



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CIDADANIA E  
POLÍTICAS PÚBLICAS

JULYANNA DE OLIVEIRA BEZERRA

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS:** desafios e perspectivas no encontro com a pedagogia freireana

JOÃO PESSOA-PB  
2017

**JULYANNA DE OLIVEIRA BEZERRA**

**A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: desafios e perspectivas no encontro com a pedagogia freireana**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos – UFPB, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto.

Coorientadora: Profa. Dra. Suelidia Maria Calaça.

JOÃO PESSOA-PB  
2017

*Catálogo na publicação*  
*Setor de Catalogação e Classificação*

B574e Bezerra, Julyanna de Oliveira.  
A educação em direitos humanos no contexto das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas no encontro com a pedagogia freireana / Julyanna de Oliveira Bezerra. – João Pessoa: 2017.  
152 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto.  
Coorientadora: Profa. Dra. Suelidia Maria Calaça.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCJ/PPGDH

1. Direitos humanos - Educação. 2. Políticas Públicas - igualdade racial.  
3. Movimento negro - Paraíba. 5. Educação Antirracista. I. Título.

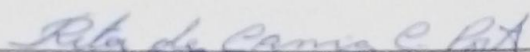
UFPB/BC

CDU - 342.7:37(043)

JULYANNA DE OLIVEIRA BEZERRA

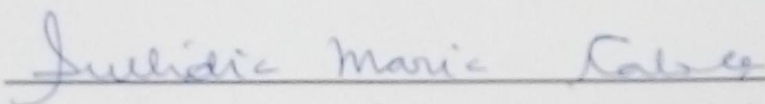
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: desafios e perspectivas no encontro com a pedagogia freireana

BANCA EXAMINADORA



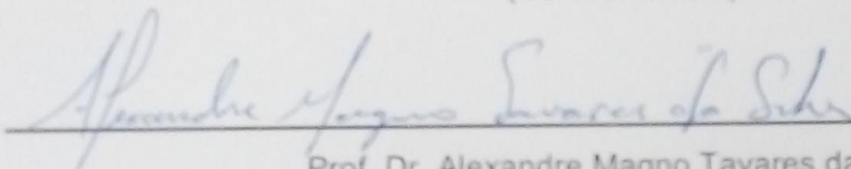
---

Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto  
(PPGDH/PPGE/UFPB)  
(Orientadora)



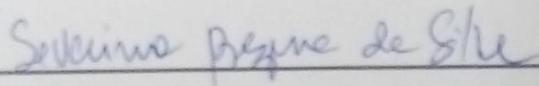
---

Profa. Dra. Suelidia Maria Calaça  
(PPGDH/CCHLA/UFPB)  
(Co-orientadora)



---

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva  
(PPGDH/CCHLA/UFPB)  
(Examinador interno)



---

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva  
(PPGE/CE/UFPB)  
(Examinador externo)

Aos meus pais que sempre me apoiaram e incentivaram ao longo dessa longa e gratificante jornada, por seu amor, cuidado e estímulo aos estudos, a minha orientadora Professora Doutora Rita de Cassia Cavalcanti Porto e a minha coorientadora Professora Doutora Suelidia Maria Calaça, sem as quais este trabalho não se tornaria possível. Dedico!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelos obstáculos superados.

Aos meus pais por todo amor, carinho, incentivo e apoio incondicional em todos os momentos de alegrias e tristezas.

As minhas irmãs Ana Kelly e Anna Claudia, e as minhas sobrinhas Giovana, Gabriela e Grazielly, e ao meu sobrinho João Pedro pelo amor e carinho, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

Agradeço aos meus cunhados Guilherme e Divanilson, pela amizade.

Às minhas avós Natiodália Félix, e Virgília Alves (In memorian), aos meus avôs Cícero Bezerra, e Luiz Gonzaga de Oliveira (In memorian), e aos meus tios e minhas tias, e em especial a minha tia Marília Félix por todo amor, incentivo e preocupação durante esses dois anos de luta e estudo.

Faço um agradecimento especial a minha orientadora Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto, e a minha coorientadora Suelidia Maria Calaça por terem aceito orientar-me/conduzir-me, pela confiança, e amizade, pelo carinho, e suporte durante todo esse tempo, pelas suas correções e incentivos.

A minha prima e afilhada Nathalia Racquel pela força, incentivo, carinho e alegrias durante a caminhada.

A profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares, e ao prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva pelas relevantes contribuições que prestaram no exame de qualificação, foram contribuições essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva, meu chefe e amigo, por cada palavra de incentivo nos momentos mais difíceis dessa etapa, por acreditar no meu trabalho e me apoiar todas as vezes que necessitei de sua ajuda, e de seus conselhos.

A Instituição Lar Fabiano de Cristo, por ter aberto as portas para minha pesquisa, pela atenção e ajuda, foi um apoio que contribui sobremaneira para a concretização desse sonho.

Meus agradecimentos sinceros ao meu amigo Samuel Rodrigues, as minhas amigas Edinalva Aguiar e Danyelle, pelo carinho, amizade e pela oportunidade de dividir com vocês momentos de trabalhos e alegrias.

A Wênia Lira Colaço, Rosalinda Falcão Soares e Maria Selma irmãs na amizade, pelo incentivo e carinho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB), e ao Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Popular, pelos momentos de estudos, de troca de experiências e compartilhamento de saberes.

Enfim, os meus sinceros agradecimentos e reconhecimentos a todos/as que mesmo não sendo citados fizeram-se presentes contribuindo de alguma forma com a realização desse trabalho.

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra sonhos.

Paulo Freire (2000), *Pedagogia de Indignação*.

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo compreender a relação dos sujeitos com a educação em direitos humanos que prioriza a conscientização e a ressignificação como uma formação permanente do ser. Para isso é necessário o entendimento do valor e viabilidade da proposta teórico-metodológica freireana como um caminho para um estudo crítico e conscientizador. Oferecendo uma introdução às discussões sobre as políticas públicas de ações afirmativas como uma forma de resgate a dignidade humana dos negros. Investigando e contribuindo com novas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a metodologia adotada é de caráter qualitativa e está ancorada nos aportes teóricos de: Freire (1987; 1994; 1996; 1997; 2000; 2003; 2014), Munanga (2004; 2005), Carvalho (2005), Nascimento (2003), Poutgnat (2011), Santos (2007), Silva (2005), entre outros. Para alcançarmos os objetivos propostos, traçamos uma metodologia específica durante toda a pesquisa. Primeiro foi realizada uma pesquisa bibliográfica ampla focada em fontes ricas na temática estudada: artigos, livros, jornais, revistas; em um segundo momento realizamos uma pesquisa documental revisando marcos legais, investigando, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro brasileiras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Estatuto da Igualdade Racial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana, e após toda investigação teórica, realizamos a pesquisa participativa, onde aplicamos o questionário e debatemos a temática com os/as professores/as envolvidos/as, e trabalhamos com as oficinas pedagógicas com os jovens da instituição, onde a todo momento estabelecemos uma relação entre a teoria e prática. Dessa forma a presente pesquisa procurou contribuir com o pensamento que acredita na necessidade contínua do repensar nossa história, a fim de buscar soluções coletivas para o racismo, este grande problema que vivenciamos dia-a-dia, e que afeta diretamente mais da metade da população brasileira. Compreendemos que à medida que as discussões sobre a Educação Antirracista, acirram-se por todo território brasileiro, principalmente nos movimentos negros, indígenas e de mulheres, novas ideias e práticas estão surgindo e sendo criadas como alternativas para melhorar as condições sociais e econômicas. Promovendo o crescimento social e humano como medidas sólidas, conduzindo todo nossa nação pelo caminho da cidadania na sua totalidade, sem distinção de raça, cor, gênero, ou condição social. Necessariamente este fato traz significativas implicações para o processo formativo de educadores e educadoras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Permanente. Políticas Públicas. Educação Antirracista.

## ABSTRACT

The present qualitative study, aims to understand the relationship of individuals with a human rights education that prioritize the awareness and re-signification as a permanent formation of the being. To that end, it is necessary to understand the value and viability of the Freirean theoretical-methodological proposal as a path to a critical and conscientious study. Offering an introduction to the discussions on affirmative action public policies as a way to rescue the human dignity of black people. Investigating and contributing with new pedagogical practices. To that end, the methodology chosen is supported by the theoretical contributions of: Freire (1987; 1994; 1996; 1997; 2000; 2003; 2014), Munanga (2004; 2005), Carvalho (2005), Nascimento (2003), Poutgnat (2011), Santos (2007), Silva (2005), and others. To reach the proposed objectives, we draw a specific methodology throughout the research. First we made a broad bibliographical research focused on materials rich in the studied subject: articles, books, newspapers, magazines; in a second moment we carried out a documentary research reviewing legal frameworks, investigating, among them the Federal Constitution of 1988, Law nº 10.639/2003 that establishes the obligatoriness of the teaching of Afro Brazilian history and culture, the Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN), the Racial Equality Statute and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, and after all the theoretical research, we conducted the participatory research, where we applied a questionnaire and we discussed the theme with the teachers involved, and we worked with pedagogical workshops with the young people of the institution, where at all times we established a relationship between theory and practice. Thus, the present research sought to contribute to the line of thought that believes in the continuous need to rethink our history, in order to seek collective solutions to racism, this great problem that we experience on the day-to-day life, and which directly affects more than half the Brazilian population. We understand that as the discussions about Anti-Racist Education are spreading throughout Brazilian territory, especially in the black, indigenous and women's movements, new ideas and practices are emerging and being created as alternatives to improve social and economic conditions. Promoting social and human growth as solid measures, leading our entire nation along the path of citizenship in its entirety, without distinction of race, color, gender, or social condition. Necessarily this fact has significant implications to the formative process of educators.

**KEY WORDS:** Permanent Training. Public Policies. Anti-Racist Education.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Percentual de respostas à opção “não declarada” ao quesito cor/raça dos formulários de alunos matriculados em escolas localizadas em área remanescente de quilombos – 2009-2014.....	21
Quadro 2 - As principais ações do Movimento Negro no Brasil.....	35

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Gráfico do Percentual de respostas à opção “não declarada” ao quesito cor/raça dos formulários de alunos e profissionais escolares no Censo Escolar – 2009-2014.....	20
<b>Figura 2 -</b>	Jornal “ <i>Quilombo</i> ”.....	32
<b>Figura 3 -</b>	Cidade de Sapé/PB.....	68
<b>Figura 4 -</b>	Mapa do Município de Sapé/PB.....	69
<b>Figura 5 -</b>	Unidades do Lar Fabiano de Cristo no Brasil.....	70
<b>Figura 6 -</b>	Bairro de Nova Cuba na década de 60 e em 2017.....	72
<b>Figura 7 -</b>	SANBRA (Indústria de Algodão do Nordeste).....	73
<b>Figura 8 -</b>	Processo de Construção da Trama Conceitual.....	86
<b>Figura 9 -</b>	1ª Oficina: O extermínio da juventude negra.....	119
<b>Figura 10 -</b>	1ª Oficina: trabalhando com a produção de cartazes.....	120
<b>Figura 11 -</b>	Culminância da 1ª oficina.....	120
<b>Figura 12-</b>	Culminância da 2ª oficina.....	122
<b>Figura 13 -</b>	Trama Freireana: metodologia de análise final.....	126

## LISTA DE SIGLAS

ABPN	- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS
ACACABI	- ASSOCIAÇÃO CASA DE ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA
ACONERUQ	-ASSOCIAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS DO MARANHÃO
ACZ	- ASSOCIAÇÃO CULTURAL ZUMBI
ANPAE	- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
AOMNB	- ARTICULAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DE MULHERES NEGRAS BRASILEIRAS
ASSEAF	- ASSOCIAÇÃO DE EX-ALUNOS DA FUNABEM
CCN	- CENTRO DE CULTURA NEGRA
CEAA	- CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS
CEAP	- CENTRO DE ARTICULAÇÃO DAS POPULAÇÕES MARGINALIZADAS
CEBA	- CENTRO DE ESTUDOS BRASIL-ÁFRICA
CECUN	- CENTRO DE ESTUDOS DA CULTURA NEGRA
CEDENPA	- CENTRO DE ESTUDOS E DEFESA DO NEGRO DO PARÁ
CEERT	-CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES
CENIERJ	- CONSELHO DE ENTIDADES NEGRAS DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CME	- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CNABI	- CONGRESSO NACIONAL AFRO-BRASILEIRO
CNE	- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNN	- CENTRO DE CULTURA NEGRA
COJIRA	- COMISSÃO DE JORNALISTAS PELA IGUALDADE RACIAL
CONAQ	- COMUNIDADES RURAIS QUILOMBOLAS
CONE	- COORDENAÇÃO ESPECIAL DO NEGRO
CONEN	- COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES NEGRAS
CPPM	- COORDENADORIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES
DCN	- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DRT	- DELEGACIA REGIONAL DE TRABALHO
EDH	- EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
EDUCAFRO	- EDUCAÇÃO E CIDADANIA DE AFRODESCENDENTES E CARENTES
ENEN	- ENCONTRO NACIONAL DE ENTIDADES NEGRAS
FECONEZU	- FESTIVAL COMUNITÁRIO NEGRO ZUMBI
FNB	- FRENTE NEGRA BRASILEIRA
FOPIR	- FÓRUM PERMANENTE PELA IGUALDADE RACIAL
FOREDUNE	- FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE NEGROS E NÃO NEGROS
GEMAA	- GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA
GRUCOM	- GRUPO DE UNIÃO E CONSCIÊNCIA NEGRA
GTAR	- GRUPO DE TRABALHO ANDRÉ REBOUÇAS
GTEDEO	-GRUPO DE TRABALHO PARA A ELIMINAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO NO EMPREGO E NA OCUPAÇÃO
GTI	- GRUPO INTERMINISTERIAL
IBEA	- INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS AFRICANISTAS
IBGE	- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
ICBA	- INSTITUTO CULTURAL BRASIL-ALEMANHA
INEP	- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

IPCN	- INSTITUTO DE PESQUISA DAS CULTURAS NEGRAS
IPEAFRO	- INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
IPHAM	- INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO NACIONAL
LDBN	- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LFC	- LAR FABIANO DE CRISTO
MEC	- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MNS	- MOVIMENTO NEGRO DE SAPÉ
MNU	- MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO
MUCDR	- MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL
NEAB	- NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIRO
ONU	- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PDT	- PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA (PDT)
PMDB	- PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO
PMEDH	- PROGRAMA MUNDIAL PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PNEDH	- PLANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS
PNPIR	- POLÍTICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL
PPB	- PARTIDO PROGRESSISTA BRASILEIRO
PPP -	- PROJETO POLÍTICO PEDAGOGICO
PROUNI	- PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS
PT	- PARTIDO DOS TRABALHADORES
PUC	- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PVNC	- PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS CARENTES
RAIS	- RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS
SANBRA	- SOCIEDADE ALGODOEIRA DO NORDESTE BRASILEIRO
SECADI	-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
SECNEB	- SOCIEDADE DE ESTUDOS DA CULTURA NEGRA NO BRASIL
SEDEC	- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
SEDEPRON	- SECRETARIA EXTRAORDINÁRIA DE DEFESA E PROMOÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA
SEDES	- SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL
SEPPIR	- SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL
SINBA	- SOCIEDADE DE INTERCÂMBIO BRASIL-ÁFRICA
SMDH	- SOCIEDADE MARANHENSE DE DIREITOS HUMANOS
SNACOM	- SECRETARIA MUNICIPAL PARA ASSUNTOS DA COMUNIDADE NEGRA
TEM	- TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO
UFF	- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
UFPB	- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
UMA	- UNIÃO DOS NEGROS DE ARACAJÚ
UNEGRO	- UNIÃO DE NEGROS PELA IGUALDADE RACIAL
UNESCO	-UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2. AS POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL: REFLEXÕES SOBRE UMA ERA DE MUITAS HISTÓRIAS .....</b>	<b>27</b>
2.1 MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO E A EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO – TEN.....	30
2.2 O MOVIMENTO NEGRO: AGENTE ATIVO NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL.....	33
2.2.1 Ações Afirmativas: da política que temos para a que queremos.....	46
2.3 MOVIMENTO NEGRO DA PARAÍBA: A ATUAÇÃO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE NEGROS E NÃO NEGROS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES.....	49
2.4 MOVIMENTO NEGRO DE SAPÉ: A BUSCA POR AFIRMAÇÃO E VALORIZAÇÃO .....	59
2.5 RESPEITO DA DIVERSIDADE: O MULTICULTURALISMO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....	61
<b>3. DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>65</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	68
3.2 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO .....	74
3.3 TRAMA CONCEITUAL FREIREANA: A LEITURA DA REALIDADE A PARTIR DE UM CONCEITO CENTRAL .....	81
<b>4. PAULO FREIRE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA .....</b>	<b>88</b>
4.1 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL .....	93
4.1.1 Construindo Identidades: escola e currículo.....	95
4.2 PAULO FREIRE E A ÁFRICA: HUMANIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO .....	101
4.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA PRÁTICA DOCENTE HUMANIZADORA E CONSCIENTIZADORA .....	104
4.3.1 A Lei 10.639/2003 e a Formação de Professores .....	106
<b>5. ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO: RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>111</b>
5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	112
5.2 OFICINAS PEDAGÓGICAS: O PROTAGONISMO JUVENIL .....	117
5.2.1 Primeira Oficina: O extermínio da juventude negra .....	118
5.2.2 Segunda Oficina: A educação em direitos humanos desafiando preconceitos e estereótipos.....	120

<b>5.3 DIÁLOGO, ESPERANÇA E AUTONOMIA: A CONSTRUÇÃO DA TRAMA FREIREANA COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE FINAL.....</b>	<b>122</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>143</b>
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	144
ANEXO B – OFICIO DO PPGDH/UFPB .....	145
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO.....	146
ANEXO D – CARTAZES DAS AÇÕES DO MNU.....	149
ANEXO E – IMAGENS DA FORMAÇÃO DO NEABI - 2012 .....	151
ANEXO F – IMAGENS DA PESQUISA NO LAR FABIANO DE CRISTO .....	152

## 1. INTRODUÇÃO

As sociedades criaram diversas formas de incorporar as ideologias, e as escolas foram os espaços utilizados para reprodução e manutenção das manifestações ideológicas, e apresentam-se sempre como uma forma de encobrimento histórico de persuasão da classe dominante, que utilizam e fortalecem mediante a manutenção da relação de poder entre as classes sociais. Vários aparelhos ideológicos são utilizados como forma de propagação das relações sociais opressoras, dentre várias podemos citar a escola, a família, as igrejas, a mídia e as entidades assistenciais. Essas instituições exercem um papel fundamental em proveito e convivência dos diversos grupos que formam a elite dominante, Chauí (1982, p. 26) enfatiza que, através da ideologia são montados um imaginário e uma lógica da identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência de universal.

De acordo com a afirmação destacamos que, dentro dessa superestrutura ideológica as escolas reproduzem a desigualdade e discriminação existente na coletividade, deixando de contemplar vários segmentos minoritários que são excluídos de nossa sociedade e o pior, dificultando e levando danos ao desenvolvimento psicológico e social (MUNANGA, 2005).

O processo educativo reproduz as relações sociais e impõe a visão de mundo do grupo hegemônico. Isso ocorre porque as leis que regem o sistema educacional estão sob o controle do Estado, que é constituído como um aparato da classe dominante na defesa de seus interesses políticos e econômicos.

Os espaços educativos formais, com suas práticas formadoras, supõe o entendimento da multiplicidade de olhares que permeiam a reflexão realizada nesses e permite delinear a necessidade de uma atuação crítica, rigorosa e reflexiva a partir do redimensionamento da aquisição de saberes e da prática pedagógica. Identificar qual o sentido da mudança das metodologias, da rotina, do currículo, pode contribuir imensamente para o enfrentamento dos problemas cotidianos na escola, tanto no que se refere aos saberes que devem ser conservados quanto àqueles que necessitam serem modificados.

A escola, em todos os seus níveis e modalidades de ensino, mesmo não sendo o único espaço de formação, visto que não é representativa de todos os espaços sociais pelo qual o ser humano transita, indubitavelmente é o espaço mais significativo de experiências no que se refere às questões antropológicas, epistemológicas e axiológicas, no qual todos aqueles que a frequentam constituem, assimilam, modificam e constroem cotidianamente a relação do individual, do singular e do coletivo.

Para superar a supremacia ideológica de opressão, precisamos ultrapassar estereótipos e extinguir preconceitos. A inclusão e discussão da temática étnico-racial em contextos de sociedades multiculturais é amplo, vasto e permite muitas aproximações, aqui estamos propondo uma introdução a temática que deve ser tratada desde múltiplas perspectivas.

A educação étnico-racial Concebida como uma resposta concreta às determinações da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), busca construir discursos e ações pedagógicas enquanto mecanismos para uma educação multicultural e de combate à exclusão social.

Nas palavras da pesquisadora Dias (2005, p. 59),

[as leis] refletem a tensão presente na sociedade. De um lado, políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural, revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis me permite afirmar que o resultado dessa tensão é tênue e frágil para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada (...).

A lei explicitada aqui não só representa uma conquista do Movimento Negro Unificado<sup>1</sup>, como também pode ser tomada enquanto uma medida sólida de reparação e reconhecimento para com a comunidade negra, mas também se

---

<sup>1</sup> No dia 07 de julho de 1978 foi realizado um ato público contra o racismo nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, reunindo milhares de pessoas que denunciavam a discriminação racial sofrida por quatro garotos do time de voleibol do Clube de Regatas Tietê, e protestavam pela morte de Robson Silveira da Luz nas dependências do 44º Distrito de Guainazes, resultado de torturas praticadas por policiais e pelas péssimas condições carcerárias no Brasil. Este momento foi o marco para o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) . fundado em 18 de Junho de 1978, posteriormente denominado MNU, onde produziu e incentivou no Brasil uma ampla discussão sobre questões raciais do ponto de vista das populações de ascendência africana denominadas povo negro. Até hoje, o MNU está denunciando as desigualdades raciais, e construindo um projeto político do ponto de vista do povo negro. Acesso <http://mnu.blogspot.com.br/> em: 12 de julho de 2017.

apresenta como um marco na história da educação em nosso país, pois ela surge para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>2</sup>, a partir do momento que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Compreendemos que no momento atual a escola passa a ser considerada como organização estratégica no combate aos mais variados tipos de preconceitos porque se constituiu no centro das culturas. Ela congrega vários tipos de grupos, com valores distintos: identidades, personalidades, povos e credos diferentes, que se aglutinam com um objetivo de adquirir e socializar conhecimentos, aprender e apreender saberes. De acordo com a especificidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Escola - esta pode tornar-se parceira de outras instituições sociais – é possível envolver ensino e aprendizagens a partir da realidade dos grupos envolvidos.

A problemática que orienta esta investigação gira em torno de que há constatações de pesquisas iniciais de que a pessoa negra ainda é pouca representada no campo ilustrativo, imagético, discursivo e didático<sup>3</sup>. Que faltam recursos didáticos apropriados para as ações específicas em sala de aula. E que existe a necessidade urgente de uma formação permanente no campo das relações étnico-raciais para os direitos humanos. Nesse enfoque, não podemos deixar de mencionar que o contexto das discussões atuais sobre a formação de professores para as relações étnico-raciais perpassa também o aprofundamento sobre o multiculturalismo na educação, que será aprofundado nos próximos capítulos.

A partir de enfoques teóricos que procuram repensar os contextos educacionais com base numa leitura multicultural dos processos educativos, veremos que as implicações para as relações étnico-raciais são muito mais complexas e tensas do que se possa imaginar. Ou seja, exigir das instituições de ensino a vivência das novas diretrizes que incluem nos currículos Histórias da África e das relações étnico-raciais em educação, significa mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial dos educadores e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros da escola.

---

<sup>2</sup> A Lei Federal nº 10.639/2003 alterou a LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

<sup>3</sup> Constatação orientada através da pesquisa, realizada em 2016, pelo Projeto Educativo a Cor da Cultura. fonte: <http://www.acordacultura.org.br/>, acessado em: 20 de Outubro de 2016.

