, 2004, Brasília. *Cadernos de Textos básicos*. Brasília: Seppir, Ministério da Saúde, 2004. 1-33p.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com a “raça” em **Sociologia. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29. n.1, p. 93 – 107, Jan/ Jun 2003.

GOMES, Nilma L. Escola e Diversidade Étnico Cultural: um Diálogo Possível. In: Juarez Dayrell (Org.) **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/poslit.2002.>>. Acesso em 20/06/2013.

GONZALEZ, Lélia; Hasenbalg, Carlos Alfredo. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1982. 115p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. ; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998. 120p.

HASENBALG, Carlos. A . **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**: Trad.: Patrick Benglin. Rio de Janeiro: Graal, 1979; 300p.

HENRIQUES, Ricardo. **Silêncio – O canto da desigualdade racial**. In Organização Ashoka empreendedores sociais e Takano cidadania. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003, 13-17p.

HENRIQUES, Ricardo (2001). **Desigualdade Racial no Brasil** – Evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão, IPEA, n. 807, RJ.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA A APLICADA. **Anexo estatístico população negra**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/Images/stories/xls/anexo-estatístico-população-negra.xls>> Acesso em 12/12/2012.

IÑIGUEZ, Lupicínio (org.). **Os fundamentos da Análise do Discurso**. Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOPES, Fernanda. **Experinencias desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer**: Tópicos em saúde da população negra no Brasil. In SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA, 2004, Brasília. Cadernos de Textos básicos. Brasília: Seppir, Ministério da Saúde, 2004. 39-55p.

MINAYO, Cecília de Souza (ORG). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Vozes. 2003.

MUNANGA, Kabengeli. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil** – identidade nacional versus identidade negra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999: 140p.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Resgate da cultura afro-brasileira** v.2. Rio de Janeiro: SEAFRO. 1994.

NASCIMENTO, Alexandre do. Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afirmativa e valorização da diversidade. In BRAGA, Maria Lúcia de Santana e SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.p. 65-68.

OLIVEIRA, Iolanda. A incorporação da dimensão racial do fenômeno educativo às funções da universidade: origem e atuação do programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. In SISS, Ahyas. (orgs.). **Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Quartet/EDUR, 2009.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**. São Paulo, T.^a Queiroz editora, 1985.

OLIVEIRA, Lúcia Helena G. de et. Al. **O lugar do negro na força de trabalho**. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

PAIXÃO, Marcelo. Os indicadores de desenvolvimento humano (IDH) como instrumento de mensuração de desigualdades étnicas: o caso Brasil. **Boletim Bis Raça/Etnia e Saúde**, nº 31, São Paulo: Instituto de Saúde, 2003: 4-6.

ROJO, Luisa Martín. *A fronteira interior – Análise crítica do discurso: um exemplo sobre 'racismo'*. In: IÑIGUEZ, Lupicinio. (coord.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004.

RADECK, Ereni. **Interculturalidade e educação popular**: uma reflexão com base em autores alemães e brasileiros. Disponível em:< http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere_2009/anais/pdf/3077_1894.pdf.> Acesso em 12/11/2011.

RATTS, Alex. **Corpos negros educados**: notas acerca do movimento negro de base acadêmica. Revista do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA) Universidade Estadual de Londrina (UEL). *Nguzu* – Ano 1, n.1/março/julho de 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. A emergência de “novos” agentes antirracistas pós-década de 1980. In: SANTOS, Renato Emerson (Org.). **Questões urbanas e racismo**. Coleção Negras e Negros: Pesquisas e Debates, Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: ABPN, 2012

SCHWRARCZ, Lília Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930. São Paulo, Cia. das letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. "As ciências sociais e a questão racial". In: J. SILVA, P. BIRMAN e R. WANDERLEY (ed.). **Cativeiro e liberdade**. Rio de Janeiro: UERJ, 1989, p. 11-31.

_____, Giralda. "Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. In: OLIVEIRA, I. de (Org.). *relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Cadernos PENESB, n. 4, Niterói, Eduff, 2002, p. 15-32.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. IN: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília : MEC/BID/UNESCO, 2008.p.17-35.

SISS, Ahyas. **Diversidade Étnico-racial e educação superior brasileira**: experiências de intervenção. Rio de Janeiro, Quartet, 2008.

_____, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

_____, Ahyas. Interculturalismo, Multiculturalismo e formação de professores. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago e BITTAR, Mariluce. (Orgs.). **Relações interculturais no contexto de inclusão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p.127-146.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SANTA'ANNA, Wânia; PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e população afrodescendente no Brasil: uma questão de raça.** Proposta, nº 73 junho/agosto 97. Rio de Janeiro: FASE. 37p.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira;** Trad. : Ana Arruda Calado, Rio de Janeiro: Relembre. Rumará, 2003. 265p.

THEODORO, M. (org.) 2008. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em:<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro_desigualdadesraciais.pdf.> Acesso em: 10/03/11.

ANEXO

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)

Nome: (opcional) _____

Idade: _____

Identificação Etnicorracial: _____

Sexo Masculino () Feminino ()

Genero Homem () Mulher ()

Orientação Sexual: _____

Como você se define, em termos de credo religioso?