Dessa forma a presente pesquisa vem contribuir com o a necessidade de um contínuo do repensar presente na nossa história, a fim de buscar soluções coletivas para o racismo, este grande problema que vivenciamos dia-a-dia, e que afeta diretamente mais da metade da população brasileira.

Munanga e Gomes (2006), afirmam a existência do racismo como um supremacia racial, uma doutrina, um comportamento resultante por vezes do ódio direcionado a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de características, tais como a cor da pele, tipo de cabelo, formato do olho, entre outros.

O racismo é definido como:

Resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviam para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão de negros e a discriminação racial. (MUNANGA e GOMES; 2006, p. 179)

Esse contexto evidencia o comportamento de uma sociedade elitizada que tem seus marcos na escravidão e na forma como aconteceu a abolição no Brasil, e uma não inclusão da população negra após a abolição, o que resulta na situação de discriminação social e racial, a qual os negros estão submetidos até os dias atuais.

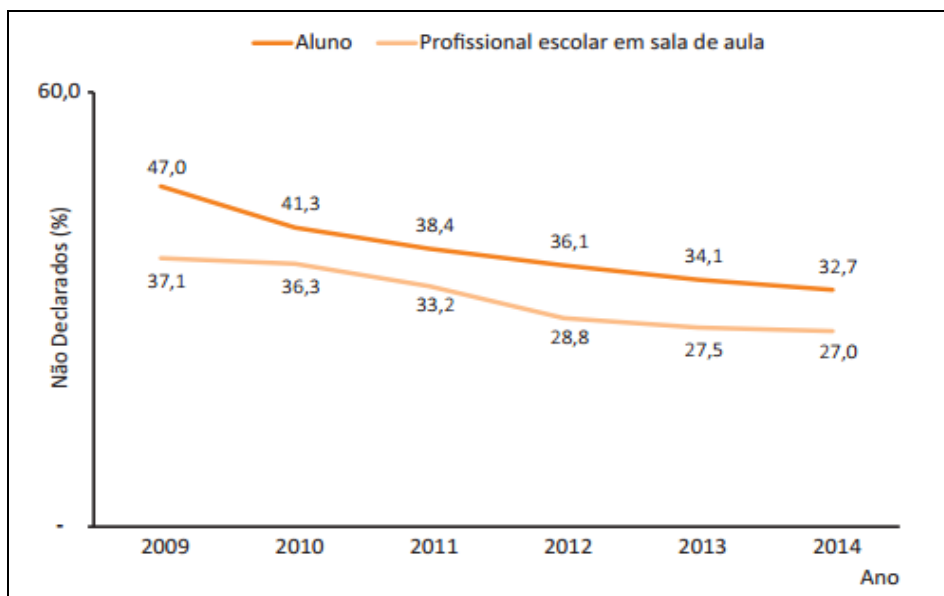
A importância do reconhecimento e da valorização dos sujeitos se tornou um grande desafio para a sociedades contemporâneas, principalmente no campo dos estudos acadêmicos. Nesse sentido, conhecer e valorizar a nossa história é primordial para um processo educacional que almeja o acesso e a permanência dos estudantes negros nos estabelecimentos de ensino.

Para fins de formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais, dados sobre a composição racial dos corpos discente e docente devem ser continuamente qualificados e seus processos de produção, aprimorados. Não por menos, é crescente o interesse, por parte de diversos setores da sociedade, pela obtenção de dados e informações sobre cor/raça que contribuam para iluminar as disparidades raciais na Educação e, dessa forma, ensejar meios para superá-la. Na maioria dos casos, trata-se da obtenção de dados raciais de modo autodeclarado, na medida em

que são os próprios sujeitos que atribuem a si um pertencimento racial diante das opções fornecidas (OSÓRIO, 2003)

O quesito cor/raça passou a ser coletado no Censo Escolar em 2005, antes da criação do sistema Educacenso, em virtude de solicitação do Ministério da Educação (MEC). No âmbito do Inep, a Portaria nº 156, de 2004, cujo objetivo foi orientar as escolas a incluir em suas fichas de matrícula alguns dos campos do Censo Escolar, já continha menção ao item cor/raça, de modo a preparar os respondentes do Censo para a coleta que seria realizada no ano seguinte. Desde seu surgimento, o campo cor/raça no Censo se pautou pelo critério de auto declaração racial, entre os profissionais escolares em sala de aula e os alunos a partir dos 16 anos de idade completos, ou pela declaração do responsável do aluno de até 16 anos incompletos. De acordo com a série documental do INEP<sup>4</sup> (2016), a análise dos formulários do Censo Escolar a partir de 2005 permite perceber que as categorias de resposta nos formulários de alunos e profissionais escolares em sala de aula se mantiveram constantes desde o início da coleta dessa informação.

Figura 1 – Gráfico do Percentual de respostas à opção “não declarada” ao quesito cor/raça dos formulários de alunos e profissionais escolares no Censo Escolar – 2009-2014



Fonte: Microdados Censo Escolar (INEP, 2015)

<sup>4</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>

O Gráfico apresentado indica que, apesar de ser um campo de preenchimento obrigatório, o índice relativamente elevado de respostas à opção “não declarada” torna-o ainda frágil para análises educacionais por cor/raça a partir do Censo Escolar. Apesar dessa constatação, certos avanços são visíveis: entre os estudantes, a não declaração diminuiu de 47,0% para 32,7% de 2009 a 2014. Ainda que os valores se mantenham elevados, os quais representam, no último ano, a ocorrência de não declaração em praticamente um terço da categoria, observamos uma queda da ordem de 15 pontos percentuais nos seis anos analisados. Quanto aos formulários de profissionais escolares em sala de aula, vê-se uma redução de, aproximadamente, 10 pontos percentuais entre 2009 e 2014, período no qual a não declaração caiu de 37,1% para 27,0%. (Inep 2015, p.19)

Durante essa pesquisa com relação a auto declaração, não podemos deixar de observar separadamente: que é a não declaração entre os estudantes matriculados em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, como podemos observar na tabela 1.<sup>5</sup>

Quadro 1 - Percentual de respostas à opção “não declarada” ao quesito cor/raça dos formulários de alunos matriculados em escolas localizadas em área remanescente de quilombos – 2009-2014

<b>Tipo de Escola</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>ÁREA REMANESCENTE DE QUILOMBOS*</b>	48,8%	40,2%	37,3%	37,2%	32,5%	32,4%

\* Soma do quantitativo de alunos em escolas localizadas em “Área remanescente de quilombos” e em “Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos”.

Fonte: Microdados Censo Escolar (Inep, 2015)

Observamos que entre os estudantes de escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, a não declaração se encontra em percentuais elevados, mesmo depois de uma queda acentuada, variando de 48,8% em 2009 para 32,4% em 2014.

Os dados oficiais da população negra na educação, como podemos visualizar no gráfico 1 e no quadro 1, e o auto reconhecimento desses sujeitos indicam a necessidade do incentivo e motivação da comunidade escolar para o

<sup>5</sup> É válido ressaltar que as escolas em áreas remanescentes de quilombos, embora não sejam exclusivas aos descendentes de quilombolas, estão relacionadas a estes por questões étnico-raciais ligadas a certa ancestralidade, territorialidade e identidades culturais.

trabalho pedagógico na promoção da autoestima e o orgulho do pertencimento étnico-racial, assim como para programar a ação de políticas públicas específicas as necessidades do contingente escolar. Segundo dados da Organização Nacional das Nações Unidas (ONU, 2013), sobre a discriminação Racial no Brasil, o racismo é estruturado e institucionalizado e permeia todas as áreas da vida. Os peritos da entidade concluíram o relatório afirmando que o mito da igualdade racial<sup>6</sup> ainda existe na sociedade brasileira e que boa parte dela ainda nega a existência do racismo.

Nesse sentido, a discussão aqui elaborada situa a emergência das relações étnico-raciais como teoria geral da educação capaz de orientar qualquer processo educativo, escolarizado ou não, que se fundamentada na concepção de educação como prática de liberdade favorecendo a construção de pressupostos teórico-metodológicos que colaboram para a compreensão e consolidação da Educação em Direitos Humanos.

Considerando isso, para Freire (1996), a educação é uma possibilidade de transformações contemporâneas. A educação é o diálogo permanente entre o educando e o educador no processo de ensino-aprendizagem dentro ou fora das escolas. É um processo comunitário em que o educador e o educando são sujeitos do saber. É troca de experiências de criação e recriação da própria vida. Durante o processo de educação, o educador deve fazer várias perguntas e questionamentos ao educando, desenvolvendo assim seu senso crítico, a busca pelo saber, o desejo pelo conhecimento.

O debate referente a educação em direitos humanos na perspectiva das relações étnico-raciais, promovido de modo consciente e sistemático é uma realidade recente. Foi no contexto da transição democrática, depois dos anos duros da ditadura militar (1964 -1985), que os direitos humanos emergiram no cenário social e educacional como um tema a ser incorporado nos diferentes espaços educacionais, sejam eles formais ou informais.

O objetivo geral dessa a pesquisa é compreender a relação dos sujeitos com a educação em direitos humanos que prioriza a conscientização e a resignificação como uma formação permanente do ser. Para isso se faz necessário o entendimento

---

<sup>6</sup> O Mito da Democracia foi elaborado pelo sociólogo Gilberto Freyre, no início do sec. XX, com o intuito de disseminar que o Brasil seria um paraíso da democracia racial constituindo uma visão que não corresponde ao processo de racismo ‘camuflado’ existente em nosso país. (IBASE, 2008).

do valor e viabilidade da proposta teórico-metodológica freireana como um caminho para uma pesquisa crítica e conscientizadora. Dessa forma, procura-se contribuir para ampliar o campo teórico e suas interações com as dimensões sociais e culturais dos estudos sobre a educação étnico-racial, confirmando a importância de se priorizar a implementação da Lei 10.639/2003 e do desenvolvimento das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais na educação em direitos humanos, desenvolvendo uma ação reflexiva e crítica que dialogue com a pedagogia libertadora para uma educação antirracista. Evidenciando as contribuições da pedagogia freireana para a educação étnico-racial no Lar Fabiano de Cristo, que é nosso campo de pesquisa, destacando a importância da educação em direitos humanos para os sujeitos envolvidos.

A justificativa para a pesquisa citada está na emergência de inquietações iniciais sobre o combate ao racismo. Dessa forma podemos afirmar que a temática mencionada contribui para o estudo, discussão e reelaboração sobre o processo de construção da formação cultural brasileira na contemporaneidade voltada para a não discriminação e, principalmente, para a valorização das diversidades culturais e históricas que marcaram a formação do povo brasileiro. Educar em direitos humanos é fundamental para a construção de um processo de cidadania que leve em consideração, entre outros aspectos, a existência do “outro” como sujeito de direito, a quem devemos respeitar e desconstruir preconceitos.

Portanto, a relevância das discussões vai em direção ao diálogo com teóricos e suas discussões, buscando argumentos que admitam a necessidade de se repensar as relações étnico-raciais para uma educação em direitos humanos crítica e libertadora. Para a realização efetiva da pesquisa foi necessário traçar um caminho metodológico, em um movimento entre teoria e prática.

Podemos descrever esse caminho como sendo uma trama que a todo momento coloca em evidência palavras que anunciam e denunciam a violência, o preconceito, o racismo, e ao mesmo tempo nos traz a esperança, a autonomia de lutar e de jamais se deixar oprimir, e assim entre um vocábulo e outro pegamos o fio que nos conduz ao diálogo, as discussões, as experiências e ao aprendizado.

“A violência sempre foi inaugurada pelo opressor. Como poderiam os oprimidos darem início a violência, se são eles o resultado de uma violência? (...) Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos,

os explorados, os que não são reconhecidos pelos que oprimem como outro. (...) Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua generosidade, são sempre os oprimidos, que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas conforme se situem, interna ou externamente, de essa gente, ou de essa massa cega invejosa, ou de selvagens, ou de nativos, ou de subversivos, são sempre os oprimidos que desamam. São eles os violentos, os bárbaros, os malvados, os ferozes, quando reagem a violência dos opressores. (FREIRE, 1987, p. 42-43)

Por isso é necessário que a conscientização não se dê apenas no nível das ideias, mas na ação, uma vez que o homem se modifica, na medida em que modifica o mundo. É de fundamental importância para nossas pesquisas escolhermos e mantermos nossos pressupostos epistemológicos em evidência sem nos perdermos no mero achismo acadêmico. Ainda sobre a ótica epistemológica, é importante ressaltar as contribuições com o objeto emergente e as interconexões da pesquisa com outros campos do conhecimento.

Este trabalho teve o propósito de conhecer a importância da educação em direitos humanos para as relações étnico-raciais no Lar Fabiano de Cristo<sup>7</sup>. Isso implicou em analisar a realidade da instituição, partindo de uma perspectiva dialética histórico-estrutural, de modo a estudar as diversas categorias capazes de captar os conflitos e tensões existentes nessa instituição social. Essa perspectiva dialética está aberta para o permanente movimento da realidade, pautado na incerteza, na ambivalência e na incompletude dessa dinâmica, utilizando categorias analíticas que permitem a mediação entre o pensamento e esta realidade em constante transformação.

A pesquisa foi dividida em três (03) momentos para facilitar a nossa organização de acordo com o tempo determinado para realização do estudo, e serviu como um fio condutor, para que pudessemos trilhar esse caminho da seguinte forma:

No primeiro momento procuramos refletir sobre os avanços e limites das políticas de igualdade racial, como também procuramos trabalhar o contexto histórico da luta do movimento negro no Brasil por reconhecimento e valorização da história e cultura do povo negro. Para esse primeiro momento utilizamos como

---

<sup>7</sup> É uma instituição que vincula os princípios de intervenção social e à Educação do Ser Integral. A Pedagogia do Lar Fabiano de Cristo materializou-se na Educação Transformadora através dos princípios de intervenções e recursos da Metodologia de Proteção Social.

referencial teórico, Carvalho (2005); Munanga (2005); Nascimento (2003); Poutgnat (2011); Santos (2007); Silva (2005), entre outros.

A segunda parte comporta a caracterização do espaço onde desenvolvemos a pesquisa, como também, nossas leituras e discussões, constituindo-se a fundamentação teórica metodológica da pesquisa, fazendo desse momento um espaço de teoria e prática.

Em um terceiro momento fizemos uma discussão sobre a Educação em Direitos Humanos, com direção a uma educação humanizadora e conscientizadora, a partir dos pressupostos Freireanos e das relações étnico-raciais. Por fim construímos a análise dos dados pesquisados e selecionados durante toda a pesquisa.

Acreditamos que esta pesquisa irá contribuir de forma direta como uma ferramenta para que um dia o racismo velado seja superado, pois o processo de tomada de consciência, não terminará jamais, é um processo permanente de busca e aprendizados, de vivências e experiências através da ação e da reflexão, sempre na busca por superar obstáculos e derrubar injustiças. É uma permanente busca da utopia, que para Paulo Freire, não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.(FREIRE, 2011)

Problematizar é diferente de apresentar respostas prontas para a solução dos problemas. É diferente também de apresentar a realidade como algo já posto, imutável, a qual é preciso se adaptar. Responder questões implica em pensar. Pensar é aproximar-se da realidade e destruir mitos. É dessa forma que se estabelece o diálogo. É assim que estará sendo restituída a palavra que foi roubada do povo oprimido, o diálogo liberta.

Palavra será sempre palavra, mas quando utilizada em prol de uma utopia, palavra se torna ferramenta de enfrentamento as diversas formas de opressão, e quando pronunciada em conjunto se torna a força que move toda a sociedade para a plena libertação.

## 2. AS POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL: REFLEXÕES SOBRE UMA ERA DE MUITAS HISTÓRIAS

Nos parece oportuno, já tendo se passado 14 anos da promulgação da Lei Federal 10.639 de 2003, que nesse momento avaliemos cuidadosamente a implantação dessa política pública de Ação Afirmativa de reconhecimento da população negra e sua presença na sociedade brasileira

Se o eixo central, tanto das lutas sociais dos movimentos negros, como dos debates políticos e intelectuais engajados, é a mudança da sociedade brasileira visando à inclusão e participação qualitativa e quantitativa do negro, essa mudança não se constrói no vazio [...]. (MUNANGA, 2005 apud MOURA, 2004, p. 10).

Todo esse processo e a própria existência da Lei nº 10.639/03 se localizam em um campo mais complexo e tenso, isto é, o contexto das relações étnico-raciais. Mas, afinal, o que queremos dizer com o termo "relações étnico-raciais" ao pensarmos em projetos, políticas e práticas voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/03 enquanto uma alteração da Lei nº 9394/96 – LDBEN?

São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural no Brasil.

A forma como a raça opera em sua concepção possibilita que militantes do Movimento Negro não abandonem o conceito de raça para falar sobre a realidade do negro brasileiro, mas o adotem de maneira ressignificada. O conceito de raça é adotado, nessa perspectiva, com um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete. Então nos parece oportuno dialogarmos um pouco sobre as inquietações que perpassam o campo da educação étnico-racial. Porém não podemos falar nessa educação para as relações raciais, sem que dialoguemos um pouco sobre o Movimento Negro Unificado (MNU), o que vivenciou e vivencia do embate no campo das lutas diante do racismo.

Após o surgimento do Movimento Negro Unificado no Rio de Janeiro, em 1978, cresceu significativamente no Brasil os protestos e a luta do movimento negro contra a discriminação racial, e conseqüentemente, aumenta o debate sobre a questão racial e a educação brasileira. (SANTOS, 2007)

É importante lembrar que o Movimento Negro Unificado começa a discutir a Educação para as Relações Étnico-raciais, entre os anos de 1980 – 1990, quando os militantes que eram convidados no 13 de maio ou o 20 de novembro, para ir as escolas, realizarem palestras, ou para fazer alguma apresentação de cultura negra, começaram a dizer que não iriam mais as escolas só para representar o negro nesses dois dias, que a partir daquele momento só iriam se fosse para a abertura de um projeto que fosse contínuo, ou seja, que durasse o ano todo, ou para o encerramento de um projeto que tenha sido desenvolvido ao longo do ano na escola.

Eis que em meados da década de 70 do século XX, ainda no período da Ditadura Militar, surge no dia a dia da escola das escolas públicas às dúvidas e deficiências de como e o que trabalhar em um projeto de Educação Étnico-racial, pois não sabiam como tratar desse assunto sem que colocasse a imagem dos negros sempre como um povo submisso as circunstâncias e acontecimentos da sociedade escravista. É então nesse momento que grupos como o Movimento Negro, nos anos 1980 – 1990, decidem reunir os professores negros que de certa forma desenvolviam um trabalho na escola na qual já atuavam (CARVALHO, 2005). Isso ocorreu em toda parte, desde as grandes capitais, como também nas cidades mais remotas, até mesmo onde o Movimento Negro era formado por 5 ou 6 militantes.

E o MNU começa então com os primeiros cursos de formação<sup>8</sup> de professores sobre a história do negro, como exemplo podemos citar a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo (BARBOSA, 1997, p. 25),

---

<sup>8</sup> Atualmente desde o ano de 2012 que o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI/UFPB oferece o Curso de Formação em Educação Antirracista aos Professores da Rede Pública do Estado da Paraíba, como também aos alunos de Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. O curso oferecido tem como objetivo principal contribuir, fomentar e colaborar na implementação e monitoramento de políticas públicas em Ações Afirmativas e Formação Docente (inicial e continuada) da educação das relações étnico-Raciais no estado na Paraíba. Assim como também busca contribuir na formação e capacitação em educação das relações étnico-raciais, visando o combate ao racismo, a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos. Fonte: <http://www.geledes.org.br>. Acessado em 19 de outubro de 2016.

porém nesse período pouco se sabia sobre a cultura africana, por isso esse foi um momento de ensino, mas também de aprendizado para os militantes do Movimento Negro e professores, pois já era possível concluir que, não se tratava de ensinar novos conteúdos, mas de que as relações entre pessoas negras e não negras fossem humanizadas, contudo as relações humanizadas entre pessoas devem ser respeitadas e reconhecidas em suas diferenças, é assim que na linguagem educacional, começamos a utilizar na prática a educação para as relações étnico-raciais.

Quando a Lei Federal 10.639 foi promulgada em 2003 o Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem o papel de interpretar a lei maior que é a LDBN, se manifestou interpretando e regulamentando essa lei maior da educação nacional, e a partir dessa ocasião foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação da relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultural Afro-brasileira e Africana. O CNE interpretou a lei maior tomando como base o que o Movimento Negro vinha reivindicando, e afirmando que de nada adiantaria o estudo de conteúdos relativos a história e cultura negra, se as relações de discriminação e opressão como elas existem ou tenham existido se mantivessem. “O debate sobre as ações afirmativas ganhou corpo e instituiu uma agenda de políticas públicas e institucionais para a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17). Neste sentido, o parecer CNE/CP n. 003/2004 procurou,

Oferecer uma resposta, entre outras, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 3).

O ensino da história e cultura negra prevê mais do que conteúdos, prevê respeito a cultura dos africanos e dos afro-brasileiros, porém ninguém pode ser respeitado se não respeitar o outro, por esse motivo o parecer do CNE é bem claro quando afirma que, todas as raízes que formam a nação brasileira devem ser conhecidas, reconhecidas e respeitadas, isso não foi uma decisão do CNE, é um direito que está escrito e garantido na Constituição Federal Nacional (1988), além dos conteúdos, ao prever e insistir que as relações devem estabelecer pelo

conhecimento e respeito que temos uns com os outros, com isso essa política incide sobre o projeto de sociedade que nós temos.

Dessa forma a Educação étnico-racial incidirá necessariamente sobre um novo projeto de sociedade, para o qual todos nós vamos nos perguntar que sociedade nós almejamos, e mais do que isso essa política incide também nas relações internacionais entre a África e o Brasil. De acordo com Silva (2005), uma das grandes dificuldades da escola como sociedade ampla, está pautada em garantir privilégios para algumas pessoas que se consideram elite, superiores e perfeitos, e de marginalização para os outros que são designados pela sociedade como periféricos, marginais, inferiores e ignorantes. Essas relações incidem na vida de uns e de outros, nos modos de ser e viver de todos os brasileiros.

Nesse momento não podemos deixar de mencionar a contribuição da criação do Teatro Experimental do Negro (TEN)<sup>9</sup> em 1944. A proposta do TEN era trabalhar pela valorização do negro no Brasil, através do fortalecimento da educação, da cultura e da arte. (SILVÉRIO, 2007)

## 2.1 MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO E A EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO TEATRO EXPERIMENTAL DO NEGRO – TEM

Idealizado e criado por Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo, Teodorico dos Santos, José Herbel e Tibério em outubro de 1944, o TEN irá viver um período especialmente significativo da história do país. O período entre os anos de 1937-1945, foi marcado pelo fim do chamado Estado Novo (SANTOS, 2007). Esse momento se caracteriza por uma investida renovadora e democratizante, ainda que breve e frágil, e por muitas experiências educacionais, artísticas e intelectuais, hoje referências fundamentais na história da cultura brasileira.

A proposta do TEN era mais ampla que o simples incentivo a um “teatro negro brasileiro”: o teatro seria o meio principal de sensibilizar o público, tanto negro

---

<sup>9</sup> Teatro Experimental do Negro (TEN) é fundado em 13 de outubro de 1944, no Rio de Janeiro, por iniciativa do economista e ator Abdias do Nascimento (1914-2011), com o apoio de amigos e intelectuais brasileiros. A proposta de ação da companhia é reabilitar e valorizar socialmente a herança cultural, a identidade e a dignidade do afro-brasileiro por meio da educação, da cultura e da arte. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro>, acesso em: 09/06/2017.

quanto branco, para os problemas educacionais, sociais, políticos e existenciais que marcavam, e ainda marcam, a população negra do país.

Mas nesse momento surge uma indagação da qual não podemos fugir. Por que utilizar o teatro como uma ferramenta de sensibilização e conscientização da população negra? Como resposta para essa indagação buscamos em nossa pesquisa a contribuição das reflexões de Nascimento (2003),

O Teatro Experimental do Negro objetivava estabelecer o teatro como um fórum de ideias, debates, propostas, e ação visando à transformação das estruturas de dominação, opressão e exploração raciais implícitas na sociedade brasileira dominante, nos campos de sua cultura, economia, educação, política, meios de comunicação, justiça, administração pública, empresas particulares, vida social, e assim por diante. Um teatro que ajudasse a construir um Brasil melhor, efetivamente justo e democrático, onde todas as raças e culturas fossem respeitadas em suas diferenças, mas iguais em direitos e oportunidades.

O sentido pedagógico destaca-se, portanto, como eixo fundamental do projeto do TEN: transformar a “mentalidade” do povo negro, despertando-lhe a consciência de seu valor próprio e de sua cultura particular; inculcar-lhe uma dignidade perdida, reabilitá-lo antes de mais nada ante si mesmo enquanto um fórum de debates. E, ao mesmo tempo, para os brancos, enfatizar sua responsabilidade na produção e reprodução do chamado “problema do negro no Brasil”, convocá-los a partilhar do esforço de mudança dos padrões de relacionamento interétnico e de superação da ideologia racista cristalizada entre eles. (Nascimento, 2003)

O pedagógico aparece, portanto, como a alternativa mais viável para o projeto do TEN. Sua insistência, quase heroica, em expor, ressaltar e positivar os valores negros junto a negros e brancos, deveria obter progressivamente a quebra dos preconceitos, o reconhecimento da cidadania negra e uma equalização sem marcas de subordinação.<sup>10</sup>

A partir da reflexão de Nascimento (2003), percebe-se que o TEN propunha-se de forma geral a combater o racismo, que em nenhum outro aspecto da vida brasileira revela tão ostensivamente sua impostura como no teatro, na televisão e no sistema educativo, verdadeiros palcos de discriminação racial à moda brasileira.

---

<sup>10</sup> Como afirmou Guerreiro Ramos (1954), O TEN é um empreendimento de caráter pedagógico que tem por objetivo contribuir para que se desfaçam as tensões ainda discerníveis nas relações de raça no Brasil.

Esse processo foi apenas o começo de toda uma luta pelo fim do preconceito, do racismo velado, que até hoje existe na sociedade, mas muito ainda há para fazer, só que não podemos falar em uma ação pelo fim do racismo, sem que antes façamos algumas reflexões sobre seu significado e as vertentes que perpassam sua existência histórica, social e cultural.

Figura 2 – Jornal “O Quilombo”



Fonte: IPEAFRO/ 2014.

O TEN realizou cursos de alfabetização para que seus integrantes pudessem dominar a leitura para poder ensaiar. Os cursos noturnos abordavam também conhecimentos gerais e culturais. As aulas aconteciam no restaurante do prédio da União Nacional dos Estudantes - UNE na Praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, e eram coordenadas por Abdias Nascimento e ministradas por ele, Ironides Rodrigues e Aguinaldo Camargo. Segundo Nascimento (2003, p. 26), “A um só tempo, o TEN alfabetizava seus primeiros participantes e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional”.

## 2.2 O MOVIMENTO NEGRO: AGENTE ATIVO NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL

É importante entendermos que as políticas públicas no Brasil como responsabilidade do estado, com direito constitucional garantidos avançam, pelo papel que os movimentos sociais colocam na construção de reivindicações, nas negociações e acima de tudo na atualização de leituras sobre as desigualdades sócias, econômicas e políticas.

Segundo Tible e Silva (2012, p. 107),

Sensibilizar o Estado para investir na promoção da econômica, social, política, cultural e educacional a partir da compreensão da superação dos efeitos da desigualdade racial exigirá um posicionamento da população negra orientada pelo movimento negro e demais setores políticos aliados a essa causa.

O movimento negro no Brasil tem uma expressão continuada desde a luta pelo fim da escravidão, e depois a luta pela inclusão dos que passaram pelo regime da escravidão e de seus descendentes. Na atualidade o Movimento Negro tem um papel muito importante com o Governo Federal, que foi a criação da SEPPIR<sup>11</sup> e das muitas políticas combinadas as questões que dizem respeito a condição geral da desigualdade e a necessidade de inclusão coma superação do racismo, lógico que tudo isso não é uma equação fácil, mas é um trabalho que tem que ser continuado e sistemático.

Desde que o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo em 2003 é que conseguimos ver esses avanços na sociedade, e junto com o movimento negro colocaram na agenda do dia a igualdade racial através das ações da SEPPIR e dos demais setores governamentais, com a participação da sociedade civil. E depois com o governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff, como continuidade desse processo de reconhecimento, porém antes do movimento social está ou não com uma representatividade mais significativa nesses espaços, não podemos esquecer do protagonismo do Movimento Negro, e é a quem devemos atribuir os

---

<sup>11</sup> Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A data é emblemática, pois em todo o mundo celebra-se o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU), em memória do Massacre de Shaperville. Em 21 de março de 1960, 20.000 negros protestavam contra a lei do passe, que os obrigava a portar cartões de identificação, especificando os locais por onde eles podiam circular. Isso aconteceu na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Mesmo sendo uma manifestação pacífica, o exército atirou sobre a multidão e o saldo da violência foram 69 mortos e 186 feridos. Fonte: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>, acesso em: 09 de junho de 2017.

avanços que temos no Brasil, e que a política tem feito, tudo isso tem um protagonismo que por muitas vezes fica anônimo ou invisível.

Quando o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu, como postura de um governo democrático comprometido com os movimentos sociais, e foi justamente esse compromisso que ajudou a construir a plataforma política, que viria a ser desenvolvida depois da sua vitória, e o movimento sempre esteve presente e participou de todas as instâncias de discussões, e assim levou para dentro da plataforma política do governo federal que a questão racial não é algo que um ou outro governo mais simpático ou mais sensível tem que incorporar, pois essa é uma questão histórica do Brasil, e deve ser uma questão de Estado, ou seja tem que ter políticas estruturais que perdurem mesmo com a mudança de governo, se temos governos democráticos esse deve ser o entendimento, de continuidade, de aprofundar nas estruturas. A luta e a libertação, fazem parte da nossa história, da história do povo negro no Brasil desde a escravidão, as lutas dos quilombos, todas as estratégias de resistências que foram construídas, até o movimento abolicionista e depois o pós-abolição. Toda essa discussão do negro na sociedade brasileira que hoje temos através de diversas literaturas, sempre contou com o protagonismo. Nesse momento não há esperança de que tudo o que foi conquistado nesses 14 anos pelo movimento negro possa se aprofundar, possa se enraizar como política de estado estrutural<sup>12</sup>.

Há um grande medo de um retrocesso nas políticas públicas raciais não apenas pela retirada da política pública, mas sim de ir matando por inanição<sup>13</sup>, ou seja, não alimentar essas políticas, não abrir para a participação social, não enfrentar os conflitos, não colocar orçamento, tem várias formas de ir retrocedendo, e matando essa política, mesmo que ainda exista como pano de fundo nomes de

---

<sup>12</sup> Políticas estruturais de Estado, são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, e que perpassam instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical, efeitos econômicos ou orçamentários, quando não um cálculo de custo-benefício levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar. O trabalho pode levar muito anos para ser instituído, pois políticas respondem efetivamente a essa designação, geralmente envolvem mudanças de outras normas ou disposições pré-existentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade. Acesso: <http://acoef-afirmativas.ufsc.br>, em 25/06/2017.

<sup>13</sup> O termo "inanição" é utilizado em programação de computadores, referindo-se a um processo que nunca é executado devido a processos de maior prioridade que o impedem de ser executado. Daí o termo "inanição", pois o processo acaba por "morrer de fome", acaba por ser tornar irrelevante diante das mudanças tecnológicas diárias.

projetos, ações e políticas de igualdade, mas que na prática não irão funcionar, por falta de investimento do atual governo.

De acordo com Tible e Silva (2012, p. 113),

No governo Lula, foi estabelecido o marco de ação conjunta – movimento negro e governo, para a construção da Seppir e da política de igualdade social. O principal papel do movimento negro foi o papel político de construir o caminho para o reconhecimento das negras e dos negros como sujeitos. Lutamos muito para ocupar espaços de poder, fizemos e estamos fazendo a diferença, ainda destaca-se nesse processo, como um *grito de alerta*, a necessidade da ação voltada ao combate à violência contra a juventude negra, que vive historicamente condições sociais e econômicas desfavoráveis. Além do direito à educação, cultura e ao trabalho que são políticas mais viabilizadas pelo poder público, a juventude tem demandas muito contundentes, visando a qualidade e preservação da vida.

O Estatuto da Igualdade Racial<sup>14</sup>, Lei Federal nº 12.288, foi aprovado em 20 de julho de 2010, foi instrumento criado para garantir à população negra a real efetivação dos direitos étnicos como forma de combate à discriminação, a violência e as demais formas de intolerância étnica. Com este ocorre o fortalecimento das ações afirmativas para a população negra na sociedade brasileira.

Numa tentativa de periodização histórica do movimento negro, criamos um quadro, desde o século XIX até os dias atuais, com as principais ações do Movimento Negro no Brasil, iniciamos com o momento mais intenso de luta, que é o período do escravismo; depois, o pós-escravismo, que viria até 1971 mesmo. E depois, em 1978, surge o MNU e o Festival Comunitário Negro Zumbi (FECONEZU), em São Paulo, e já outros fatos além dos aludidos. Agora, temos três divisões: de 1971 a 1978, que chamamos de “a virada histórica”; de 1978 a 1988, que é uma fase de organização do movimento, em que surgem novas entidades, tem os protestos, as denúncias. Nessa fase, surge uma divisão também entre a corrente partidária, a corrente confessional cristã e o movimento propriamente dito, que segue aquele fluxo histórico e não dependente nem de partidos nem de confissão religiosa cristã e se identifica, em termos religiosos, com a religiosidade negro-africana. Ao mesmo tempo, há o trabalho, por exemplo, da Constituinte, que vai resultar na inclusão do negro no texto constitucional, que é uma obra do movimento, que sensibilizou os partidos ou se valeu do oportunismo dos partidos para se afirmar

---

<sup>14</sup> O projeto inicial, que passou por várias alterações foi de autoria do Senador Paulo Paim.

como uma força promotora de transformação e afirmação. A Constituição é também um marco, porque o Movimento Negro no Brasil passa a viver um novo período, uma fase de conquista, de obtenção de retornos, algumas conquistas já tinham começado a ter espaços nos poderes públicos, conselhos, assessorias, Memorial Zumbi, em 1988 surge a Fundação Palmares, no plano nacional, e começa esse trabalho de reconhecimento, regularização, titulação das propriedades, da territorialidade negra, das comunidades quilombolas, então, essa já é uma das ações mais concretas, mais palpáveis. Finalmente, no último período, de 1988 para cá, temos que considerar, por exemplo, o trabalho na área educacional, no qual temos um avanço muito grande, com sanção da Lei Federal nº 10.639/2003, e a Lei Federal nº 11.659 a produção escrita, a formação de mestres e doutores negros, a participação nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros - NEABs, nas universidades, que é muito importante (2007, p. 270).

Quadro 2 - As principais ações do Movimento Negro no Brasil

ACONTECIMENTOS	
ANO	A LUTA PELA LIBERTAÇÃO
Século XIX	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação de Periódicos editados por negros, que tinham como principais temas a “raça negra” e o preconceito. Foi o caso de Treze de Maio, fundado no Rio de Janeiro em 1888. A Pátria, em São Paulo, em 1889, e O Exemplo, em Porto Alegre, em 1892.</li> <li>• Em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, um dispositivo legal de apenas dois parágrafos que, formalmente, “acabou” com a escravidão no Brasil.</li> </ul>
Início do Século XX	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação dos jornais da “imprensa negra paulista, assim chamada por Roger Bastide e Florestan Fernandes.</li> </ul>
ANO	O MOVIMENTO NEGRO CRESCE NO BRASIL
1931	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 16 de setembro, criação da Frente Negra Brasileira (FNB), por José Correia Leite, Jayne de Aguiar, Vicente Ferreira, Henrique Cunha, Raul Joviano do Amaral, Gervásio de Moraes e Arlindo Veiga dos Santos. Em 1933, começou a circular em São Paulo seu jornal, <i>A Voz da Raça</i>. Com ramificação em vários estados do país, a FNB foi transformada em partido político em 1936, mas extinta no ano seguinte, juntamente com outros partidos, após o golpe do Estado Novo.</li> </ul>
1932	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a Revolução Constitucionalista, foi criada a Legião Negra, uma dissidência da Frente Negra Brasileira liderada por Guaraná</li> </ul>

	<p>Santana, para a lutar a favor dos paulistas na guerra civil;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do Clube Negro de Cultura Social, em São Paulo. Segundo José Correia Leite, seu fundador, tratava-se de uma resposta aos líderes da Frente Negra Brasileira, com a qual havia rompido, mostrando que seu grupo seria capaz de criar uma nova entidade;</li> <li>• Entrada na Guarda Civil de São Paulo, de duzentos homens indicados pela Frente Negra Brasileira, após uma comissão da FNB ter ido ao Rio de Janeiro reivindicar junto ao presidente Getúlio Vargas a entrada de negros na guarda, que antes era proibida.</li> </ul>
1933	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação em São Paulo da Frente negra Socialista, mais uma dissidência da FNB, por um grupo que discordava das tendências monarquistas de lideranças da FNB, como Arlindo Veiga dos Santos.</li> </ul>
1934	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização em Recife do I Congresso Afro-Brasileiro por Gilberto Freyre.</li> </ul>
1936	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação, em Recife, por Solano Trindade, da Frente Negra Pernambucana e do Centro de Cultura Afro-brasileiro, que tinha o objetivo de divulgar os intelectuais e artistas negros.</li> </ul>
1937	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização em Salvador, do II Congresso Afro-Brasileiro, organizado por Édison Carneiro e Jorge Amado.</li> </ul>
1938	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização do Congresso Afro-Campineiro, em Campinas/SP.</li> </ul>
1942	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação da Orquestra Afro-Brasileira, por Abigail Moura, na cidade do Rio de Janeiro.</li> </ul>
1971	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira visita de Paulo Freire à África.</li> </ul>
1973	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), na Faculdade Candido Mendes, no Rio de Janeiro. Em 1978 começou a ser publicada a revista <i>Estudos Afro-Asiáticos</i> do CEAA.</li> </ul>
1974	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação, no bairro do Curuzu, em Salvador, da Sociedade Cultural Bloco Afro Ilê Aiyê.</li> <li>• Criação, no Rio de Janeiro, da Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (SINBA). Em 1977, foi fundado o jornal SINBA, que circulou até 1980</li> <li>• Fundação em Salvador, da Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB).</li> </ul>
1975	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação do Instituto de pesquisa das Culturas Negras (IPCN), na cidade do Rio de Janeiro. Em 1977, o IPCN adquiriu uma sede própria, na avenida Men de Sá, no Rio, com financiamento da Inter American Foundation;</li> <li>• Fundação do Grupo de Trabalho André Rebouças (GTAR) na Universidade Federal do Fluminense (UFF), em Niterói (RJ).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação do Centro de Estudos Brasil-África (CEBA), em São Gonçalo/RJ.</li> <li>• Fundação do Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas (IBEA), em São Paulo.</li> <li>• Fundação da Associação Casa de Arte e Cultura Afro-Brasileira (ACACABI), em São Paulo.</li> </ul>
1976	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação, em Salvador, do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro.</li> </ul>
1977	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização do II Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, em Lagos, na Nigéria.</li> </ul>
1978	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 7 de julho, ato público contra o racismo, em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, marcou o início do Movimento Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR), posteriormente Movimento Negro Unificado (MNU).</li> <li>• Em 23 de julho, realização de reunião em São Paulo para a elaboração dos estatutos e da carta de princípios do MNU.</li> <li>• Entre 9 e 10 de setembro, realização da assembleia do MNU, na sede do IPCN, no Rio de Janeiro, para definição dos estatutos da entidade.</li> <li>• Em 4 de novembro, realização de assembleia do MNU em Salvador, no Instituto Cultural Brasil-Alemanha (ICBA). Na ocasião aprovou-se a designação “Dia Nacional da Consciência Negra” para o dia 20 de novembro.</li> <li>• Realização do I Festival Comunitário Negro Zumbi (FECONEZU) em cidades do interior de São Paulo.</li> <li>• Fundação dos periódicos <i>Jornegro</i>, <i>Árvore das Palavras</i> e <i>Cadernos negros</i>, em São Paulo, <i>Tiçã</i>, em Porto Alegre.</li> <li>• O jornal <i>Versus</i> passou a publicar a coluna “Afro-Latino-América”.</li> <li>• Realização em Genebra, na Suíça, da I Conferência Mundial Contra o Racismo.</li> </ul>
1979	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 23 de março, fundação do bloco afro Malê Debalê, em Salvador.</li> <li>• Em 19 de setembro, fundação do Centro de Cultura Negra (CCN) do Maranhão.</li> <li>• Fundação do Grupo negro da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.</li> <li>• Fundação do Bloco Afro Olodum, em Salvador.</li> <li>• Fundação da Associação Cultural Zumbi (ACZ), em Maceió.</li> <li>• Criação da Associação de Ex-Alunos da Funabem (ASSEAF), no Rio de Janeiro.</li> <li>• Criação do Grupo de União e Consciência Negra (GRUCOM)</li> <li>• Com o fim do bipartidarismo, alguns negros integrantes do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), criaram a Frente Negra de Ação Política de oposição.</li> </ul>
1980	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em agosto, realização do I Encontro Memorial Zumbi, em Alagoas.</li> <li>• Fundação do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará</li> </ul>

	(CEDENPA), em Belém.
1981	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização do I Encontro de Negros do Norte e Nordeste, em Recife.</li> <li>• Criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Alagoas.</li> <li>• Criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) por Abdias Nascimento, na PUC de São Paulo. Em 1984, o instituto, transferiu-se para o Rio de Janeiro.</li> </ul>
1982	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 4 de abril, fundação do Bloco Afro Agbara Dudu, no bairro de Madureira, no Rio de Janeiro.</li> <li>• Realização do II Encontro de Negros do Norte e Nordeste, em João Pessoa.</li> <li>• Fundação da primeira Comissão de Negros do Partido dos Trabalhadores (PT), na cidade de São Paulo, por Milton Barbosa, Clovis de Castro, Flávio Carranza e outros.</li> <li>• Fundação da Secretaria do Movimento Negro do Partido Democrático Trabalhista (PDT)</li> </ul>
1983	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De 2 a 4 de junho, realização do III encontro de negros do Norte e Nordeste, em São Luís.</li> <li>• Em 18 de novembro, realização da Marcha Contra o Racismo, da Candelária à Cinelândia, no Rio de Janeiro. Foi a primeira marcha do Movimento Negro Contemporâneo com a frase “Zumbi está Vivo” como palavra de ordem estampada em todos os cartazes.</li> <li>• Fundação do Nzinga Coletivo de Mulheres Negras, no Rio de Janeiro, por Lélia Gonzalez e outras.</li> <li>• Fundação do Centro de Estudos da Cultura Negra (CECUN), em Vitória.</li> <li>• Realização do I Encontro Estadual de Negros do Rio de Janeiro, em Nova Iguaçu.</li> <li>• Realização do I Encontro de Seminaristas, padres e Religiosos Negros do Brasil, no Rio de Janeiro.</li> <li>• Formação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, durante o governo de Franco Montoro (1983-1987).</li> <li>• Realização da II Conferência Mundial contra o Racismo em Genebra.</li> </ul>
1984	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em março, fundação do Bloco Afro Akomabu, em São Luís.</li> <li>• De 12 a 14 de outubro, realização do I Encontro de Cultura negra em Uberaba/MG.</li> <li>• Fundação do Núcleo Cultural Niger Okan, em Salvador.</li> <li>• Formação do Coletivo de Mulheres Negras de São Paulo.</li> </ul>
1986	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em maio, fundação da União dos Negros de Aracajú (UNA).</li> <li>• Em agosto, realização da Convenção Nacional do Negro em Brasília, onde foram discutidas propostas para a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em agosto, realização do I encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão, promovido pelo CCN, com o tema “O negro e a Constituição Brasileira”.</li> <li>• Nos dias 8 e 9 de novembro, realização do II Encontro Estadual de Negros do Rio de Janeiro, em Nova Iguaçu.</li> <li>• A Serra da Barriga, em que se localizava o Quilombo do Palmares, no atual estado de Alagoas, foi inscrita no Livro de Tombamento Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico do Instituto do Patrimônio Histórico-Artístico Nacional (IPHAM).</li> <li>• Na cidade de São Paulo, o prefeito Jânio Quadros (1986-1989), criou o Conselho Municipal do Negro, que na administração de Luiza Erundina (1989-1993), foi transformado em Coordenação Especial do Negro (CONE).</li> </ul>
1987	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 13 de maio, o Decreto nº 94.326, assinado pelo presidente José Sarney e pelo ministro da Cultura Celso Furtado, criou o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura, que seria executado durante o ano de 1988.</li> <li>• Nos dias 19 e 20 de setembro, realização do I Encontro Estadual do Negro do Espírito Santo, em Vitória.</li> <li>• De 10 a 12 de outubro, realização do II Encontro Estadual de Negros do Rio de Janeiro, em Nova Iguaçu.</li> <li>• Criação da Casa Dandara, em Belo Horizonte.</li> <li>• Realização do I Encontro de Negros do PT, em Brasília.</li> <li>• Fundação do jornal <i>Maioria Falante</i>, no Rio de Janeiro.</li> <li>• Começou a funcionar no IPCN, no Rio de Janeiro, o SOS Racismo Direitos Humanos e Cívicos, o primeiro do gênero no país.</li> </ul>
1988	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 30 de abril, fundação do Geledés – Instituto da Mulher Negra, em São Paulo.</li> <li>• Em abril iniciou-se o Projeto Vida de Negro, no Maranhão, apoiado pelo CCN e pela Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH).</li> <li>• Em 11 de maio, realização da Marcha contra a Farsa da Abolição, na Candelária, no Rio de Janeiro.</li> <li>• Em 14 de julho, fundação da União de Negros pela Igualdade Racial (UNEGRO), em Salvador.</li> <li>• Em 22 de agosto, criação da Fundação Cultural Palmares, entidade pública vinculada ao Ministério da Cultura, pela Lei nº 7.668.</li> <li>• Em 5 de outubro, a Constituição Federal estabeleceu que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (Art.5, XLII); que “ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (Art. 216), e que “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).</li> <li>• De 6 a 8 de novembro, realização do I Encontro Estadual da Mulher</li> </ul>

	<p>Negra no Rio de Janeiro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em dezembro, realização do I Encontro Nacional de Mulheres Negras, em Valença (RJ).</li> <li>• Fundação do Conselho de Entidades Negras do Interior do Estado do Rio de Janeiro (CENIERJ).</li> <li>• Realização do II Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão.</li> </ul>
1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 5 de janeiro, a Lei 7.716, conhecida como Lei Caó, definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor.</li> <li>• Em fevereiro, fundação do Centro de Articulação das Populações Marginalizadas (CEAP), Rio de Janeiro.</li> <li>• De 15 a 17 de abril, realização do III Encontro Estadual de Negros do Rio de Janeiro na Escola de Samba Império Serrano.</li> <li>• Realização do III Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão.</li> </ul>
1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), em São Paulo.</li> <li>• Realização do Fórum de Mulheres Negras de Sergipe.</li> </ul>
1991	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 1º de abril, no início do segundo governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1991-1994), fundação da Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção da População Negra (SEDEPRON), posteriormente denominada SEAFRO. O titular da secretaria foi Abdias Nascimento.</li> <li>• Nos dias 21 e 22 de setembro, realização do IV Encontro Estadual de Entidades Negras do Rio de Janeiro, na UERJ.</li> <li>• De 14 a 17 de novembro, realização do I Encontro Nacional de Entidades Negras (ENEN) no estádio do Pacaembu, em São Paulo. Na ocasião foi criada a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN), reunindo entidades que se organizam em fóruns estaduais de entidades negras.</li> <li>• Fundação do Soweto Organização Negra, em São Paulo.</li> <li>• Realização do II Encontro Nacional de Mulheres, em Salvador.</li> <li>• No estado do Rio de Janeiro, durante o segundo governo de Leonel Brizola, foi inaugurada a primeira Delegacia Especializada em Crimes Raciais, na cidade do Rio de Janeiro. Na esteira dessa experiência, outras unidades da federação, como São Paulo, Sergipe e o Distrito Federal, criaram instituições semelhantes que, no entanto, acabaram extintas.</li> </ul>
1992	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 31 de julho, fundação, em Salvador, do Instituto Cultural Steve Biko, pioneiro na organização de cursos pré-vestibulares para estudantes negros de baixa renda.</li> <li>• Em 2 de setembro, fundação da Criola, Instituição voltada para o trabalho com mulheres, adolescentes e meninas negras no Rio de Janeiro.</li> </ul>