Anglicano () Ateu () Budista () Candomblecista () Católico () Evangélico ()

Islâmico () Luterano () Presbiteriano () Umbandista ()

Sem credo religioso () Outro ()

Você, já passou por algum tipo de discriminação? Sim () Não ()

De que tipo? _____

Instituição de Ensino em que trabalha _____

Cargo ou exercida função _____

Tempo de magistério _____

Nível de instrução do pai

Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo ()

Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo ()

Ensino Superior Completo () Ensino Superior Completo ()

Pós-Graduação: Especialista () Mestrado () Doutorado ()

Nível de instrução da mãe

Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Fundamental Completo ()

Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo ()

Ensino Superior Completo () Ensino Superior Completo ()

Pós-Graduação: Especialista () Mestrado () Doutorado ()

Qual a profissão da sua mãe? _____

Qual a profissão de seu pai? _____

TRAJETÓRIA ESCOLAR

O seu Ensino Fundamental foi realizado na

Rede pública de ensino () Rede privada de ensino ()

Houve retenção nesse nível de estudos?

Sim () Não ()

O seu Ensino Médio foi realizado na

Rede pública de ensino () Rede privada de ensino ()

Houve retenção nesse nível de estudos? Sim () Não ()

Em que Instituição de Ensino Superior você se graduou?

Ela é pública, ou particular/confessional/filantrópica?

Em que você se graduou?

Houve alguma interrupção na sua trajetória acadêmica?

Sim () Não ()

Qual foi sua maior dificuldade em manter-se nesse curso de Graduação?

Financeira () Segurança () Compreensão de conteúdo () Outros ()

Como você superou essa dificuldade?

Você se auto-sustentava?

Sim () Não ()

Você recebe algum outro tipo de auxílio financeiro (mesada, por exemplo)?

Sim () Não ()

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como você chegou ao Leafro Neab/UFRRJ?

De que forma você tomou conhecimento do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu Diversidade Étnica E Educação Brasileira, oferecido por esse Laboratório?

Quais as suas motivações ao procurar esse curso de especialização?

Você já conhecia as leis 10639/2003 e 11645/2008 antes de chegar ao Leafro?

Você encontrou alguma dificuldade em manter-se nesse curso de especialização?

Financeira () Segurança () Compreensão de conteúdo () Outros ()

Como você superou essa dificuldade?

Você recebeu algum suporte ou incentivo por parte de sua instituição de ensino, que lhe possibilitasse concluir seu curso de especialização? Sim () Não ()

Em caso afirmativo, ela era de que tipo?

Sua formação acadêmica possibilitou você para atuar eficazmente em presença de situações de manifestação de preconceito e/ou de discriminação racial na escola ou na sociedade abrangente?

O curso Especialização em Diversidade Étnica E Educação Brasileira contribuiu, de alguma forma, com sua formação intelectual? Sim () Não ()

O que você entende por multiculturalismo e educação multicultural?

Você caracterizaria esse curso de Especialização ministrado pelo Leafro como fundamentado em uma perspectiva multicultural?

Como esse curso impactou a sua prática pedagógica, ou seja, à sua atuação no “chão da escola” m relação ao cumprimento das leis 10639/2003 e 11645/2008??

Nas sua(s) turma(s) existem aluno(s) Afro-Brasileiro(s)? Sim () Não ()

Você já presenciou manifestações de preconceito ou de discriminação com base na raça ou cor no cotidiano escolar? Sim () Não ()

Se sua resposta à pergunta anterior for positiva, responda: como você atua em presença de situações de preconceito ou de discriminação racial em sua sala de aulas?

Você acredita que as leis 10639 e 11645 vem sendo cumprida nas diferentes Instituições de Ensino?

Como você percebe a atuação dos demais professores da Instituição de Ensino na qual você trabalha, frente a situações de discriminação e preconceito com base na raça ou na cor de seus alunos e alunas?

CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE RESPONSABILIDADE



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PPGEduc - PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADEMICO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES**

**Prezada Professora Iolanda de Oliveira,
Saudações.**

Ana Emilia da Silva Pereira é aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, Contextos Populares e Demandas Contemporâneas – PPGEduc – da UFRRJ, onde desenvolve a pesquisa intitulada **“O LEAFRO E A PERSPECTIVA MULTICULTURAL NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE”**, sob minha orientação. A mestranda está em fase de coleta de dados para a pesquisa que desenvolve com vistas à elaboração de sua dissertação de mestrado. Nesse sentido, solicitamos à V. S^a a sua gentil permissão para que a mestranda realize entrevistas com V. S^a. através de resposta a um instrumento de coleta de dados elaborado por minha orientanda, o qual se constitui como parte essencial de sua pesquisa de campo.

Antecipamos agradecimentos pelo seu atendimento e colaboração.
Cordialmente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ahyas Siss', is positioned above the printed name.

Ahyas Siss

**Professor/pesquisador do PPGEduc/UFRRJ
GPESURER - Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-raciais/CNPq (líder)
AUTORIZAÇÃO DE PUBLICAÇÃO**

() Em caso de publicação dessa pesquisa e de seus resultados parciais e/ou totais
EU _____, autorizo a publicação das informações

aqui fornecidas, bem como minha identificação.() Em caso de publicação dessa pesquisa e de seus resultados parciais e/ou totais, EU _____, autorizo a publicação das informações aqui fornecidas, desde que preservado meu anonimato. A pesquisa obedece aos “PROTÓCOLOS PARA PROJETOS DE PESQUISA QUE ENVOLVEM SERES HUMANOS”, da COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP-UFRRJ.