1993	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 5 de junho começou a funcionar o primeiro núcleo do Pré-Vestibular para Negros Carentes (PVNC), em São João do Meriti, na Baixada Fluminense.</li> </ul>
1995	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 20 de novembro, realização, em Brasília, da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em memória dos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares.</li> <li>• Em 20 de novembro, decreto do governo federal instituiu o Grupo Interministerial (GTI) com a finalidade de desenvolver políticas para a Valorização da População Negra, vinculada ao Ministério da Justiça.</li> <li>• De 21 a 25 de novembro, realização do 1º Congresso Continental dos Povos Negros das Américas em memória dos trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares, no Parlamento Latino-Americano, Memorial da América Latina, São Paulo.</li> <li>• Em novembro, realização, em Brasília, do I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Desse encontro resultou a Comissão Nacional Provisória de Quilombos.</li> <li>• Realização do IV Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão.</li> <li>• Criação da Secretaria Nacional de Combate ao Racismo do Partido dos Trabalhadores, durante o X Encontro Nacional do PT, realizado em Guarapari (ES).</li> <li>• Fundação do Congresso Nacional Afro-brasileiro (CNABI), pelo professor e poeta Eduardo de Oliveira.</li> </ul>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em maio, criação da Comissão Nacional de Articulação das Comunidades Rurais Quilombolas (CONAQ), substituindo a Comissão Nacional Provisória de Quilombos, instituída no ano anterior.</li> <li>• Em 20 de março, decreto do governo federal criou, no âmbito do Ministério do Trabalho para a Eliminação de Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO).</li> <li>• Em 20 de novembro, Lei nº 9.315 inscreveu o nome de Zumbi dos Palmares no livro dos heróis da pátria.</li> </ul>
1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em abril. Fundação da Fala Preta! Organização de Mulheres Negras, em São Paulo.</li> <li>• Em 13 de maio, sancionada a Lei nº 9.459, alterando a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, definindo os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor e acrescentando parágrafo ao Código Penal de 1940.</li> <li>• Em novembro, criação da Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão (ACONERUQ).</li> <li>• Realização do V Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão.</li> <li>• Organização do núcleo piloto do EDUCAFRO – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e carentes, na praça da Sé, em São Paulo</li> </ul>

1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação, em Belo Horizonte, na gestão do prefeito Célio de Castro (1997-2003), na Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (SNACOM), extinta em 2000.</li> </ul>
1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EM 26 de outubro, portaria do Ministério do Trabalho e Emprego determinou informativos sobre raça e cor nos formulários Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Geral de Empregos e Desempregados.</li> <li>• Criação da Frente Parlamentar Brasil-África, bancada formada no Congresso Nacional por iniciativa do deputado Bem-Hur Ferreira, do PT do Mato Grosso do Sul, e com apoio dos parlamentares negros petistas Carlos Santana (RJ), João Grandão (MS), Gilmar Machado (MG) e Paulo Paim (RS).</li> <li>• Realização do II Encontro Nacional de Entidades Negras, no campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.</li> </ul>
ANO	AS AÇÕES POR RECONHECIMENTO E IGUALDADE TORNAM-SE LEIS
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 1º de junho, portaria do Ministério do Trabalho instituiu Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação nas Delegacias Regionais de Trabalho (DRTs).</li> <li>• Em 7 de junho, o deputado federal Paulo Paim (RS-PT) apresentou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 3.198, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial.</li> <li>• Em 8 de setembro, decreto presidencial instituiu o Comitê Nacional de preparação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, realizada em Durban, África do Sul, no ano seguinte.</li> <li>• De 30 de outubro à 1º de novembro, realização, em Brasília, do encontro de representantes de 26 organizações de mulheres negras do Brasil, Peru, Equador e Uruguai, para discutir estratégias para a Conferência de Durban.</li> <li>• Em novembro, realização do II Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, em Salvador.</li> <li>• Formação da Articulação de Organizações de Mulheres Negras Rumo à III Conferência, reunindo entidades do movimento de mulheres negras.</li> <li>• Realização do VI Encontro de Comunidades Negras Rurais do Maranhão.</li> </ul>
2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De 6 a 8 de julho, realização da I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, no Rio de Janeiro, com a participação de cerca de 1.700 delegados.</li> <li>• De 31 de agosto a 7 de setembro, realização, em Durban, África do Sul, da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.</li> <li>• Em 4 de setembro, portaria do Ministério do Desenvolvimento Agrário estabeleceu cotas para negros em cargos de direção, no preenchimento de vagas em concurso e na contratação por</li> </ul>

	<p>empresas prestadoras de serviço e organismos internacionais de cooperação técnica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 9 de novembro, sancionada no estado do Rio de Janeiro a Lei nº 3.708, de autoria do deputado estadual José Amorim, do Partido Progressista Brasileiro (PPB), instituindo cotas de até 40% para as populações negras e pardas no acesso às universidades estaduais. Foi a primeira lei que implementou a reserva de vagas nas universidades por critério de raça ou cor.</li> <li>• Em 20 de dezembro, portaria do Ministério da Justiça instituiu o programa de ações afirmativas do ministério estabelecendo cotas para afrodescendentes, mulheres e portadores de deficiência na ocupação de cargos de direção e contratações de empresas prestadoras de serviço e consultores.</li> </ul>
2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 13 de maio, Decreto nº 4.228 instituiu, no âmbito da administração pública federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça.</li> <li>• Em 22 de agosto, portaria do Ministério da Cultura instituiu cotas para afrodescendentes, mulheres e pessoas com deficiências em cargos de direção e contratações.</li> <li>• Em 26 de agosto, a Medida Provisória nº 63, transformada em lei no dia 13 de novembro (Lei nº 10.558), criou o Programa Diversidade na Universidade, com o objetivo de “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”.</li> </ul>
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 9 de janeiro, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639, que alterou dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 20 de dezembro de 1996 tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do país.</li> <li>• Em 10 de março, decreto presidencial instituiu um grupo de trabalho interministerial para elaborar a proposta de criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial.</li> <li>• Em 21 de março, a Medida Provisória nº 111, transformada em lei em 23 de maio (Lei nº 10.678), criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Presidência da República.</li> <li>• Em 20 de novembro, o Decreto nº 4.886 instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).</li> <li>• Em 20 de novembro, Decreto nº 4.887 regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação e titulação de terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.</li> </ul>
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 20 de agosto, decreto presidencial instituiu, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, comissão tripartite com o objetivo de promover políticas públicas de igualdade de oportunidades e de tratamento, e de combate a todas as formas de discriminação de</li> </ul>

	<p>gênero e de raça, no emprego e na ocupação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 10 de setembro, a Medida Provisória nº 213, transformada em lei em 13 de janeiro de 2005 (Lei nº 11.096), criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com a finalidade de conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica de instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderissem ao programa. No Artigo 7º, a Lei determinou que as instituições de ensino tivessem um “percentual de bolsas de estudos destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros” e que esse percentual fosse “no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.</li> <li>• Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</li> </ul>
2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgimento do Programa Conexões de Saberes.</li> </ul>
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovada a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.</li> </ul>
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 10 de abril, foi sancionada a Lei Federal nº 11.645, que alterou a Lei nº 9.034, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.</li> </ul>
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em 20 de julho, sancionada a Lei Federal nº 12.288, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, alterando as Leis Federais nº 7.716/89, nº 9.029/95, nº 7.347/85 e nº 10.778/03.</li> </ul>
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da III Conferência de Durban, na África do Sul, onde se firmou a construção de políticas de igualdade racial.</li> </ul>
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agosto, aprovação da Lei Federal nº 12.711 que instituiu a lei de cotas na universidades públicas e Institutos Federais.</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação da Comissão Nacional da Verdade sobre a Escravidão Negra no Brasil.</li> <li>• Em 18 de novembro, I Marcha Nacional das Mulheres Negras, em Brasília/DF.</li> </ul>
2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pacto Universitário pela promoção do respeito à diversidade e da cultura de paz e direitos humanos.</li> </ul>

A pesquisa minuciosa sobre as ações do Movimento Negro, surge como forma de afirmar que as políticas de afirmação do negro sempre passaram pela questão da mobilidade social. Seus defensores afirmam que solucionando o problema de classes se resolveria o problema do negro, que teria mais acesso a educação e a profissionalização por exemplo. Mas a discriminação racial é uma das principais barreiras a mobilidade, pois alguns são preteridos devido apenas a suas características físicas. O racismo é uma “desumanização”, o que coloca a vítima em uma posição inferior sempre que confrontada com um branco. Da mesma forma, apenas a afirmação da identidade não é capaz de superar o racismo, pois na verdade existem múltiplas identidades que têm que ser respeitadas. Mas o negro deve se aceitar como negro, e não cair no discurso de que o branco é melhor e também “branquear-se”. Esta é a importância da “negritude” - não é discriminar os brancos, mas se afirmar como um ser humano.

O Movimento Negro se manterá à frente dessa luta, buscando o entendimento e se posicionando em defesa do que já foi conquistado, para que possamos dar novos passos rumo à consolidação das políticas de promoção da igualdade racial, que perpassa, obrigatoriamente, a ocupação de espaços de poder pela população negra, no cenário nacional. (GOMES, 2016).

### 2.2.1 Ações Afirmativas: da política que temos para a que queremos

A SEPPIR<sup>15</sup> cumpriu um papel na construção das políticas de igualdade racial, no Brasil, que inclusive serviu de modelo para outros países, e um dos principais retrocessos foi sua extinção (2003), o mais interessante é que se pararmos para pensar vamos perceber que de verdade o único Ministério que foi extinto foi a SEPPIR (2016), que era uma secretaria com status de Ministério, que reunia o ministério das mulheres, da igualdade racial, da juventude e dos direitos humanos. Nos perguntamos por que isso? a SEPPIR tinha a características dos

---

<sup>15</sup> A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi um órgão do Poder Executivo do Brasil. Instituída pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 21 de março de 2003, com o objetivo de promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra. Através de medida provisória nº 696, enviada ao Senado em outubro de 2015, a secretaria foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos, e a Secretaria de Políticas para as Mulheres. Acesso: <http://www.palmares.gov.br/?tag=secretaria-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial-seppir>, em 05 de julho de 2017.

movimentos sociais na relação com o governo, ela era uma marca da proposta de um governo voltado para o combate às desigualdades, que começam com o governo Lula, e estava em continuidade com o governo Dilma, uma das primeiras medidas assumidas pelo atual governo ilegítimo do então presidente Michel Temer, foi extinguir a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, o que prejudicou muito várias pesquisas e estudos que eram vinculadas a Secretaria extinta.

A dificuldade do Movimento Negro na visão do autor deve-se ao fato de não ser um movimento multirracial. Ainda que existam indivíduos não-negros entre os militantes, e contem com o apoio de intelectuais, permanece composto pela minoria discriminada. Por isso a solução proposta é o estímulo de uma conscientização, que reconheça a sociedade brasileira como racista (FERNANDES, 2005), Não existe um racismo melhor que o outro, pois todos passam pela negação da humanidade do outro. Segundo Gomes (2008, p.53), as ações afirmativas “são[...]um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raças, gênero e etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado”.

As ações afirmativas<sup>16</sup> tiveram sua origem na Índia no ano de 1940, país onde o primeiro sistema de cotas foi difundido, o qual beneficiava os representantes de castas mais baixas que faziam parte do parlamento, lugar ocupado antes por representantes das castas consideradas superiores. Mas, a sua massificação ocorreu nos Estados Unidos nos anos de 1960, quando o país encontrava-se no ápice da luta dos negros pelo fim da segregação racial. No Brasil a política de cotas nasceu da reivindicação do Movimento Negro Unificado (MNU), com o intuito de transformar a realidade educacional e demudar a condição socioeconômica dos afrodescendentes do país.

As políticas de ações afirmativas em todas as sociedades estão enraizadas por grandes polêmicas, pois é a concretização de medidas reais para construção de uma nova sociedade (CARVALHEIRO, 2005), deste modo podemos dizer que as políticas de ações afirmativas estão voltadas para uma sociedade abalizada pela

---

<sup>16</sup> Ações Afirmativas são medidas temporárias que visam corrigir distorções históricas a grupos vulneráveis (ROCHA, 2004).

desigualdade e por uma forte estrutura de supressão. Sendo assim, observa-se que o debate sobre políticas públicas na educação surgiu sobre o prisma das reivindicações de diversos segmentos da sociedade lutadora e não daqueles que se escondem em uma teoria superada de mistura racial, que por diversos anos esfriou o debate em torno da diversidade cultural no Brasil.

O problema fundamental da igualdade e do respeito não está na raça, que segundo Munanga (2006) “é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica.”, mas encontra-se no racismo que hierarquiza, desumaniza e encontra justificativa para a discriminação existente. Dessa forma, destacamos que as ações afirmativas não são eternas, elas possuem um começo, meio e fim e se estabelece de acordo com a necessidade e funcionalidade na sociedade, pois traz em seu contexto a reparação histórica seja ela social, política, econômica ou cultural.

A discussão sobre o racismo está intrinsecamente ligada às políticas públicas e ao conceito de ações afirmativas. O racismo não é um ato discriminatório de um indivíduo ou grupo específico sobre outros, essa ação é só uma consequência de um modelo que perdura há mais de cinco mil anos, e que estruturou e continua sendo a base toda uma sociedade atual.

Ao construirmos a epistemologia do racismo, a partir de uma filosofia ancestral, transversal e transdisciplinar concebemos como sendo uma categoria de mudança em relação a sociedade discriminatória existente, onde múltiplas propostas epistêmicas podem emergir a partir da cultura negra.

De acordo com o filósofo Eduardo David de Oliveira<sup>17</sup>,

[...] Sou daqueles que advogam que cada cultura produz seu próprio regime de signo, e que eles podem ser mais ou menos desterritorializados de acordo com o contexto em que surgiram e multiplicaram-se. [...] A cultura se constitui no modo apreensão do real, e o real constitui-se como singularidade.

É nesse sentido, atualmente contamos também com Fórum Permanente pela Igualdade Racial – FOPIR, que é a junção várias organizações<sup>18</sup> antirracistas

---

<sup>17</sup> Preâmbulo Epistemologia da Ancestralidade Disponível no endereço eletrônico: <<http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/pdf/eduardo.pdf>>.

que tem como propósito desenvolver estratégias e ações de diagnóstico, mobilização, comunicação e incidência política capazes de deflagrar um debate amplo e democrático em prol do enfrentamento do racismo e na defesa das políticas de promoção da igualdade racial e de gênero. As ações do FOPIR têm por objetivo impactar governos, parlamentares, formuladores e operadores de políticas públicas, mídia e a sociedade como um todo, na luta por um Estado democrático e inclusivo.

Essas organizações têm como fator comum a defesa da igualdade racial e de gênero, contra todas as formas de discriminação e preconceito, o que propicia a complementaridade necessária para instituir uma frente apta a defender os direitos da maioria da população brasileira – cerca de 53,6% de negros (pretos e pardos, IBGE, 2015). O FOPIR acredita que o racismo é estruturante das desigualdades no Brasil, onde os privilégios e o racismo institucional ainda são pilares de sustentação de nossa sociedade no contexto pós-colonial. Apesar de alguns avanços recentes como políticas afirmativas e de distribuição de renda, a população negra ainda experimenta os piores indicadores sociais, de acesso às políticas públicas e de violência urbana e doméstica.

A participação do FOPIR na luta pela afirmação do negro, representa a consolidação da democracia no país, reconhecendo a igualdade de oportunidades e de tratamento como elementos fundamentais para o alcance de uma sociedade efetivamente justa. Nada mais desigual que tratar a todas as pessoas igualmente.

### 2.3 MOVIMENTO NEGRO DA PARAÍBA: A ATUAÇÃO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE NEGROS E NÃO NEGROS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

O Movimento Negro da Paraíba é a união de diversas organizações negras cujo foco de atuação volta-se, em seus mais diversos campos, para a luta antirracista. O conjunto das Organizações do Movimento Negro na Paraíba está buscando sua unidade na diversidade, ao mesmo tempo em que procura se articular

---

<sup>18</sup> Anistia Internacional Brasil, Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras (AMNB), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Baobá - Fundo para Equidade Racial (Fundo Baobá), Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), COJIRA – Comissão de Jornalistas pela Igualdade Racial, Geledés – Instituto da Mulher Negra,, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO), Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laeser/UFRJ), Observatório de Favelas, Odara - Instituto da Mulher Negra, Redes de Desenvolvimento da Maré (Redes da Maré).

nacionalmente. Essa articulação é formada por diversas organizações e por um grupo de pessoas negras, a maioria da área de educação que passaram a agir na denúncia do racismo e da condição social dos negros no estado.

Nessa pesquisa não trataremos das diversas organizações que formam o movimento negro da Paraíba, visto que todas as pesquisas sobre a temática étnico-racial na Paraíba, já trazem todo o contexto histórico do movimento negro desde sua criação até os dias atuais. Vamos discorrer um pouco sobre o Fórum de Educação de Negros e não Negros da Paraíba (FOREDUNE).

Nossa pesquisa inicia-se a partir da leitura do artigo “Políticas educacionais de formação docente após a implementação da lei 10.639/03 – a experiência de João Pessoa”, apresentado no simpósio da ANPAE em 2011, sobre autoria de Alcilene Costa Andrade, Lígia Luís de Freitas e Maria José Candido Barbosa, na época estudantes do curso de história da UFPB

A partir do ano 2003 começamos a encontrar na política de aliança do Governo Lula, ações de políticas afirmativas que se surgiam no campo educacional e nas políticas de formação continuada, com forte sustentação dos movimentos sociais organizados, e com a influência dos movimentos internacionais existentes, a exemplo das conferências internacionais promovidas pela UNESCO, que se posicionavam de forma firme em relação às políticas afirmativas e de inclusão.

Essas medidas estão atreladas a outros documentos como a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata realizada na cidade de Durban, África do Sul, entre os dias 31 de Agosto no ano 2001. As estratégias propostas por esta conferência contribuíram para aprofundar a discussão sobre as políticas de ações afirmativas, numa tentativa de garantir a igualdade de oportunidades.

Essas iniciativas passam a fazer parte diretamente do processo formativo dos educadores(as), ao defenderem a necessidade de que esta seja sólida, tanto na área de atuação como nas questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, de forma a criar capacidades de lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

De acordo com tais diretrizes, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica e Educação Superior deveriam conduzir suas ações a partir dos seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e, ações educativas de combate ao racismo. Os desdobramentos deste último recaem sobre as “exigências de mudanças de mentalidade, de maneira de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (BRASIL, 2004, p. 20), viabilizadas pela oferta da formação dos profissionais da educação por meio da

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais (...), com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC; introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afrobrasileiros e dos Africanos; Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004, p. 23)

Após vários anos de instituição das diretrizes, percebe-se que muitas coisas não foram feitas pelos sistemas de ensino, a fim de garantir a efetiva implementação da Lei 10.639/03. Alguns temas, como o sistema de cotas nas universidades, ainda, geram muitas discussões e polêmicas. Dividem-se opiniões, emergem-se críticas que indicam resistências de duas ordens: do campo simbólico, que se fortalece numa sociedade, ainda, marcada pelo racismo, pelos preconceitos e estereótipos; do campo das políticas públicas, que, ainda, têm apresentado ações isoladas. Neste sentido é necessário focalizarmos, em especial, o processo de formação de professoras e professores, sobre a educação das relações étnico-raciais.

O governo da cidade de João Pessoa, no ano de 2005, criou a Assessoria de Políticas Públicas para a Diversidade Humana, vinculada a Secretaria de Desenvolvimento Social. Esta assessoria conjuntamente com a Secretaria da Educação, Cultura e Esportes (SEDEC), a Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres (CPPM) somaram esforços para que fossem desenvolvidas ações no campo das relações étnico-raciais: seminários, fóruns e capacitações. Ainda nesse mesmo ano o Fórum de Educadores(ras) Negros e não Negros da Paraíba – FOREDUNE procurou o Conselho Municipal de Educação (CME), encaminhando reivindicações.

Já no ano de 2006, após intenso trabalho do FOREDUNE, As discussões no campo das questões étnico-raciais, no município de João Pessoa, no âmbito das políticas públicas, ganharam destaque com a criação de um grupo de trabalho formado por representantes da Secretaria de Educação do Município (SEDEC), da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), da Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres (CPPM), e de representantes da sociedade civil organizada como o Movimento Negro, as organizações de mulheres negras, os agentes da Pastoral Negro, para discussão e elaboração de uma política que considerasse a especificidade local, na perspectiva de ampliar o que preconizava a Lei 10.639/2003. Dentre as contribuições advindas desse grupo de trabalho, a elaboração da minuta que culminou com a resolução 002/2007 tornou-se um marco ao implementar a educação sobre as relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana, no sistema municipal de ensino. (ANDRADE, FREITAS e BARBOSA, 2011, p.04)

No documento base para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constava que a temática racial poderia navegar na transversalidade de quase todas as disciplinas, em de João Pessoa, além das áreas recomendadas pelo § 2º da Lei 10.639/ 03 (Artes, Literatura e História Brasileira), orientando para um desdobramento nas áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História e Ciências. Esta abertura possibilitaria diversas visões sobre os diferentes grupos étnicos formados ao longo da história, além da possibilidade de analisar através dessas disciplinas acopladas, os estudos específicos que cada uma desenvolverá, no foco do seu conteúdo programático sobre a população negra.

A profissionalização do professor define-se, em parte, por características objetivas. É também uma identidade, uma forma de representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação continua a sua relação com os outros profissionais, aumenta quando na profissão, a implementação de regras preestabelecidas cede lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética. (PAIVA, 2005)

A educação e etnia do povo negro devem ser consideradas como contextos inseridos em um longo processo de lutas e superações. No que diz respeito à educação desses povos, esta foi marcada por um grande desafio pedagógico, desafio este, embasado na superação dos preconceitos e na construção de uma pedagogia da diversidade, onde haja o respeito à cultura, à identidade e ao direito à educação. A princípio não há uma única forma ou até mesmo um único modelo de educação, mas apesar de se apresentar de formas diferenciadas, na maioria das vezes a educação assume uma só missão: a de transformar, a de modificar e causar mudanças significativas nos sujeitos. Além disso, a perspectiva da educação étnico-racial que buscamos ressignificar história e memória de uma parcela da população ancorada na reflexão de Gomes e Silva (2006, p. 25),

[...] a resposta se encontra no fato de que as decisões do cotidiano da sociedade passam pelas instâncias do político, do econômico e do cultural e são definidas em nível ideológico; e sabemos também que todo o povo que tiver 'a história na mão' como instrumento de construção, isto é, quem tiver memória e consciência histórica, com mais segurança, será dono do seu presente e do seu futuro.

A educação se apresenta como objeto de mudanças, ou seja, ela é um dos principais meios de realização de modificação do social. Portanto, tais mudanças refletem diretamente em transformações, onde estas são direcionadas para a realidade, logo, a educação assume o papel de transformadora e modificadora do real da sociedade. Essas modificações assumem um caráter evolucionista, pois quando se pretende mudar, logo fica subentendido o aspecto de melhorar havendo assim, uma evolução da situação real. Então, essa é a posição na qual a educação se destaca, assumindo um caráter de provocar transformações, provocar evoluções.

Compreendo estas 'mudanças desejadas' na reflexão de Brandão como uma prática cultural necessária as mudanças de mentalidades, nesse caso, mudança de uma mentalidade racista. As taxas de escolaridade da população negra no Brasil, nos dias atuais e não atuais, frente às taxas de escolarização da

população branca, representa uma forte desigualdade, que é fruto histórico de lutas e conquistas dos povos negros. O contexto histórico marcado pela escravização e pobreza, se apresenta como uma das justificativas da educação tardia e desigual, oferecida aos povos afro-brasileiros. No entanto, essa desigualdade no âmbito educacional, tem sido enfrentada, alcançando dessa forma, vitórias e conquistas significativas na educação.

A Educação na sociedade contemporânea é um dos principais meios de mobilidade social, sendo assim quem tem um melhor acesso a uma educação de qualidade capacita-se a participar da totalidade de bens e serviços disponíveis na sociedade. A partir da instituição da Lei Federal 10.639/03 que alterou a LDBEN 9394/96 em seus Artigos 26 e 79A, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial da rede de ensino privada e pública o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e instituindo o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, a realidade social existente começa a mudar, mesmo que sendo a passos lentos, essa nova conquista tornou-se um marco na luta dos movimentos negro, pois se acredita na contribuição da educação para a construção de uma nova sociedade onde prevaleça entre os povos uma democracia racial plena e verdadeira.

No processo dessas conquistas, surge o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial no ensino, onde estes ficam descritos e decretados mediante a aprovação da Lei nº 10.639/2003, pois ela estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, como também inclui no calendário escolar o dia 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Logo, fica incluso no currículo escolar o estudo sobre o contexto histórico e cultural da população negra.

Ao se discutir o ensino da Cultura e História do negro e afro-brasileira alguns pontos primordiais têm de ser destacados, entre eles: a importância que há no conhecer, no aprender e no respeito às expressões culturais negras, a valorização da história desses povos, como também, a formação dos professores para a discussão da temática em sala de aula, pois se faz necessário que os mesmos tenham uma preparação e formação inicial e continuada para debater tal assunto nas escolas. É preciso que o educador compreenda as diferenças de identidades, a diversidade, a cultura e as relações raciais da população.

Para Silvério (2001, p.192),

(...) a escola deve formar pessoas autônomas, tanto moral como intelectualmente. Para isso, o corpo docente deve estar bem preparado, não só no que diz respeito ao domínio do conteúdo a ser ensinado, mas também para lidar com diversidade dos (as) alunos (as).

Logo, para que as práticas educativas, amparadas pela legislação, venham a ser realmente atuantes no âmbito educacional, é necessário que haja um conhecimento prévio por parte das escolas e dos professores, sobre a história e cultura afro-brasileira, afim de que a temática seja trabalhada de forma correta no contexto escolar, contribuindo dessa forma, para uma educação igualitária. Com relação a isso, Gomes (2008, p.149), defende que: “E por último, penso que todo (a) educador (a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro”.

Todas as conquistas históricas vêm se afirmando na sociedade como um avanço no processo de democratização do ensino, contudo a lei em si não estabelece que se deva haver cursos que qualifiquem os professores ao ensino dos componentes curriculares referentes à Lei 10.639/03, também não reformula os componentes curriculares dos cursos de graduação, principalmente das licenciaturas, como forma de tornar os professores aptos a ministrarem o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, o que podemos notar indiretamente é que o governo jogou a responsabilidade do ensino aos professores, sem que a eles estivessem preparados para assumir essa carga de informações e mudanças.

Nesse contexto é sempre fundamental ressaltar que a formação dos professores/as se apresenta como um aspecto de extremo grau de importância, tendo em vista, que a preparação dos mesmos, influenciará diretamente na aplicação prática das leis em sala de aula. Logo, a formação dos professores para trabalharem diretamente com essa temática, seguindo o estabelecido pela lei, precisa ser algo intensivo, precisa haver uma preparação, onde se faz necessário conhecer a cultura, a história, os costumes e a realidade em si dos negros, a fim de refletir essa preparação em sala de aula. E a partir dessa formação, tentar quebrar o processo de aculturação existente no contexto histórico educacional da população negra.

Paiva (2005, p.11), afirma que,

[...] É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à construção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno de sua pessoa vão sendo desvelados.

Sendo assim, avaliamos que os educadores/as devam urgentemente desenvolver uma educação antirracista no íntimo das escolas, proporcionando o bem-estar humano, promovendo a transformação da democracia brasileira. A Lei que explicitamos é uma das, senão a mais, importante política pública de enfrentamento ao mito da democracia racial uma vez que estabelece a educação como sendo um palco de personagens de facetas multiculturais, onde a identidade é o referencial de aceitação por parte de uma sociedade excludente. Para revermos essa realidade é preciso dar ênfase as questões relativas à igualdade, para tanto é preciso que eliminemos ou relativizemos as diferenças, mas para isso não precisamos afirmar uma sociedade branca, mas sim garantir uma sociedade justa e digna, onde os direitos sejam respeitados garantindo sempre o direito a diversidade e a liberdade de expressão.

Para Silvério (2011, p.204)

A integração dos temas ligados à diversidade etnicorracial nas práticas escolares se faz urgente na realidade educacional brasileira e pode ser efetuada de diferentes formas. É imprescindível, para isso, que a formação de professores contemple conhecimentos de como diferentes culturas se constituíram historicamente e quais foram e continuam sendo as consequências do desconhecimento da história dos grupos sociais existentes na sociedade.

Desde a década de 1930, que ativistas do movimento social negro colocaram o debate das ações afirmativas na pauta das políticas públicas sociais, mas a visibilidade de tais legislações só passou a vigorar, na última década, enquanto programas de governos, necessitando, ainda, de se configurarem em política de Estado.

Arroyo (2011, p. 11) afirma que,

O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e de cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam o direito à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente.

Para revermos essa realidade é preciso dar ênfase as questões relativas à igualdade, para tanto é preciso que eliminemos ou relativizemos as diferenças, mas para isso não precisamos afirmar uma sociedade branca, mas sim garantir uma sociedade justa e digna, onde os direitos sejam respeitados garantindo sempre o direito a diversidade e a liberdade de expressão. A aplicabilidade das leis depende não só dos nossos governantes, mas também dos educadores, por isso é muito importante a divulgação e o estudo delas para que possamos ter um trabalho efetivo em prol da justiça racial. Ao introduzirmos a discussão sobre a África, a diáspora africana, o negro e o índio brasileiro, poderemos extrapolar a história factual que tanto criticamos e incluir uma dimensão social e cultural necessária na formação histórica dos alunos. (Gomes, 2006).

Mas, a sua implementação requer no campo da Formação de Professores/as (inicial e continuada), aprofundamento teórico, habilidades de diversas linguagens e metodologias de ensino específicas do campo da educação afro brasileira e indígena<sup>19</sup> e, principalmente, o respeito às diferenças.

A prática pedagógica estará sempre unida a uma práxis de ação, ou seja, de acordo com Freire (1999, p.12), (...) O melhor para lutar por ela é vivê-la. Em nossa prática, testemunhá-la.

Segundo Freire (1999, p.43),

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro de poder, mas pelo

---

<sup>19</sup> A lei 11.645/2008 (BRASIL 2008) altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Acesso [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) , em 05 de julho de 2017.

contrário, o pensar certo, que supera o ingênuo, tem que ser pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (...) Por isso o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Através das reflexões de Freire percebemos que as legislações representam conquistas de movimentos sociais e de educadores/as que enfrentaram a falta de informação, que vê, principalmente, o negro, o índio, pessoas com deficiências, como subalternos ou incapacitados. Nos livros didáticos, na televisão, no cinema, na escola, infelizmente ainda vemos marcas do preconceito. E estas são disseminadas, de forma camuflada, sendo multiplicadas em nossa sociedade. O resultado disso é mais injustiça e menos oportunidades. Por isso, nos inquietamos com este propósito do estudo, pesquisa e extensão na temática da educação étnico-racial.

Afirmamos assim que a formação docente, e em particular a formação permanente, configura-se como um terreno fértil para os debates e produções acadêmicas no que se refere às repercussões das reformas educacionais, seja pela necessidade de preparar os professores para o enfrentamento das demandas sociais postas à educação, seja pelas novas exigências impostas ao exercício da docência. Neste sentido, a formação docente, na perspectiva das relações étnico-raciais, provoca transformações, entre elas, nas subjetividades dos professores. Isto porque as discussões, as leituras e as reflexões nos espaços de formação, sejam eles presenciais ou a distância, ao considerarem as questões subjetivas, a história e a trajetória de cada educador, acabam contribuindo para a construção da sua identidade étnico-racial e profissional.

Optamos por falar da formação continuada como fio condutor da nossa reflexão sobre o movimento negro da Paraíba por compreendê-la, em consonância com os estudos feitos por André (2002), que trata da aquisição de informações e de competências, da prática reflexiva no âmbito da escola, e para além desta abrange a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente. Gomes (2005) acrescenta que os processos formativos incidem também nos valores, no tempo pedagógico, na estrutura e na dinâmica das escolas. Atualmente o FOREDUNE mantém um fórum permanente de discussão, aberta a educadores(as) negros e não negros, mas que se interessam pela temática da educação étnico-racial. E contribuem de forma direta para a afirmação das leis de reconhecimento e valorização da história e cultura negra e afro-brasileira na Paraíba, e no Brasil.

## 2.4 MOVIMENTO NEGRO DE SAPÉ: A BUSCA POR AFIRMAÇÃO E VALORIZAÇÃO

O movimento negro de Sapé – MNS, foi fundado em 2005, surgiu da necessidade da luta em prol dos direitos do povo negro, e como forma de contribuir no combate ao racismo na cidade de Sapé, mas só passou a existir de fato no ano de 2011, sob a presidência do jovem Juliano Sales. A partir desse momento o movimento começou a promover ações voltadas para a população sapeense, como a realização de eventos, oficinas voltas para a valorização e respeito a história do povo negro, aulas de danças afros e percussão. Mesmo com todas as dificuldades encontradas pelo movimento negro, estão a cada dia ganhando seu espaço na agenda política e social da cidade.

Atualmente a sede do movimento negro de Sapé funciona no Lar Fabiano de Cristo, lócus da nossa pesquisa, na Cidade Cristã e conta com apoio da Escola Municipal de Artes. O movimento negro de Sapé é a união de diversas organizações negras: comunidades descendentes de antigos quilombos, grupos artísticos, grupos de dança, de hip-hop, grupos de capoeira, e outras entidades de articulação e luta em defesa dos direitos da etnia negra. Objetiva assim, estimular o povo negro a manter viva sua memória histórica e cultural.

O Movimento Negro de Sapé, vêm conquistando com muita luta os direitos básicos para a manutenção da cultura negra no município. Tanto no campo das artes, como no do trabalho, as políticas públicas têm-se mostrado de maneira mais frequente, mas principalmente tem feito toda diferença no dia a dia das escola, contribuindo diretamente para uma educação voltada para o respeito e a valorização das diferentes identidades presentes em nossa sociedade.

A certeza que os membros do MNS tem, é que enquanto entidade agregadora e representativa do Movimento Negro realizado em Sapé, as questões gerais do interesse do povo negro deverão passar pela militância e atuação do mesmo. Seus objetivos de luta são: ajudar o povo negro do Município de Sapé a gostar de si, a se valorizar, a exigir respeito por si e pelos seus direitos, respeitar e viver em solidariedade com outras etnias; estimular o povo negro a manter viva sua memória histórica e cultural. (Estatuto do MNS, 2011, p. 5)

Para atingir as suas metas, o MNS cria visita e acompanha grupos e comunidades. Elabora material para a formação, realiza encontros, celebrações e manifestações públicas, assim como divulga suas atividades através dos meios de comunicação.

O material preparado e/ou adquirido para ser utilizado pelo MNS é composto de: panfleto, cartilhas, canto, que serão distribuídos gratuitamente com as organizações de base, escolas, meios de comunicação e simpatizantes. (Estatuto do MNS, 2011)

O MNS está organizado da seguinte forma:

- a) GRUPOS DE BASE - Organizações e comunidades de apoio ao negro.
- b) EQUIPE DE COORDENAÇÃO - Formada a partir de interesses de voluntários preocupados em articular as entidades negras. A equipe de coordenação tem como finalidade:
  - sugerir bandeiras de lutas;
  - refletir a caminhada do momento e encaminhar eventos (Encontro Estadual, Dia da Consciência Negra, exposição de trabalhos, etc. 2015/2016)
- c) EQUIPE DE ARTICULAÇÃO - Tem o objetivo de acompanhar a caminhada das organizações na base, animando a união entre elas.
- d) EQUIPE DE FORMAÇÃO - Responsável pela elaboração de subsídios (cartilha, vídeo, etc.) e assessoria.
- e) EQUIPE DE DIVULGAÇÃO - Constituída de diferentes pessoas que, a cada iniciativa, cuidam de informar à base do MNS e ao povo em geral sobre lançamento de subsídios, datas comemorativas, encontros diversos, etc.

O MNS também possui representantes no Fórum de Juventude Negra da Paraíba; o Conselho Estadual de Juventude; no Conselho Municipal da Criança e Adolescentes; no comitê de organizações de Juventude da Paraíba. Durante todo ano promove encontros de interesse coletivo, como o encontro sobre "A saúde da Mulher Negra", como também participa de eventos regionais, onde sempre coloca em debate a luta do povo negro por reconhecimento e afirmação.

## 2.5 RESPEITO DA DIVERSIDADE: O MULTICULTURALISMO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Destacamos o multiculturalismo como parte fundante na construção de uma filosofia da ancestralidade, que ao mesmo tempo é tão híbrida e tão griótica, pois é o filosofar das lutas, conquistas e muitas histórias a serem contadas.

O multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Politicamente, o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas. Como corpo teórico questiona os conhecimentos produzidos e transmitidos pelas instituições escolares, evidenciando etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, silenciadores de outras visões de mundo. Busca, ainda, construir e conquistar espaços para que essas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando a lógica dos discursos culturais hegemônicos (HALL, 2006). Os estudos sobre os fenômenos culturais partem da necessidade de compreensão dos mecanismos de poder que regulam e autorizam certos discursos e outros não, contribuindo para fortalecer certas identidades culturais em detrimento de outras.

Hall (2006, p. 50) define que o Multiculturalismo,

[...] é um termo qualitativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais.

Acreditamos que as mudanças só irão acontecer quando todos os sujeitos do processo educativo estiverem comprometidos com a questão. Destacamos assim, que é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Entendemos que pensar a formação de professores abrangendo uma perspectiva multicultural seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura

de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva ainda, a formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presente, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos, entre outras questões.

De acordo com Silva (2008, p.85),

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Percebe-se na reflexão de Silva (2008) que a importância da diversidade e a necessidade do respeito às diferentes vertentes sócio históricas e culturais confluem diretamente na construção deste nosso país, como base para uma revisão em profundidade das práticas pedagógicas escolares, onde política, educação e cultura já não possam mais ser separadas.

É necessário cultivar uma postura de abertura ao novo para ser capaz de absorver mudanças e reconhecer a importância da identidade, levando em conta os valores culturais do aluno e respeitando a história de seu grupo étnico/social. Tornar a escola mais próxima da realidade sociocultural de seus alunos, levando em conta os valores culturais locais numa perspectiva universal, como isso, formando dos cidadãos capazes de construir a sua própria história, num Brasil plural e verdadeiramente democrático.

Em uma sociedade marcada por diferenças, desigualdades e diversidades sociais, políticas, econômicas, culturais e religiosas, mais do que nunca é necessário repensar o papel da educação e conseqüentemente do educador e educadora nesse processo. Ao pensarmos sobre a formação de educadores é preciso que tomemos muito cuidado, Canen (2000, p. 180) nos alerta que “os sentidos diversos que o

multiculturalismo pode assumir nas práticas curriculares que se dizem multiculturais, podem contribuir para reforçar as diferenças e os preconceitos que desejam combater”. Para Fonseca (2000, p. 03), A perspectiva de ensino multicultural deve vir acompanhado de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente. [...] é na ação que os saberes do professor são mobilizados, reconstruídos e assumem seus significados.

Nesse contexto acreditamos que a ideia do multiculturalismo deve estar atrelada ao um novo projeto educacional que seja crítico e de resistência, promovendo uma educação para o reconhecimento do “outro”, que priorize o diálogo entre os diferentes, na construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que estejam a todo momento articulando políticas de igualdade com políticas de identidade.

A pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, onde todas juntas, vindas de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários na construção de um mundo novo, onde se respeite a maneira de cada um e a tradição de cada grupo na sua comunidade. Portanto, conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, deve ser o objetivo transversal Pluralidade Cultural e Educação, que considero universal, pela sua abrangência e importância social (GOMES e SILVA, 2006).

A relação entre direitos humanos, relações étnico-raciais e educação nos colocam na direção da afirmação da dignidade humana. Nesse contexto, são chegados os tempos em que a educação assume o papel de impulsionar o progresso da humanidade ampliando horizontes, despertando no homem o prazer de se descobrir, de transformar o mundo em sua volta. Quem se educa sob essa perspectiva, põe em prática virtudes e potenciais, constrói um caminho seguro, adota posturas de vida capazes de fazer a esperança se tornar uma âncora no movimento das transformações humanas.

Santos (2003, p. 16) Entende que,

[...] ao se conceber os direitos humanos como universais, os mesmos tenderão a proceder como localismo globalizado<sup>20</sup>. Esta operação pode acarretar um choque cultural sem precedentes, o qual, inclusive, já foi alvo de críticas pelos relativistas ao asseverarem que o ocidente busca impor seus valores aos demais povos.

Percebemos assim, que o cerne do problema da posição universalista se traduz em sua postura fechada e avessa ao diálogo intercultural, tendo como obstáculo a negligência em incorporar, nos documentos internacionais de direitos humanos, valores orientais, tais como o que privilegiam a coletividade. Ao passo que para os relativistas a questão passa pela necessidade de abandono da posição conservadora radical, adotando uma atitude mais flexível e aberta ao diálogo.

Santos (2003, p.19) salienta que,

[...] em ambas as concepções (universalistas e relativistas) o conceito de dignidade humana está incompleto, uma vez que a noção está atrelada a cada uma das pré-compreensões culturais. Assim, torna-se impossível estender à universalidade, noções de direitos humanos sem considerar a diversidade conceitual oriunda da multiplicidade cultural existente.

A consciência da incompletude de cada uma das noções de dignidade humana tem a função de fomentar a construção do dialogo multicultural, na medida em que é o ponto de partida para a conscientização do ser. Não se trata, simplesmente, de transpor o senso comum de uma cultura em outra, é preciso criar um novo paradigma comunicativo que propicie uma mediação e conciliação dos valores de cada cultura. Nos dizeres do autor a Hermenêutica Diatópico<sup>21</sup>. O diálogo multicultural requer, não apenas um tipo de conhecimento diferente, mas também um diferente processo de criação de conhecimento. A hermenêutica diatópica exige

---

<sup>20</sup> Localismo globalizado consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, seja a atividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do *fast food* americano ou da sua música popular, ou a adoção mundial das leis de propriedade intelectual ou de telecomunicações dos Estados Unidos. Acesso: <http://www.ces.uc.pt/emancipa/research/pt/ft/multicultural.html>, em 01 de julho de 2017

<sup>21</sup> A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que o *topo* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude - um objetivo inatingível - mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico.

uma produção de conhecimento coletiva, interativa e intersubjetiva. (SANTOS, 2003).

A promoção de uma educação que assuma a perspectiva multicultural é complexa e exige problematizar o modo como concebemos nossas práticas educativas e sociais, dessa forma, para se promover uma educação em direitos humanos efetiva, é necessário conjugar os princípios da igualdade, da valorização e do reconhecimento das diferenças.

### **3. DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO**

A temática racial a cada dia vem sendo discutida de forma intensa nos últimos tempos, e se tornou alvo de diversas pesquisas em direitos humanos, contudo os resultados dessas pesquisas trazem com elas o desafio de combater e tentar eliminar o racismo e os preconceitos que ainda estão presentes em nossa sociedade. Portanto é necessário fazermos um estudo mais detalhado do objeto de nossa pesquisa para que assim possamos entender melhor a problemática que será abordada durante o processo de construção.

O estudo da cultura e história africana e afro-brasileira é obrigatório para todos os brasileiros, e não só para a comunidade negra. O Brasil tem que se orgulhar e valorizar todas as partes da história que o forma. Não devemos lembrar dos africanos como povos escravizados, pois assim será lembrar só de uma parte dessa história, uma vez que a herança africana, é uma herança de reis, de rainhas, de príncipes e princesas, é uma história de guerreiros, de sábios, de artistas, de músicos, de gente que sempre trabalhou e se orgulhou de si mesmo. Dizer que somos descendentes de escravos é algo que agride a nossa essência e toda luta dos povos negros, o que podemos dizer é que somos descendentes de negros que em um momento da história foram escravizados e violentados.

Mesmo reconhecendo que ainda há muito a ser feito em relação a hierarquização racial, que sempre fez parte da cultura brasileira, não podemos restringir a luta pela afirmação e valorização negra só ao desvelamento do racismo silencioso, nem só a discussão e contestação da ideia da democracia racial, é preciso que haja uma tomada de consciência por parte de todos os sujeitos sociais,

pois o respeito a pluralidade constitui um requisito fundamental na construção da cultura dos direitos humanos.

Nesse sentido, urge a necessidade da implementação de políticas públicas de ações afirmativas que sejam capazes de combater a discriminação e violência histórica com a comunidade negra. E nesse processo de ressignificação e valorização da cultura e história africana e afro-brasileira a escola deve dar-se conta das lutas dos Movimentos Sociais, uma vez que a disseminação do racismo no sistema educacional atrapalha o desempenho e desenvolvimento dos estudantes negros, como podemos constatar nos altos índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar.

A defesa dessas políticas foi formalizada através das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a saber:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõe a população brasileira. E isto requer mudança os discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a história e cultura apresentadas, explicada, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia<sup>22</sup> racial na sociedade brasileira; mito esse que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que há na estrutura social hierárquica criando prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 13).

Podemos afirmar que a população brasileira deve valorizar as influências africanas na formação da sociedade, tornando necessária uma mudança tanto de atitude como na maneira de pensar e se colocar em relação aos afro-brasileiros, afirmando assim que o racismo é um problema social, que deve ser superado por toda e qualquer sociedade.

Pensar a educação étnico-racial a partir da superação do preconceito nos remete, antes de qualquer outra reflexão, a de que devemos nos preocupar com as dimensões das diversidades que já existem na sociedade em que os indivíduos

---

<sup>22</sup> O Mito da Democracia foi elaborado pelo sociólogo Gilberto Freyre, no início do sec. XX, com o intuito de disseminar que o Brasil seria um paraíso da democracia racial constituindo uma visão que não corresponde ao processo de racismo ‘camuflado’ existente em nosso país. (IBASE, 2008).

estão inseridos, valorizando a prática dos preceitos éticos que balizam a prática pedagógica no espaço escolar, como também na ação de educadores nas propostas que visam a superação do preconceito. No entanto, apesar de existir uma diversidade de minorias sociais, compreendemos que a reparação histórica converge para os grupos que o Estado brasileiro se omitiu de oportunizar o acesso de forma equânime, principalmente os afro-brasileiros.

Pôr em prática nos Currículos das escolas a Lei Federal 10.639/03, que torna obrigatória o ensino da história e cultura afro-brasileira, é a ferramenta fundamental de estudo na luta contra a discriminação racial, que marcaram a história brasileira ao longo dos anos e causaram um massacre com significativa diminuição das populações negra. E nesse contexto não podemos falar de uma temática com profundidade sem que conheçamos a realidade na prática diária, em um movimento de ação-reflexão-ação.

A pesquisa em questão foi desenvolvida a partir do eixo temático Educação em Direitos Humanos e relações étnico-raciais, buscando entender como essas categorias dialogam entre si, e como são contextualizadas na prática educativa do Lar Fabiano de Cristo, instituição que pratica um modelo educativo baseado na pedagogia freireana, que se fundamenta na educação integral do ser, cuja proposta central é trabalhar com a perspectiva multidimensional do sujeito da educação.

Desta forma, a partir desse momento começaremos a situar as dimensões de nossa pesquisa, realizada em três partes, a saber:

No primeiro momento desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfica, investigando e debatendo artigos acadêmicos e nos debruçamos na leitura e análise de vários livros de teóricos envolvidos com a temática das pesquisa, entre eles: Dias (2005); Freire (1987;1996; 1997; 2000; 2002; 2011); Gomes (2004); Munanga; Nascimento (2003); Silva (2005);; Poutgnat (2011), entre outros.

Em um segundo momento realizamos a revisão dos marcos legais, através de uma pesquisa documental, entre eles estão: a Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003), Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2004), Lei 10.639/2003, Parâmetros Curriculares Nacionais: Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino

de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004); e o Estatuto da Igualdade Racial (2010).

Utilizamos em um terceiro momento técnicas de observação participante, discussão em grupo, aplicação de questionário com os 10(dez) educadores (apêndice A), oficina pedagógica com 15(quinze) jovens (apêndice B) que participam das atividades educativas e sociais desenvolvidas no Lar Fabiano de Cristo, bem como fontes documentais, capazes de nos permitir capturar o modo como a vivência dos direitos humanos e são desenvolvidos pelos jovens e pelos educadores/as no Lar.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Lar Fabiano de Cristo, no Município de Sapé/PB, localizado a 42km de João Pessoa. O município foi fundado em 01 de dezembro de 1925, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) e sua população é estimada em 52.463 habitantes; situa-se na Mesorregião da Mata Paraibana.

Figura 3 – Cidade de Sapé/PB



Fonte: Arquivo pessoal do Sr. Celiano Moura.

O Lar Fabiano de Cristo (LCF) no Brasil foi fundado em 08 de janeiro de 1958, a partir da ideia de um grupo de estudiosos e teóricos da Doutrina Espírita, entre eles Chico Xavier, Divaldo Pereira Franco, Carlos Torres Pastorino, entre outros. A proposta inicial consistia em apoiar lares que acolhessem entre seis e dez crianças, com atenção individualizada, cada grupo contribuiria para que nada faltasse às crianças e a quem os acolhessem. Logo identificou-se que as crianças beneficiadas ao retornarem às famílias de origem viviam conflitos de toda ordem, educacional, social e especialmente por não existir afinidade na orientação que recebiam, dessa forma eles perceberam que a família também precisava de apoio e passou a ser a unidade de atendimento LFC.

Figura 4 – Mapa do Município de Sapé/PB



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

No município de Sapé/PB, o Lar Fabiano de Cristo foi fundado em 25 de dezembro de 1977, por José Nelcides de Brito, também fundador do bairro Cidade Cristã onde se localiza a unidade do LFC na cidade.

A proposta metodológica educacional desenvolvida pelo LFC é a educação integral do ser, e para isso desenvolve atividades reflexivas e vivências diversas com a finalidade de promover o autoconhecimento e a formação consciente de valores universais. Essa proposta consiste na proteção social desenvolvida por meio de atividades socioeducativas com vistas a proteção integral da criança, jovens, idosos e famílias inscritos nas unidades.



busca dessa história. E essa descoberta da origem do nome do bairro acontece justamente nesse momento político que vive o país de Cuba com a morte, em 2016, de seu grande líder Fidel Castro.

Para contarmos um pouco dessa história foi preciso fazer um retorno ao passado na história da cidade de Sapé/PB, e trazermos para a cena a formação da primeira Liga Camponesa do Estado da Paraíba em 1958, sob a liderança de João Pedro Teixeira, pois a fundação do bairro Nova Cuba se deu em meados dos anos 60, ainda sob o clima da Revolução da Cubana, em 1959. Nesse período as Ligas Camponesas estavam no auge, e foi um momento de muitos conflitos, pois os grandes latifundiários e médios fazendeiros, simplesmente expulsavam os camponeses das terras, através das maiores formas de violência, assassinato, ordenavam a derrubar as casas, e dessa forma os camponeses construíam sua tapera entre a estrada e a linha férrea, como forma de resistência e também porque não havia naquele momento um outro local onde residir.

Para enriquecer nossa pesquisa entrevistamos a população local e fomos em busca de dados construídos fora do espaço acadêmico. Discutir o tema através dos autores locais é relevante, sobretudo, porque possibilita identificar as diferentes interpretações sobre o local pesquisado. Nesse sentido, compreendemos que é importante o estudo sobre a história local nas escolas de educação básica, porque dessa forma possibilita aos estudantes moradores da cidade o conhecimento e reconhecimento de sua história, como forma de afirmação de sua identidade

Nova Cuba estava localizada no quintal da SAMBRA, uma indústria de algodão do Nordeste, e nasceu por influência das Ligas Camponesas de Sapé, que combatia os usineiros e latifundiários, e existia a promessa da vinda de Fidel Castro a Sapé, mas essa vinda nunca se concretizou, mas de qualquer forma ele mandou representantes, foi também quando se intensificou a violências contra as Ligas Camponesas, pois o militares tinham medo de que Sapé se transformasse em uma Nova Cuba, daí também surge o nome do bairro, principalmente por influência do Nego Fuba. (FERREIRA, 2013, P. 109)

Figura 6 – Bairro de Nova Cuba na década de 60 e em 2017



Fonte: Arquivo pessoal do Sr. Noel Barbosa    Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017.

Na Paraíba, os proprietários rurais organizaram uma associação para discutir o movimento da Liga Camponesa, nas reuniões os representantes da elite agrária paraibana começaram a disseminar a campanha anticomunista. O que ocorrera naquele conclave para prestar apoio e revelar o sentimento de confraternidade da classe que se organizou contra as atividades que eles consideravam fossem subversivas, pois na opinião dos fazendeiros tinham o apoio dos comunistas de Cuba (MAIA, 1985, p. 212).

A partir de 1964, com processo do golpe civil-militar que ocorreu no Brasil, os movimentos das classes trabalhadoras rurais associados a liga camponesa de Sapé foram reprimidos por prisões e assassinatos. Nesse período foram cometidas diversas e violentas arbitrariedades pelos grandes e médios proprietários rurais contra os camponeses, como derrubada de casas ocupadas, assassinatos, atos ilegais e desumanos, nessa conjuntura, os trabalhadores eram deixados a margem, sem ter a quem recorrer para conseguir aliviar o drama que viviam, o que restou-lhes foi simplesmente ocupar o perímetro urbano da cidade onde, a todo custo, construíam suas cabanas para abrigar sua família despejada da propriedade dos senhores latifundiários, com a fixação do trabalhador rural na cidade, desempregado, desassistido, o grau de pobreza da zona urbana logo passou a aumentar, modificando profundamente o quadro de vida da população que antes habitava o campo.

Figura 7 – SANBRA (Indústria de Algodão do Nordeste)



Fonte: Arquivo pessoal de Noel Barbosa, morador de Sapé/PB.

Foi nas terras improdutivas (chamada de quintal) da indústria de algodão do Nordeste SANBRA, que nasceu o bairro Nova Cuba, essas terras ficavam junto a linha férrea, foi um bairro que nasceu da luta e resistência do movimento camponês em Sapé-PB.

Além de toda perda dos trabalhadores rurais houve um grande número de desaparecimento de camponeses que faziam parte da Liga de Sapé, uns foram embora com medo da violenta repressão, com destino ignorado, outros foram presos, torturados e nunca mais voltaram para seus familiares, muitos corpos ainda encontram-se desaparecidos e não identificados até hoje. Entre os casos mais graves, lembramos do sumiço que foi dado a duas lideranças camponesas, como João Alfredo Dias, conhecido por Nego Fuba e Pedro Fazendeiro, presos, maltratados e torturados, e quando foram soltos e voltando para casa, no caminho desapareceram sem deixar qualquer vestígio. Naquela época o Nego Fuba morava em Nova Cuba, pois junto com sua família e outros camponeses foi expulso das terras da fazenda Miriri, vindo fazer moradia naquela área que ficava entre a linha férrea e as terras da indústria SANBRA, como já foi mencionado no texto. (FERREIRA, 2013, p. 115)

Abrimos esse parêntese na construção da caracterização do lócus da pesquisa, pois seria impossível deixar de falar de um dado tão importante para a história da cidade de Sapé, como a fundação do bairro de Nova Cuba pelos

camponeses, pois é mais uma prova evidente do quanto os movimentos sociais foram e são importantes na luta pelo reconhecimento dos direitos humanos e valorização histórica.

### 3.2 CONSTRUÇÃO DO PERCUSSO METODOLÓGICO

O caminho metodológico do projeto teve sustentação teórico-metodológica na abordagem qualitativa, a partir da observação participativa, priorizando os estudos de Freire (1987;1996; 1997; 2000; 2002; 2011), ao defender que esse tipo de pesquisa possibilita aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais em seus aspectos subjetivos e estruturais. Ao concordar com o autor, reforçamos o sentido intensificado pelas 'ações' e 'estruturas sociais' com desdobramentos para possíveis mudanças e para as relações sociais significativas. A pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo de expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.

Assim, na contramão do pensamento materialista, pensar a crítica social, hoje, seria juntar regulação à emancipação humana, em novos marcos de esperança (SANTOS, 2006). Nesse sentido, a educação como processo formativo, deve se desenvolver de modo crítico e reflexivo, direcionada para a formação de valores morais, princípios de solidariedade, respeito, justiça e paz social, de forma a empoderar os sujeitos para que, cientes de suas potencialidades, promovam as mudanças necessárias à emancipação humana.

A construção de uma humanidade em novas bases civilizatórias, portanto, vai requerer que se possa pensar em termos de direitos humanos como processo e como transformação crítica na direção de contextos humanos mais justos (FLORES, 2009). Nesse aspecto, penso que a educação em direitos humanos deve servir como ponte e sentido, promovendo o diálogo entre a formação permanente e a conscientização em um contexto em que compareçam a autonomia, a criticidade e a emancipação dos sujeitos.

Por isso, elegemos como temática dessa pesquisa a discussão sobre Educação em Direitos Humanos, as relações étnico-raciais e pedagogia freireana no contexto do Lar Fabiano de Cristo, uma instituição de educação não formal, que considerando o sujeito da educação em sua multidimensionalidade, trabalha essas três categorias a partir de uma visão de educação dialógica (FLORES, 2009). Dessa forma, o projeto educativo, desenvolvido pelo Lar Fabiano de Cristo

(LCF), é objeto de estudo deste trabalho, considera os sujeitos como multidimensionais. Partindo dessa premissa, desenvolve uma experiência educativa em valores humanos, cujo objetivo primordial é a (re) significar a história social e sua formação enquanto sujeito crítico, autônomo, e consciente de sua ação no mundo, promovendo processos de aprendizagens reflexivas, que levam os sujeitos da educação a repensarem suas relações e seu papel interventivo na sociedade.

O acolhimento dos jovens e de sua família ocorre de forma concomitante, porque a instituição entende que, para facilitar o acolhimento do jovem é importante também que a sua família faça parte de todo o processo educativo. Por isso, procurando dar maior suporte a educação do jovem num movimento de continuidade, a instituição também acolhe a família do jovem como um todo, oferecendo a todos os seus membros a possibilidade de participarem de diversos tipos de formação, sempre com o estímulo das diversas dimensões do humano.

Assim, todos os participantes do LFC tem acesso integral: alimentação (quer seja com a concessão de cesta básica quer seja fazendo refeições diárias na instituição), assistência à saúde (médicos, dentistas, psicólogos, fonoaudiólogos etc), cursos profissionalizantes (panificação, informática, corte costura, empreendedorismo, artesanato etc.). Além disso, todos os pais e familiares das crianças também participam dos diversos grupos de apoio: Florescer (grupo que trabalha os valores da família), Luz do afeto (grupo que trabalha com gestantes e nutrizes), Vida (grupo que trabalha com resgate da autoestima através da terapia comunitária), Grão (Grupo que trabalha com crianças desnutridas), Valorização do saber (grupo que trabalha com reforço escolar para crianças com dificuldade de aprendizado), Cidadão em ação (grupo que trabalha com os jovens e crianças a conscientização cidadã sobre direitos e deveres), Costura mágica (grupo de iniciação profissional), Germinar (grupo que trabalha com os jovens através de diversas temáticas) dentre outros. (RELATÓRIO, 2015, p. 12)

Nesse contexto, esse trabalho se justifica pelo ineditismo, já que não há registro de pesquisa semelhante abordando a proposta educativa da Educação em Direitos Humanos e as relações étnico-raciais no LFC, apesar desse modelo educativo ser aplicado em todo país através das inúmeras unidades da instituição

espalhadas por todo território nacional. Será também de suma importância apresentar o LFC através desse trabalho científico para que as pessoas tenham ciência da existência dessa obra tão significativa na atuação social política e educacional, contemplando aqueles muitos que não tem acesso as políticas públicas e não conhecem da vida senão a negação de seus direitos.

Para contemplar o objetivo proposto no estudo em questão, foi essencial o manejo de uma metodologia capaz de proporcionar uma ampla interação entre pesquisador e os sujeitos envolvidos na situação pesquisada. Procuramos atuar em dois níveis principais, buscando os saberes dos/as educadores/as e jovens do Lar Fabiano de Cristo. O individual levantando a produção de saber dos sujeitos sobre o vivido, e o coletivo por meio de grupo de discussão, que nos permitiram valorizar o movimento de diálogo na construção do pensamento coletivo.

Assim, a escolha da abordagem participativa pareceu ser a mais adequada, na medida em que, nos permitiu a não neutralidade, ao mesmo tempo em que nos possibilitou a partir do ponto de vista do próprio sujeito, a busca dos saberes sobre os fenômenos pesquisados. Em se tratando de uma pesquisa qualitativa não podemos falar em neutralidade porque vivemos em contextos sociais encharcados de ideologias. Nesse tipo de pesquisa, nosso objeto de investigação é um sujeito que tem fala e por isso é imprescindível que possam dar sentido ao que vivenciam. Dessa forma, a pesquisa qualitativa faz referência à subjetividade, às significações, e esse adentrar o universo simbólico permite o desvelar de valores, crenças, sentidos, motivações dos sujeitos pesquisados.

Para alcançarmos o objetivo da pesquisa, escolhemos uma metodologia desenvolvida através da observação participante, grupo de discussão, aplicação de questionário, oficinas pedagógicas, bem como fontes documentais, capazes de nos permitir capturar o modo como a vivência dos direitos humanos na educação são vivenciados no Lar Fabiano de Cristo.

No que se refere a utilização da observação participante, temos que esse método de pesquisa surgiu nas décadas de 80 e 90, quando vários antropólogos passaram a utilizar em suas pesquisas o trabalho de campo substituindo métodos antigos (baseados na investigação restrita a alguns informantes ou a partir de questionários ou ainda a observação direta, superficial e rápida do comportamento

dos indivíduos), pela participação cotidiana por longos períodos, realizando observações pertinentes acerca da vida dos pesquisados. (FLIK, 2004)

A observação participativa “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (MARCONI e LAKATOS, 2002, p.90), pois ela permite uma incorporação do pesquisador ao grupo. No caso em apreço, nos integramos à instituição desde 2016, e atualmente continuamos contribuindo com a instituição além de participar de reuniões, a pesquisa foi muito bem aceita por toda a equipe pedagógica, de educadores e educadoras, alunos e pais.

A técnica de observação participante foi escolhida por ser a mais indicada para que se possa conhecer melhor a realidade escolar, na medida em que permite a familiarização com o local de pesquisa e garante uma compreensão mais profunda das vivências cotidianas presentes no comportamento humano. Ao observar as atividades, interesses e sentimentos dos sujeitos da pesquisa, o pesquisador compreende melhor o cotidiano dessas pessoas, dando uma forma mais consistente à observação participante e uma maior nitidez as entrevistas.

A observação participante elucida o dilema entre a participação crescente no campo – da qual a compreensão torna-se meramente científica e verificável. Além disso, esse método ainda aproxima-se de uma concepção da pesquisa qualitativa como um processo, já que presume um período mais longo no campo e em contato com pessoas e contextos a serem estudados, enquanto que as entrevistas, na maioria das vezes, continuam sendo encontros exclusivos. (FLICK 2004, p.157)

Observação participante estabelece uma maior aproximação entre o pesquisador (eu) e o grupo que esteve envolvido na pesquisa. A partir desse momento a observação como forma de instrumentalizar o processo se tornou fundamental porque facilitou a relação entre o discurso e a ação, proporcionando desta forma um olhar diferenciado sobre a realidade sociocultural dos sujeitos da pesquisa, facilitando assim uma maior compreensão da rotina e dos conflitos existentes no meio escolar. Nesse sentido, May (2001. P177) define observação participante como sendo “um processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo”.

De fato, a pesquisa se desenvolveu em meio a um partilhar consciente e sistemático das atividades de vida, dos interesses, dos afetos dos sujeitos pesquisados, (ANGUERA, 1985). Esse contexto da pesquisa justificou ainda mais o uso da observação participante, já que no dizer de Serva e Júnior, essa metodologia pode ser utilizada na:

Situação de pesquisa onde observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural da vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos (SERVA; JÚNIOR, 1995, p. 33).

No caso específico dessa pesquisa realizada no LFC, onde a pretensão era não só pesquisar e observar, mas também interagir, a observação participante se tornou ainda mais essencial, visto que refere-se à observação procedida quando o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecido na cena estudada. Foi exatamente assim que a pesquisa se desenvolveu: observamos, participamos do cotidiano dos sujeitos pesquisados, interagimos com eles estimulando-os nas vivências e falas no grupo de discussão com os/as educadores/as e nas oficinas pedagógicas com os jovens.

A escolha do grupo de discussão se justifica tendo em vista que possibilita a interação entre os sujeitos pesquisados, fazendo fluir a verbalização espontânea de suas impressões e opiniões, permitindo-nos a apreensão de suas referências, de seu modo de agir e pensar, permitindo o aflorar de valores e visão de mundo. A grande contribuição do grupo de discussão se deu porque através dele foi possível acessar significações que se encontravam ocultas em contextos, questões que uma vez postas em grupo, possibilitaram a reelaboração de conceitos e visão de mundo dos sujeitos pesquisados.

Na busca de cumprir com os objetivos da pesquisa realizamos o grupo de discussão com os educadores. Inicialmente, nos utilizamos de dinâmicas para descontração do grupo, e em seguida exibíamos vídeos documentários com duração máxima de 20 minutos, que versavam sobre a Educação em Direitos Humanos, as relações étnico-raciais, preconceito, racismo e cidadania. Após esse momento abríamos para as discussões questionando o que eles conheciam e

pensavam sobre esses temas, se tinham acesso a eles ou não, e de que forma esses direitos apareciam em suas vidas.

Nesse caminhar, enquanto os sujeitos eram ouvidos em suas narrativas através da dinâmica do grupo de discussão, observamos a forma como cada um narrava o que viveu e como este processo foi por ele percebido e vivenciado, no caso em estudo, a partir das experiências emancipatórias vividas no Lar Fabiano de Cristo. Percebemos que ao falar, expor verbalmente, os educadores (re)significaram sua vivência, abrindo espaço para expressão das mais diversas visões e dimensões de apreensão do mundo. Isto porque, embora os sujeitos pesquisados vivenciem as mesmas experiências, cada um tem sobre ela um olhar que lhe é particular, o que nos foi muito útil para promover uma comunicação dialógica entres os sujeitos pesquisados e pesquisa.

Linhares (2010, p. 152) considera que,

As narrativas-conversas que se adensam e buscam constituir-se história pessoal e social- proporcionam, nas trocas vividas no cotidiano, movimentos onde as pessoas (re)descobrem significados para o que estão a viver. Por meio desse ato de construir sentido para as experiências e narra-las, pode-se dar força à ideia de que as pessoas são os principais atores de suas vidas, que trazem possíveis a desenvolver e são sujeitos de transformações onde atuam.

Dessa forma, a partir das narrativas de si facilitadas pelo grupo de discussão e aprofundadas na aplicação do questionários, tentei sempre ficar atenta ao mundo subjetivo dos sujeitos sem descuidar do que era dito explicitamente e que eu registrava no diário de campo. O questionário proporcionou uma interação social entre o pesquisador e os/as educadores/as. Um dos objetivos desta pesquisa é a averiguação dos fatos, ou seja, descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las. (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 93)

Ao mesmo tempo que trabalhávamos com os/as educadores/as, desenvolvíamos nossa pesquisa junto as jovens da instituição, através de oficinas pedagógicas. Nas oficinas aplicamos basicamente o mesmo roteiro do grupo de discussão, tentando aprofundar algumas questões já faladas e abrir espaços para nuances novas. Nesse processo, nos chamou a atenção a relação que os jovens apontaram entre suas vidas e o contato deles com o Lar Fabiano de Cristo, a quem

eles se referem carinhosamente como o lar. Em muitas falas foi relatado o quanto e o como a vida desses sujeitos mudou depois que conheceram e passaram a frequentar as atividades da instituição e como isso trouxe reflexos para a vida cotidiana deles.

Neste movimento dialógico busquei a produção de saber que se gesta na positividade do acesso à Educação em Direitos Humanos no contexto das relações étnico-raciais. Situando nosso campo de pesquisa no universo educativo, propomos uma rotina de encontros, diálogos e pesquisa, essas são ações onde a relação com o conhecimento pode ganhar outro sentido: o do respeito ao outro e ao ambiente, enfrentando as contradições, os antagonismos do cotidiano, o que é melhor quando feito coletivamente, através de múltiplos pontos de vista, do diálogo e do aprender a conviver com o diversos.

Dessa forma, a pesquisa apresentada é uma abordagem epistemológica que trata de aspectos subjetivos e portanto, pressupõe a não neutralidade do pesquisador; considera a percepção, a intuição e o sentimento dos sujeitos, em sua produção de sentidos, numa abordagem transdisciplinar.

A pesquisa de campo, realizada de 2016-2017, foi uma intervenção na instituição de modo a proporcionar um momento de reflexão para os educadores(as), equipe pedagógica, alunos e pais. Após realizar as diferentes técnicas de pesquisa, passamos a organizar as categorias de forma articuladas. Para isso nos acostamos as ideias de *Tramas Conceituais Freireanas* desenvolvidas por Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2011)<sup>24</sup> como forma de demonstrar as relações existentes entre os principais conceitos presentes na pesquisa. Através desse exercício vamos percebendo que os conceitos não são isolados, eles se articulam entre si viabilizando um conhecimento mais amplo e mais complexo.

De acordo com Saul (2011, p. 01),

As tramas consistem em uma explicitação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central. Todos esses conceitos são selecionados com base nos interesses e necessidades do autor da trama, devendo ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire. Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor. Por isso, as

---

<sup>24</sup> A Cátedra Paulo Freire/PUC – SP, utiliza a prática de construção de tramas conceituais desde 2001 (SAUL et al., 2012), como forma de trabalhar com conceitos apresentados na obra de Freire.

relações da trama podem variar bastante, mesmo quando partem de um mesmo conceito central.

Os passos da metodologia têm como fundamento a dialogicidade. Gostaríamos de chamar atenção, alertando que a metodologia dialógica da Trama Conceitual Freireana não será construída especificamente para análise de um determinado conceito. Ela se constitui numa ferramenta importante de análise da realidade, na busca da transformação das relações. Nesse sentido, ela serve ao nosso propósito de pesquisa.

### **3.3 TRAMA CONCEITUAL FREIREANA: A LEITURA DA REALIDADE A PARTIR DE UM CONCEITO CENTRAL**

Para Freire, os acontecimentos da vida compõem historicamente tramas centradas e sujeitas a múltiplas dependências. “Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de história, de nossa cultura” (2014, p.17). Cabe a cada um de nós, seres humanos, “puxar os fios” dessas tramas para compreendê-las e agir em uma direção contra hegemônica, possibilitando o caminhar no sentido da libertação. Nesse sentido, Freire nos desafia a não olhar as palavras isoladamente, mas na moldura das tramas nas quais elas se encontram imbricadas. Isso permite uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos, explorando suas relações de interdependência e diferentes ângulos de explicação e análise.

De acordo com Freire (2000, p.62) “[...] o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de pluralidade, de criticidade, de sequência e de temporalidade”. Tais conceitos decorrem da compreensão de ser humano, elaborada por Paulo Freire, como sendo um ser inacabado.

A trama exige um pensamento relacional no qual se articulam diferentes conceitos. Os conceitos implicam-se mutuamente em diversas direções possíveis. Embora flexível, a construção da trama conceitual freireana requer atenção ao fato de que as articulações propostas respeitem a lógica interna da obra de Freire. A elaboração de tramas conceituais freireanas para o desenvolvimento de pesquisas, ou em contextos de ensino–aprendizagem, requer do pesquisador/educador a construção de representações que incluem conceitos que se unem, uns aos outros, a partir de um conceito central.

Segundo Saul (2011, p.1)

As tramas consistem em uma explicitação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central. Todos esses conceitos são selecionados com base nos interesses e necessidades do autor da trama, devendo ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire. Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor. Por isso, as relações da trama podem variar bastante, mesmo quando partem de um mesmo conceito central.

Essa prática tem sido utilizada com dupla finalidade: a primeira delas é a de ajudar o pesquisador a visualizar como os conceitos freireanos podem ser articulados para atender aos propósitos de sua pesquisa: compreender um fenômeno ou uma situação, propor ou avaliar políticas e práticas educativas. A segunda finalidade tem função didática, ou seja, pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão e aprofundamento de conceitos da obra freireana. (SAUL, 2012)

A trama conceitual freireana, aqui proposta, assume o compromisso com a radicalidade do pensamento de Paulo Freire e nos desafia a explicitar quais são os conceitos fundamentais que demonstram a natureza, as condições de viabilização, os limites e a intencionalidade do conceito central a ser compreendido que é a educação em direitos humanos e as relações étnico-raciais a partir da pedagogia freireana. [...] educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada (FREIRE, 1997, p. 72).

Na linguagem de Freire, o termo “problematização”, que está presente em inúmeras passagens de suas obras, faz alusão à concepção de ‘educação problematizadora’ como sinônimo de ‘educação libertadora’, em oposição à ‘educação bancária’. Assim, ele afirma que a educação problematizadora serve à libertação, enquanto que a bancária serve à dominação.

Nessa construção, o princípio da problematização se torna fundamental nos cursos de formação continuada nos seus mais diversificados contextos, ofertando momentos de posicionamentos e reflexão crítica aos professores, sobretudo,

instigando a formação de sujeitos pensantes no “lócus” da sua formação, o contexto escolar. Porque, para Freire (1996),

[...] problematizar é mais que construir perguntas ou que dar respostas a perguntas, mas também um requerimento de reflexão, de discussão, de estudos, realização de levantamentos e estudos dos materiais disponíveis. Há necessidade de se construir um repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos [...] {que constitui} uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante (FREIRE, 1996, p. 32).

Acerca da escuta como fundamento do diálogo na prática educativa, Freire concebe que não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta atenta, nem sem o silêncio como uma atitude fundamental no espaço da comunicação. É escutando que se aprende a falar. Assim, é possível identificar a escuta como atitude, saber da formação e como prática pedagógica docente. Por isso, Freire revela a importância pedagógica e social de “[...] escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, [reafirma] aprendo a falar com ele” (FREIRE, 1996, p. 135).

A ausência do diálogo no contexto escolar, por muitas vezes tem se tornado protagonista da violência, da evasão e desistência dos alunos, visto que não são ouvidos em seus conflitos, nas angústias e nos mais diversificados eventos de sua vida social. Uma oportuna descrição dessa lacuna é apontada por Freire (1996, p.137), ao fazer uma crítica àqueles que não valorizam os conhecimentos produzidos, “[...] mas acomodam-se às estruturas existentes porque é muito mais fácil controlar a situação quando o professor segue o currículo padrão, descontextualizado da vida social dos estudantes.

Nessa perspectiva, a estrutura do conhecimento oficial difundido pela escola induz a uma autoridade social, uma vez que a prática pedagógica se converte numa mesmice que acaba desmotivando os educandos a aprender e a questionar o que acontece em sua volta, quando lhes é apresentado um currículo composto apenas como lista de conteúdos, adverso da realidade social dos educandos.

Nesse sentido, Freire ressalta a importância do:

[...] ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Isto

é, a escuta daqueles e daquelas que estão envolvidos com a educação em todos os níveis. Escutar não por colocar à disposição os ouvidos, mas por disponibilizar a atenção ao outro através de uma pluralidade de procedimentos (FREIRE, 1997, p. 35).

Na ótica freireana, aprender-ensinar e a escutar deve ser ao mesmo tempo um conteúdo da formação de professores e um conteúdo do exercício profissional:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (FREIRE, 1997, p. 135).

Contudo, esse princípio constitui-se um desafio na sala de aula dos educadores, uma vez que permanece ainda a “clássica” e tradicional postura do educador, detentor do saber, da citada “educação bancária”. Entretanto, escutar é o exercício da prática dialógica, que deve estar presente em quaisquer contextos a que se proponha falar de educação. É fundamental aprender e ensinar, e muito mais importante aprender no ensinar, pois é fundamental que haja aprendizagem no ato de ensinar.

O tempo como uma dimensão do tempo escolar, constitui-se de fundamental relevância na formação dos educadores, considerando que é no tempo/espço e com eles que o processo de formação ocorre na dimensão inicial e continuada, assim como na diversidade e nas possibilidades de espaços de aprendizagens e formação. É na concepção do tempo-histórico, pedagógico, curricular que a escola se configura como um objeto de análise, ao mesmo tempo em que se constitui como lugar onde se dá a produção e a socialização do conhecimento, bem como a intervenção sociopedagógica. Partindo desse entendimento, é lícito dizer que o tempo é esteira e materialidade da organização e do funcionamento da escola, ele promove as interações sociais e as relações inter-extra escolares e realiza, com os sujeitos da educação, o movimento que dá vida e materialidade às finalidades educativas. Logo, é no e com o tempo que a escola cumpre sua função social e, desse modo, carrega a possibilidade de contribuir para uma formação humanizadora ou de negá-la.

Com isso, pode-se dizer que a formação dos profissionais da educação é o movimento da escola e o exercício profissional, sendo estes assentados na temporalidade e espacialidade como objeto de reflexão crítica e prática pedagógica, que no pensar freireano é: “[...] Impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola” (FREIRE, 1997, p. 46).

Nessa direção, o tempo constitui contexto de fundamental relevância no ambiente da formação e, ao mesmo tempo, práticas num movimento de reflexão-ação-reflexão das intenções, contextos e práticas. O tempo produz e mostra que:

[...] a prática educativa [...] se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não nas cabeças das pessoas o [...] tempo para a aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual (FREIRE, 1997 p. 34-35).

Diante do exposto, fica evidenciado que na percepção freireana são apontados princípios fundamentais na relação teoria-prática, valorizando a formação a partir do princípio da formação permanente como inerente à natureza humana, própria da infinitude do conhecimento e inclusão do sujeito, fundada, sobretudo, na reflexão crítica sobre a prática.

Em face da abordagem dos princípios supracitados apontados por Freire, como basilares para a realização da formação continuada de professores no próprio ambiente de trabalho, é de grande relevância refletir sobre as ações e estratégias destes profissionais solidamente fundamentadas e articuladas com a finalidade de transformar a utopia em realidade, diminuindo a distância entre o discurso e a prática, nos vários espaços pelos quais caminha e no cotidiano de sua própria formação. Assim, Freire (2002) afirma a necessidade de oferecer uma formação, que vise atender aos desafios da educação integral dos educandos. Desta forma, evidencia-se a importância de se conceber os sujeitos em processo de formação nos seus aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e a subjetividade de sua própria formação.

Nesse sentido, é preciso conceber a escola como um espaço essencial de formação tanto para alunos como para professores e demais sujeitos que a constituem. Nessa direção, Freire (1996, p. 25) afirma: “[...] a formação de educadores que deve se dá também e principalmente no chão da escola, é um debate fundamental na prática educativa libertadora”. Inserido nessas perspectivas pedagógicas aqui apresentadas, o nosso Projeto tomou corpo e agora, em suas fases de desenvolvimento, execução e implantação, ganhará os contornos e entornos almejados por nós e pelos sujeitos de nossa pesquisa.

Problematizando a pesquisa indagamos: Como as Tramas Conceituais Freirianas podem ser compreendidas a partir de um conceito central, nos fazendo refletir sobre as relações étnico-raciais e a conscientização do ser?

Podemos dividir esse processo de construção metodológica da Trama Conceitual em cinco momentos:

Figura 8 – Explicação da construção da Trama Conceitual



Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A *investigação*, como primeiro momento, envolve o levantamento preliminar com base em dados qualitativos e quantitativos coletados na unidade escolar e na realidade local. Trata-se, também, de recolher informações divulgadas na sociedade (livros, institutos de pesquisa, produções acadêmicas, documentos digitais, etc), e colocá-los a serviço da implementação da política educacional, do ponto dos Direitos Humanos na perspectiva da educação étnico-racial, este momento está sendo realizado desde o início da pesquisa, através da observação participativa.

A *problematização*, usando como ferramenta a pesquisa participante. A seleção de falas significativas, a explicação dos conflitos e contradições raciais e sociais, o ser e o pensar dos sujeitos históricos presentes em suas ações e reações frente a situações vivenciadas e aos limites da explicação da realidade, a partir de seus referenciais.

A *sistematização* é estabelecida a partir do diálogo e a produção teórica, criando uma rede de relações, ultrapassando o que aparece como “senso comum”, possibilitando análise e produção de sínteses de situações vivenciadas individualmente ou em grupo. Essa ação provocará, sem dúvida, um diálogo com a concepção de currículo estabelecida, reavaliando-a na perspectiva da qualidade social da educação e construção de uma educação conscientizadora.

A *apreensão crítica* é a escolha de uma ponto de partida para a construção da prática pedagógica. Significa dar consistência à prática, conceber que todos são sujeitos históricos. Compreender que a realidade deve ser vivenciada como uma rede de relações, elaborando um plano que ultrapasse ações pontuais e de fato promovam a igualdade étnico-racial a partir da conscientização dos Direitos humanos; E em um último momento a *construção* da Trama Freireana, a partir dos resultados das pesquisas, dos registros e subsídios da prática (vivências cotidianas), dos livros, da produção acadêmica sobre o tema e das sínteses produzidas provisoriamente. Ela será um diálogo entre os conceitos Freireanos e a prática dos atores envolvidos no processo educacional.

Esse movimento reitera o caráter de construção coletiva no interior da unidade educativa, fortalecendo o papel dos educadores, provocando a articulação entre os diferentes segmentos e a interlocução entre os diferentes espaços de ensino e de aprendizagem e os diferentes saberes.

Acreditamos que a educação é instrumento eficaz para chegar à prática da liberdade, não estamos falando de qualquer prática educacional, mas sim de uma educação freireana, que faz da educação um processo dialógico de aprendizagem, colocando o ser humano como sujeito da história, desenvolvendo nele uma consciência crítica, possibilitando a ele “caminhar com suas próprias pernas”, sendo um sujeito ativo de direitos, podendo assim realizar o que Freire denomina de *Ser Mais*.

#### **4. PAULO FREIRE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

Não há como falar de uma educação em direitos humanos onde exista o encontro da pedagogia freireana com a relações étnico-raciais, sem falarmos da relação de Paulo Freire com a África, com o povo negro.

Inicialmente começamos por definir o conceito de Direito Humanos, que são direitos e liberdades a que todos têm direito, não importando quem sejam ou onde vivam. Os Direitos Humanos não precisam ser só conquistados, necessitam ser reconhecidos, pois esses direitos já pertencem a cada um de nós, simplesmente por sermos seres humanos. E dessa forma não podem ser retirados de nós, ninguém tem o direito de privar qualquer pessoa de seus direitos.

Os direitos humanos são protegidos sob o direito internacional, fundamentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). A Declaração expressa a busca pela dignidade humana e faz os governos se comprometerem com a defesa dos direitos humanos de todos. Nos mais diferentes lugares do planeta, as pessoas seguem lutando para que essa promessa se torne realidade.

O acordo com o Art. 22 da Declaração Universal dos Direitos Humanos(1948),

Todo ser humano, como membro de sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recurso de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis a sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza ainda, como objetivo comum a ser atingido por todos os povos e nações, que o Estado, cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforcem, por meio do ensino e da educação em geral, para promover o respeito aos direitos humanos proclamados e pela adoção

de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar sua observância universal e efetiva.

A Educação em Direitos Humanos (EDH) assume papel especial na promoção dos direitos humanos. Ela é, ao mesmo tempo, um direito humano em si e condição para a garantia dos demais direitos. Em seu artigo 26, a Declaração especifica algumas características do direito à educação:

§1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito.

§2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A preocupação e o interesse com a promoção de uma educação orientada para os direitos humanos ganham maior projeção em meados dos anos 90 com a definição, em 1995, da década da educação em direitos humanos, encerrada, em 2004, com a aprovação, no ano seguinte, do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação. Esse debate repercute no Brasil no mesmo período, especialmente no âmbito das organizações da sociedade civil e, em 2003, ganha maior institucionalidade, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e o início da elaboração de uma primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>25</sup> (PNEDH) no país, finalmente aprovado em sua forma final em 2006.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. (MEC/BRASIL, 2006, p. 10)

<sup>25</sup> O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) foi lançado em 2003 e teve sua versão final em 2006. Está respaldado em documentos internacionais, notadamente no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMDH) e no seu plano de ação. Acesso <http://portal.mec.gov.br> em: 12 de julho de 2017.

Considera-se, segundo essa definição, a educação em direitos humanos como uma educação permanente e global, que não trabalha apenas com a dimensão da razão e da aprendizagem cognitiva, mas envolve também aspectos afetivos e valorativos que precisam ser sentidos, vivenciados. É preciso experimentar os direitos à liberdade, à igualdade, à justiça e à dignidade para entender o que significam e, principalmente, para que se consiga difundir-lo (BENEVIDES, 2001). Desse modo, “de nada adiantará levar programas de direitos humanos para a escola se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca” (BENEVIDES, 2001, p. 40). Por outro lado, a introdução dessa discussão na escola pode servir para questionar suas próprias contradições e conflitos cotidianos, propiciando a busca de formas para enfrentá-los.

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem de conteúdo; ela inclui o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo é desenvolver uma cultura em direitos humanos, em que os direitos humanos são praticados e vividos na comunidade escolar e demais Instituições públicas, em interação com a comunidade local. Para tanto, é essencial garantir que o ensino e a aprendizagem da educação em direitos humanos ocorram em um ambiente direcionado para os direitos humanos. É fundamental assegurar que os objetivos, práticas e organização das instituições sejam consistentes com os seus valores e princípios. Uma escola assim orientada caracteriza-se pelo entendimento mútuo, pelo respeito e pela responsabilidade; almeja a igualdade de oportunidades, o sentido de pertencimento, a autonomia, a dignidade e a autoestima de todos os membros da comunidade escolar.

Considera-se, por fim, que a defesa, a proteção e a promoção da educação em direitos humanos, como práticas a serem difundidas pelas várias esferas da sociedade, exigem que as escolas e demais instituições públicas assumam um compromisso permanente com o fortalecimento de uma cultura de direitos humanos no país, consolidando o Estado Democrático de direito e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

Nossa sociedade possui uma imensa diversidade étnico-cultural. Contudo, historicamente, no Brasil, não há como ignorar as relações assimétricas de poder travadas entre as diferentes matrizes culturais e raciais. Vivemos em um sistema

excludente, que desconsidera as identidades e as práticas sociais – políticas e culturais – de determinados grupos étnico-raciais, o que, conseqüentemente, alimenta as desigualdades sociais.

Segundo Souza e Croso (2007, p. 36),

A educação das relações étnico-raciais se apresenta, na atualidade, como uma possibilidade para tratar a diversidade, através do incentivo à produção de conhecimentos sobre a pluralidade étnico-racial, e da reeducação de atitudes, valores, posturas dos cidadãos, tornando-os capazes de dialogar, negociar e interagir com diferentes culturas.

A discussão sobre a educação étnico-racial nos leva a refletir sobre uma educação acessível a todos, contudo não estamos afirmando que, o princípio de uma educação igualitária é inexecutável por causa do racismo, mas só conseguiremos mudar essa realidade de discriminação, respeitando as peculiaridades humanas, o que nos remete ao pensamento de Paulo Freire. Torna-se necessária uma (re)significação nos diversos segmentos sociais e na escola, como uma instituição inserida numa sociedade plural e cambiante, que discuta a possibilidade de uma mudança educacional, pela qual as identidades sejam respeitadas e valorizadas, rompendo com as discriminações veladas que ainda fazem parte de nossa sociedade.

Atualmente os debates sobre a educação para diversidade se fazem cada vez mais intensos pela urgência de mudanças que oportunizem uma educação para todos. Dessa forma, propomos uma prática que compreenda o desenvolvimento do sujeito numa dimensão histórica, social e cultural, que atenda às suas peculiaridades e respeite as diferenças. Buscamos, assim, na pedagogia humanista esses fundamentos, cuja reflexão Freire (1996) denomina como prática educativo-progressista, que deve se desenvolver baseada numa relação de autonomia do educando, ou seja, na transformação de sua curiosidade crítica em conhecimento.

Gomes (2008) identifica que, em nosso país, história e cultura africanas têm pouco ou nenhum destaque em relação à cultura dos países europeus. Nesse contexto podemos destacar que o currículo das instituições de ensino é profundamente eurocêntrico e a educação étnico-racial surge como uma das ferramentas fundamentais para questionar essa escolha. Assim, promove a desconstrução do racismo institucional, que continua sendo um conjunto de práticas

e comportamentos discriminatórios, resultados do preconceito, da ignorância e de estereótipos racistas.

Contrapondo-se ao preconceito, os direitos humanos são, presumidamente, prerrogativas individuais inalienáveis, atribuídas aos sujeitos, não importando quem sejam ou onde vivam. Por essa perspectiva, eles são concebidos como atrelados inexoravelmente à condição humana, não precisando ser pessoalmente conquistados; ainda assim, a realidade mostra-nos que necessitam ser reconhecidos.

A Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

O trajeto de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se fixa em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na Educação de Jovens e Adultos brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

As ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação se colocam nesse campo. A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população. Tais ações são passíveis de

avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. (GOMES, 2005).

Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional e universal, a saber, a Lei nº 9.394/96 (LDBN, 1996), incluindo e explicitando nesta que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais.

É importante compreender, então, que a Lei nº 10.639/03 representa uma importante alteração da LDBN, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional. Diante de todo contexto pesquisado, nos perguntamos ainda: O que falta para que essa política pública seja implementada de forma efetiva nas escolas?

É preciso que ainda avaliemos um ponto que ainda urge em nossas leituras realizadas nessa pesquisa, esse ponto é estabelecido a partir da confirmação de que os próprios professores, os diretores, os executores das políticas e também nós cidadãos não costumamos ler os textos legais. Muitas vezes os professores não leem os documentos legais que eles devem executar. Assim como também o racismo já estabelecido impede a implementação de uma educação antirracista.

Em um outro ponto ainda nos cabe mais perguntas: Qual projeto de sociedade a escola efetivamente tem? A resposta a essa pergunta só quem podem nos dar, somos nós mesmos, a partir de uma prática diária que valorize e ressignifique a nossa participação na sociedade enquanto sujeitos de ação e de direitos.

#### 4.1 EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

A princípio não há uma única forma ou um único modelo de educação, pois, apesar de se apresentar diferenciadamente, a educação assume uma só missão: transformar, modificar e causar mudanças significativas nos sujeitos. Tais mudanças refletem diretamente em transformações direcionadas para a realidade.

Segundo Félix (1998, p. 19),

[...] a resposta se encontra no fato de que as decisões do cotidiano da sociedade passam pelas instâncias do político, do econômico e do cultural e são definidas em nível ideológico; e sabemos também que todo o povo que tiver 'a história na mão' como instrumento de construção, isto é, quem tiver memória e consciência histórica, com mais segurança, será dono do seu presente e do seu futuro.

Ora, se a educação se apresenta como instrumento de mudanças, ou seja, se ela é um dos principais meios de realização de modificação social, é importante reconhecer progressos dela decorrentes. Compreendemos estas mudanças como uma prática cultural necessária à superação de uma mentalidade racista, já que a educação na sociedade contemporânea é um dos principais meios de mobilidade social: sendo assim, oferecer acesso a uma educação de qualidade capacita populações historicamente excluídas a participarem da totalidade de bens e serviços disponíveis na sociedade.

A educação e a etnia dos povos negros e indígenas devem ser consideradas como contextos inseridos em um longo processo de lutas e superações. No que diz respeito à educação desses povos, esta foi marcada por um grande desafio pedagógico, desafio este embasado na superação dos preconceitos e na construção de uma pedagogia da diversidade, em que haja o respeito à cultura, à identidade e ao direito à educação.

Nesse processo de conquistas, surgem o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial no ensino, assegurados pela aprovação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, já que elas estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, bem como incluem no calendário escolar o dia 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Desse modo, insere-se no currículo escolar o estudo sobre o contexto histórico e cultural da população negra e indígena. A partir da aprovação dessas leis federais a realidade social existente começa a mudar, mesmo que a passos lentos, e essas novas conquistas tornam-se um marco na luta do movimento negro, pois se acredita na contribuição da educação para a construção de uma nova sociedade, na qual prevaleça entre os povos uma democracia racial plena e verdadeira.

Ao se discutir o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena alguns pontos primordiais têm de ser destacados, entre eles: a importância que há no conhecer, no aprender e no respeitar as expressões culturais negras e indígenas; a

valorização da história desses povos; a formação dos professores para a discussão da temática em sala de aula, uma vez que se faz necessário que estes tenham uma preparo para debater tal assunto.

Para tudo isso, é preciso que docentes compreendam as diferenças de identidades, a diversidade, a cultura e as relações raciais da população. Percebe-se, com isso, ser a formação de professores necessariamente algo intenso, com vistas a tentar quebrar o processo de aculturação existente no contexto histórico educacional de grande parcela da população brasileira. Logo, para que as práticas educativas amparadas pela legislação sejam realmente atuantes, é fundamental um conhecimento prévio sobre história e cultura afro-brasileira, a fim de que a temática seja considerada, contribuindo para uma educação igualitária. Com relação a isso, Gomes (2008, p.149) defende que: “todo (a) educador (a), ao trabalhar com a questão étnico-racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro”.

Todavia, as leis não estabelecem a obrigatoriedade de cursos que qualifiquem os professores ao ensino dos componentes curriculares referentes à Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08, bem como não reformulam os componentes curriculares dos cursos de graduação, principalmente das licenciaturas, como forma de tornar os professores aptos a ministrarem o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Nessa conjuntura, acreditamos que a perspectiva mais próxima dessas questões é a do multiculturalismo crítico. O multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos. Para Freire (2014) o multiculturalismo não é uma justaposição de culturas, nem a dominância de uma sobre a outra, mas uma relação dialógica que permite o respeito, a troca de saberes, sem medo de ser diferente. Por isso mesmo, com Candau (2005) ressaltamos que o multiculturalismo não deve ser reduzido apenas a uma lógica de acolhimento, na sociedade, sobre a temática da diversidade, mas necessita de um diálogo intenso com os grupos sociais, o que implica numa concepção intercultural.

Politicamente, o movimento reflete sobre a necessidade de redefinir conceitos como cidadania e democracia, relacionando-os à afirmação e à representação política das identidades culturais subordinadas. Como corpo teórico,

questiona os conhecimentos produzidos e transmitidos pelas instituições escolares, evidenciando etnocentrismos e estereótipos criados pelos grupos sociais dominantes, silenciadores de outras visões de mundo. Busca, ainda, construir e conquistar espaços para que essas vozes se manifestem, recuperando histórias e desafiando a lógica dos discursos culturais hegemônicos (HALL, 2006). Os estudos sobre os fenômenos culturais partem da necessidade de compreensão dos mecanismos de poder que regulam e autorizam certos discursos e outros não, contribuindo para fortalecer algumas identidades culturais em detrimento de outras.

#### 4.1.1 Construindo Identidades: escola e currículo

A adoção de um projeto político curricular comprometido com os direitos humanos reafirma o entendimento de que os alunos são capazes de adotar atitudes, comportamentos e crenças voltadas para a cidadania, a tolerância, o respeito, a solidariedade, contribuindo para efetivar uma cultura de paz. Dessa forma, é de suma importância conhecer o projeto político curricular das escolas, e sua contribuição para a formação social, cultural, política, profissional e humana dos alunos.

Para Pinto (1986), a educação diz respeito à existência humana em toda sua duração e em todos os seus aspectos. A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Assim, a educação é a base para uma sociedade sadia.

Devemos considerar a educação em direitos humanos como uma prática de ensino que concretiza as políticas públicas de igualdade e justiça. Onde o sujeito seja o principal ator de sua história, contribuindo para uma educação crítica e que supere os desafios. Proporcionando a liberdade de uma educação capaz de provocar mudanças não só no ser autônomo, mas que dessa forma o educando(a) possa empoderar-se, transformando a si próprio e ao meio onde está inserido. Dentre os diversos desafios impostos a EDH, a discussão sobre a questão étnico racial se coloca como uma das mais sérias e importantes temáticas a serem estudadas, não só como forma de tema transversal ou uma mera disciplina do currículo escolar, mas sim como um momento de problematização, discussões e vivências.

O educador(a) que se propõe a trabalhar com a EDH deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo também uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre a escola em que vai trabalhar. Tem que ampliar suas reflexões sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo. A elaboração coletiva do currículo para a EDH constitui-se numa excelente oportunidade de reflexão conjunta sobre a realidade escolar, as necessidades e os anseios dos sujeitos que integram a escola. (KLEIN, 2015, p. 66). Ou seja, é a oportunidade da instituição assumir valores e práticas coerentes com uma educação humanizadora e comprometida com a educação crítica dos sujeitos.

Sabemos o quanto é desafiador para os educadores incorporarem em suas práticas conteúdos que perpassem na temática étnico-racial, mas precisamos assumir uma nova postura diante dessa demanda. A proposta de EDH articulada a uma pedagogia antirracista cria estratégias para garantir a permanência na escola; necessita ainda construir condições de acompanhamento coletivo do processo de envolvimento e aprendizagem dos estudantes, o que pode ocorrer com reuniões pedagógicas constantes, nas quais o projeto pedagógico é discutido e reorganizado com o olhar de todos.

Moura e Pereira (2006, p. 16) afirmam, em seu livro Políticas Educacionais e (Re) Significações do Currículo, que:

A escola deve, em primeiro lugar, estar a serviço da formação da cidadania que inclui a formação de valores e o resgate dos direitos a uma vida digna, priorizando a luta pela justiça social. A conquista da justiça social trará para o(a) cidadão(ã) melhores e maiores condições para compreenderem o acelerado processo de inovações tecnológicas e as suas exigências referentes à necessidade de apropriar-se de um maior nível de escolaridade e qualificação profissional indispensáveis à sua inserção em mercado de trabalho em constante mutação.

O trabalho realizado a partir dessa concepção se fundamenta inteiramente nos sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem coletivo, em que, tanto estudantes quando educadores aprendem e ensinam, respeitam e são respeitados em suas diferenças.

Por fim, quando falamos na EDH como um fazer curricular desafiador estamos falando em algo que é fundamental para uma instituição, que por sua vez é um campo de desenvolvimento de várias políticas públicas. Sabemos que a educação é um política pública que atravessa todos os outros espaços políticos, não

podemos trabalhar nenhuma outra política, como por exemplo políticas de saúde, de habitação, agrárias, se não formos antes ou concomitantemente eficientes com a política educacional.

A Educação tem uma característica que não podemos deixar de mencionar nesse processo curricular, devemos lembrar sempre que a educação é universal, já no caso das políticas públicas, essas são focalizadas, e não podemos esquecer que a política pública que atende a população todo dia é a educacional. Outra característica marcante da educação é que ela tem por obrigação garantir direitos e conscientizar os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Não posso, nesse momento, deixar de destacar a atuação do professor como mediador e potencializador de realidades distintas, que devem ser valorizadas e trabalhadas como uma ferramenta real e efetiva no desenvolvimento educacional, social e humano de cada sujeito. O educador tem que ter a sensibilidade do olhar, do perceber quem é este educando(a) que está dentro da sala de aula, e partindo dessa observação desenvolver seu ensino a partir dos conflitos e desafios que é ainda é a educação em direitos humanos.

Conflitos porque muitos desses alunos tendem a ignorar suas próprias biografias de vida, pois acreditam que apesar de terem vivido inúmeras experiências e aprendizados, tais vivências são irrelevantes quando comparadas ao conhecimento formal que a instituição de ensino oferece. O desafio fica a cargo de contribuir na superação dessa concepção que os inibe e impede de estabelecer a relação entre o conhecimento prático e teórico, cuja aprendizagem é possível desenvolver. Por isso cabe ao educador(a) reconhecer e respeitar a biografia de vida de seus alunos, e fazer compreender que isto é matéria escolar importante colocando-a como estratégia metodológica, para que esse seja o ponto de partida e de chegada, partir da prática social e finalizar com a própria prática social, estabelecendo assim o ensino baseado em uma pedagogia dialética, passando por cada etapa de forma concreta, ou seja, passando pela prática social, problematização, instrumentalização, catarse e novamente prática social, efetivando assim a ampliação do conhecimento já existente.

Enfim ensinar requer uma exigência fundamental, o respeito aos saberes dos alunos, pois é neste espaço que existe uma íntima relação entre o fazer e o pensar sobre o fazer que compõem a identidade docente, mas que reflete de forma direta na relação professor x aluno. A capacidade de perceber e conhecer o outro

como igual, e não só como um mero expectador da vida, é o fator fundamental para a construção do conhecimento e valorização do ser como ator e autor social de sua própria história.

Ao falarmos da EDH, não podemos deixar de nos reportarmos ao trabalho de referência do educador Paulo Freire no âmbito da educação popular, que tem como ponto de partida o pressuposto de uma Educação problematizadora, que envolve a ação da dialogicidade, a escuta e a socialização entre educadores e educandos de tal modo que, um inexistente sem o outro, porque nesta prática há uma troca de saberes.

A dialogicidade, essência da Educação, refere-se ao diálogo ocorrido entre os sujeitos do conhecimento que por meio da palavra compõem a práxis pedagógica, constituída pela dimensão da ação e da reflexão. Paulo Freire (2005, p. 59) afirma que o diálogo é crítico e libertador, por isso mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação.

Freire (1997, p.78) afirma que,

O educador que tenta em sua prática de sala de aula vivenciar a Proposta Freireana, desenvolve nos seus educandos o gosto pela pergunta e juntos problematizam e fazem acontecer à práxis pedagógica. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, sem um educador que tivesse a coragem de romper com a ideologia de uma educação bancária, na qual realizar-se como prática da liberdade e não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

A partir da reflexão de Freire (1997), percebemos que os fundamentos colaboram a todo o momento com a educação, pois nelas estão contidas uma nova proposta de alfabetização, onde a valorização da cultura e do sujeito como um ser único e co-participante no processo de construção do conhecimento, na busca por uma sociedade verdadeiramente democrática. Em sua obra Freire deixa um legado para todo educador com atitudes e consciência de uma pedagogia popular no qual desvela a consciência política do ato educativo, apresentando uma educação para a transformação social e acreditando na relevância que a ação pedagógica traz para a emancipação do ser.

A grande preocupação de Freire (1996), assim como na pedagogia moderna, é a construção de um currículo que possibilite ao educando condições reais de tomar decisões sociais e políticas. Para ele a ideia de liberdade só faz

sentido se for um desejo do povo e o processo de democratização e da liberdade são conquistas que, só se efetivam através de lutas das classes populares, uma vez que o objetivo das elites é acomodar e domesticar as classes populares.

Nesse processo Freire (2011, p. 106) propõe que,

(...) no processo de alfabetização, os educadores devem ter sempre respeito aos educandos, considerando-os alfabetizandos e nunca de analfabeto, e a conscientização é um processo que não se separa da alfabetização. O ato de adquirir o conhecimento da cultura escrita só fazem sentido se possibilitar mudanças reais no modo de ser, de agir e no destino dos homens.

Nesse contexto de liberdade, autonomia e esperança compreendemos que a grande preocupação de Freire, assim como também na pedagogia moderna, é a construção de uma pedagogia que possibilite ao educando condições reais de tomar decisões sociais e políticas. Para ele a ideia de liberdade só faz sentido se for um desejo do povo e o processo de democratização e da autonomia, pois essas são conquistas que, só se efetivam através de lutas das classes populares, uma vez que o objetivo das elites é acomodar e domesticar as classes populares (FREIRE, 1996).

De acordo com Freire (1996, p 56) entende-se que,

(...) a autonomia é o agir responsável para a formação cultural da sociedade. Conceitos como responsabilidade, justiça e liberdade tornam-se focos de discussão para a base da autonomia. É de direito de todo ser humano ser respeitado em sua própria autonomia, ou seja, lhe será necessário ser favorecido para que possa desenvolver-se, respeitando-o no seu próprio processo e liberdade.

O processo de democratização está aliado ao processo de criticidade, pois à medida que os grupos humanos vão se tornando mais críticos vão se tornando também conscientes de sua realidade, e em condições de tomar decisões que contribua para o processo de democratização. A educação proposta por Freire é uma educação como um ato de amor que não deve fugir aos debates, na qual as discussões acerca da realidade deve estar presente formando homens que se integre no processo de democratização, neste sentido o diálogo é condição indispensável para uma educação libertadora e conscientizadora, que só se efetivará a partir da ação verdadeira do homem/sujeito sobre a realidade.

A educação problematizadora possibilita aos educandos a conscientização e compreensão das estruturas sociais de libertação. E a educação só faz sentido quando as pessoas conseguem fazer uma análise crítica das alternativas políticas

apresentadas pela elite, dando a liberdade de escolher seus próprios caminhos. Paulo Freire acreditava não ser possível a existência da educação fora da sociedade e cultura humana. A educação não se dá no vazio. Ele visava também a construção de uma sociedade para o sujeito e que o ideal da educação seria a que conseguisse respeitar a vocação de cada um e pudesse ser aceita pelas elites, cujas seus interesses estão pautados na alienação.

#### 4.2 PAULO FREIRE E A ÁFRICA: HUMANIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Freire reafirma uma educação emancipadora, libertadora, que nos torne sujeitos mais conscientes, ou seja, nos instiga a buscar o *Ser mais*: dessa forma é impossível finalizar esta dissertação sem deixar uma indagação: O racismo é um obstáculo à garantia do direito humano à educação?

O racismo sempre foi entendido como um obstáculo à garantia do direito humano a educação porque ele limita as oportunidades e condições para que a população negra seja reconhecida como detentora de direitos. Dessa forma, o racismo no cotidiano cria um conjunto de obstáculos que estão refletidos nas atitudes, nas discriminações cotidianas, mas também nas políticas públicas. O racismo é um obstáculo muito concreto para que a população negra possa exercer os seus direitos.

A questão racial decorre de relações desiguais de poder entre a população branca, a população negra e outros grupos discriminados; de relações raciais construídas historicamente. Assim, só pode ser enfrentada se for pensada nessa perspectiva de relações: toda sociedade deve estar mobilizada e envolvida na superação do racismo, esse que é um dos grandes desafios da democracia brasileira. É necessário superar uma abordagem que entende a questão racial como mais uma das questões a serem abordadas por uma educação comprometida com o reconhecimento dos direitos humanos de populações discriminadas.

Nossa compreensão afirma não ser possível garantir o direito humano à educação com qualidade para todos e todas, sem enfrentar a questão racial articulada a outros desafios, como as relações de gênero, relações de violências, questões ligadas ao regionalismo no Brasil, a renda, a religião, e outros pontos mais. Então é necessário inverter essa lógica de achar que a questão racial é só mais uma

questão, e compreender que se queremos um país que garanta o direito humano a educação, é também mister abordar a questão racial, para que possamos garantir o direito para todos e todas.

É possível dialogar no sentido da superação dos preconceitos que dão sustentação as diversas faces discriminatórias que se assumem como postura no imaginário social brasileiro. A denúncia do racismo pela sociedade é o anúncio da superação de formas de preconceito e discriminação através de práticas emancipatórias e de resistência utilizadas por educadoras e educadores, como estratégias para a transformação da realidade. Sendo assim, Freire apresenta:

Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. (FREIRE, 2002, p.42-43).

Nesse sentido a educação em direitos humanos justifica-se por apresentar uma opção a favor da emancipação e de uma escola na qual se trabalhe tendo em vista a construção de um conhecimento crítico-libertador, apresentando como alicerce os direitos humanos, uma vez que esses direitos não são estáticos ou fixos, mas sim dinâmicos e vão se construindo no tempo e no espaço, a partir das condições existentes. Considerando que essa educação pela emancipação deriva do pensamento freireano, acreditamos que os direitos humanos e a educação étnico-racial estão completamente ligados a esse pensamento, ligação essa alicerçada em experiências de lutas históricas, responsáveis por gerar novos sistemas de pensamento em disputa a partir de diferentes concepções.

A África foi para Paulo Freire uma grande escola, as experiências remodelaram sua pedagogia. Inserido em processos de reconstrução nacional, realizou a associação entre educação e forças produtivas, incorporando o trabalho como princípio educativo, foi nesse período que houve uma radicalização no seu pensamento. Sua pedagogia continuou humanista, mas agora entendendo melhor, na prática, como o sistema econômico era desumanizador. O trabalho a partir da África amplia sua “visão de libertação” (STRECK, 2008, p.33). Num diálogo com Sérgio Guimarães, Paulo Freire (FREIRE e GUIMARÃES, 2003, p.48) afirma que foi

absolutamente fundamental o aprendizado que a África ofereceu. Desde o início ele criou enorme empatia com a cultura africana. Para Paulo Freire o encontro com a África era, na verdade, um reencontro com sua própria história, um reencontro consigo mesmo, como se voltasse para seu passado. Ele dizia que ao pisar o chão africano estava se sentindo em casa, “como quem voltava e não como quem chegava” (FREIRE, 2014, p.14).

Uma educação étnico-racial emancipatória, nos moldes freireanos, feita de iniciativas impulsionadas por organizações do movimento negro e por profissionais da educação, educadores e educadoras em diferentes espaços, está desenvolvendo ações de implementação da Lei Federal 10.639/2003, que foi uma grande conquista do movimento negro. Elas são muito importantes para que possamos ampliar, mudar a cultura das relações raciais no Brasil, e também possamos contribuir para políticas públicas que de fato signifiquem um avanço com relação a superação do racismo na sociedade.

No contexto de racismo na educação brasileira e das desigualdades do nosso país, consideramos parecer clara a tarefa da educação libertadora: a emancipação do ser humano. Essa é uma das lições que podemos tirar desse memorável encontro entre a pedagogia freireana e a educação étnico-racial, sejam quais forem os novos contextos. A “descolonização das mentes e dos corações” é uma tarefa permanente. Não importa o lugar. A emancipação é um direito e prossegue ao longo da vida.

Reconhecer que a educação emancipadora é um direito humano implica também reconhecer a necessidade de educar para os direitos humanos. O que nos leva a concluir ser fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los. Considerar a educação emancipadora como um direito humano nos obriga a rever nossos sistemas educacionais e nossos currículos em função de outra educação possível, uma educação para o desenvolvimento humano pleno e integral, uma educação para a cidadania e a justiça social, uma educação para outro mundo possível (GADOTTI,2007), uma educação mais solidária e menos competitiva.

### 4.3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA PRÁTICA DOCENTE HUMANIZADORA E CONSCIENTIZADORA

A Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas da educação infantil, do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (MEC/BRASIL, 2004, p.1)

O trajeto de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 que deveria ser mais conhecida pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se fixa em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na Educação de Jovens e Adultos brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

As ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação se colocam nesse campo. A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico e na sua relação com o diverso, aqui, neste caso, representado pelo segmento negro da população. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. (GOMES, 2005).

Ao introduzir a discussão sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial com a qualidade social da educação. Ela altera uma lei nacional e universal, a saber, a Lei nº 9.394/96 (LDB, 1996), incluindo e explicitando nesta que o cumprimento da educação enquanto direito social passa necessariamente pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais.

É importante compreender, então, que a Lei nº 10.639/03 representa uma importante alteração da LDBEN, por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional. Diante de todo contexto pesquisado, nos perguntamos ainda: O que falta para que essa política pública seja implementada de forma efetiva nas escolas?

Sabemos que os passos dados na EDH ainda não são suficientes. É necessário continuar a caminhada, no sentido de superar os entraves que foram impostos nessa tão sofrida história da educação no Brasil. É necessário compreender o contexto social, histórico, cultural e político nos quais os sujeitos estão inseridos, para que essa intencionalidade ético-política não se esgote no voluntarismo, sendo necessária a eficiência na processualidade das práticas referidas à sistematização das aprendizagens, na especificação dos conteúdos das aprendizagens pretendidas, nas relações intersubjetivas, na disposição material de lugares, coisas e tempos no pleno aproveitamento das virtualidades dos recursos e metodologias disponíveis e, sobretudo na mediação da docência em sala de aula.

Assim, é importante que estejamos atentos às mudanças no paradigma da educação que historicamente vêm sendo construídas e que norteiam, de maneira

consciente ou não, as práticas pedagógicas na sala de aula. A educação e conseqüentemente a Escola, enfrenta também grandes desafios com os espantosos avanços tecnológicos e descobertas científicas que surgem a cada dia e que transformam nossa sociedade de maneira vertiginosa, mudando valores, atitudes, costumes. As mudanças no clima do planeta, que exigem informação e esclarecimento para que a humanidade possa reverter o grave quadro que se apresenta e que somente o ser humano poderá reverter a violência nas escolas e na sociedade como um todo.

O estudante necessita de um professor bem informado e preparado para trabalhar conteúdos e dar conta das exigências de uma educação moderna e atualizada, em um mundo globalizado, que desperte o interesse e a vontade do aluno de apropriar-se de novos conhecimentos e experiências positivas, a alegria da convivência e descobertas de saberes, valores e lições de cidadania, tornando-se cidadãos instruídos, conscientes de seus direitos e de seus deveres. Que saiba conviver e respeitar a diversidade, a natureza e faça pleno uso dos meios de informação e tecnologias disponíveis.

#### 4.3.1 A Lei 10.639/2003 e a Formação de Professores

A educação e a etnia do povo negro devem ser consideradas como contextos inseridos em um longo processo de lutas e superações. No que diz respeito à educação desses povos, esta foi marcada por um grande desafio pedagógico, desafio este, embasado na superação dos preconceitos e na construção de uma pedagogia da diversidade, onde haja o respeito à cultura, à identidade e ao direito à educação. A princípio não há uma única forma ou até mesmo um único modelo de educação, mas apesar de se apresentar de formas diferenciadas, na maioria das vezes a educação assume uma só missão: a de transformar, a de modificar e causar mudanças significativas nos sujeitos. Além disso, a perspectiva da educação étnico-racial que colocamos busca ressignificar história e memória de uma parcela da população ancorada na reflexão de Gomes e Silva (2006, p. 25),

[...] a resposta se encontra no fato de que as decisões do cotidiano da sociedade passam pelas instâncias do político, do econômico e do cultural e são definidas em nível ideológico; e sabemos também que todo o povo que tiver 'a história na mão' como instrumento de

construção, isto é, quem tiver memória e consciência histórica, com mais segurança, será dono do seu presente e do seu futuro.

A educação se apresenta como objeto de mudanças, ou seja, ela é um dos principais meios de realização de modificação do social. Portanto, tais mudanças refletem diretamente em transformações, onde estas são direcionadas para a realidade, logo, a educação assume o papel de transformadora e modificadora do real da sociedade. Essas modificações assumem um caráter evolucionista, pois quando se pretende mudar, logo fica subentendido o aspecto de melhorar havendo assim, uma evolução da situação real. Então, essa é a posição na qual a educação se destaca, assumindo um caráter de provocar transformações, provocar evoluções.

Compreendo estas 'mudanças desejadas' na reflexão de Brandão como uma prática cultural necessária as mudanças de mentalidades, nesse caso, mudança de uma mentalidade racista.

As taxas de escolaridade da população negra no Brasil nos dias atuais e não atuais, frente às taxas de escolarização da população branca, representa uma forte desigualdade, que é fruto histórico de lutas e conquistas dos povos negros. O contexto histórico marcado pela escravização e pobreza, se apresenta como uma das justificativas da educação tardia e desigual, oferecida aos povos afro-brasileiros. No entanto, essa desigualdade no âmbito educacional, tem sido enfrentada, alcançando dessa forma, vitórias e conquistas significativas na educação.

A Educação na sociedade contemporânea é um dos principais meios de mobilidade social, sendo assim quem tem um melhor acesso a uma educação de qualidade capacita-se a participar da totalidade de bens e serviços disponíveis na sociedade. A partir da instituição da Lei Federal 10.639/03 que altera a LDBEN 9394/96 em seus Artigos 26 e 79A, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial da rede de ensino privada e pública o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e instituindo o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra", a realidade social existente começa a mudar, mesmo que sendo a passos lentos, essa nova conquista tornou-se um marco na luta dos movimentos negro, pois se acredita na contribuição da educação para a construção de uma nova sociedade onde prevaleça entre os povos uma democracia racial plena e verdadeira.

No processo dessas conquistas, surge o reconhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial no ensino, onde estes ficam descritos e decretados mediante a aprovação da Lei nº 10.639/2003, pois ela estabelece a obrigatoriedade

do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, como também inclui no calendário escolar o dia 20 de Novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Logo, fica incluso no currículo escolar o estudo sobre o contexto histórico e cultural da população negra.

Ao se discutir o ensino da Cultura e História do negro e afro-brasileira alguns pontos primordiais têm de ser destacados, entre eles: a importância que há no conhecer, no aprender e no respeito às expressões culturais negras, a valorização da história desses povos, como também, a formação dos professores para a discussão da temática em sala de aula, pois se faz necessário que os mesmos tenham uma preparação e formação inicial para debater tal assunto nas escolas. É preciso que o educador compreenda as diferenças de identidades, a diversidade, a cultura e as relações raciais da população.

Para Silvério (1999, p.192),

(...) a escola deve formar pessoas autônomas, tanto moral como intelectualmente. Para isso, o corpo docente deve estar bem preparado, não só no que diz respeito ao domínio do conteúdo a ser ensinado, mas também para lidar com diversidade dos (as) alunos (as).

Logo, para que as práticas educativas, amparadas pela legislação, venham a ser realmente atuantes no âmbito educacional, é necessário que haja um conhecimento prévio por parte das escolas e dos professores, sobre a história e cultura afro-brasileira, afim de que a temática seja trabalhada de forma correta no contexto escolar, contribuindo dessa forma, para uma educação igualitária. Com relação a isso, Gomes (2008, p.149), defende que: “E por último, penso que todo (a) educador (a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro”.

Todas as conquistas históricas vêm se afirmando na sociedade como um avanço no processo de democratização do ensino, contudo a lei em si não estabelece que se deva haver cursos que qualifiquem os professores ao ensino dos componentes curriculares referentes à Lei 10.639/03, também não reformula os componentes curriculares dos cursos de graduação, principalmente das licenciaturas, como forma de tornar os professores aptos a ministrarem o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, o que podemos notar indiretamente é que o governo jogou a responsabilidade do ensino aos professores, sem que a eles estivessem preparados para assumir essa carga de informações e mudanças.

Nesse contexto é sempre fundamental ressaltar que a formação dos professores/as se apresenta como um aspecto de extremo grau de importância, tendo em vista, que a preparação dos mesmos, influenciará diretamente na aplicação prática das leis em sala de aula. Logo, a formação dos professores para trabalharem diretamente com essa temática, seguindo o estabelecido pela lei, precisa ser algo intensivo, precisa haver uma preparação, onde se faz necessário conhecer a cultura, a história, os costumes, a realidade em si dos negros, a fim de refletir essa preparação em sala de aula, e a partir dessa formação, tentar quebrar o processo de aculturação existente no contexto histórico educacional da população negra.

Paiva (2005, p.11), afirma que,

[...] É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à construção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno de sua pessoa vão sendo desvelados.

Sendo assim, avaliamos que os educadores/as devam urgentemente desenvolver uma educação Antirracista no interior das escolas, proporcionando o bem-estar humano, promovendo a transformação da democracia brasileira. A Lei que explicitamos é uma das, senão a mais, importante política pública de enfrentamento ao mito da democracia racial uma vez que estabelece a educação como sendo um palco de personagens de facetas multiculturais, onde a identidade é o referencial de aceitação por parte de uma sociedade excludente. Para revermos essa realidade é preciso dar ênfase as questões relativas à igualdade, para tanto é preciso que eliminemos as diferenças, mas para isso precisamos garantir uma sociedade justa e digna e igualitária, onde os direitos sejam respeitados garantindo sempre o direito a diversidade e a liberdade de expressão.

Silvério (1999, p.204) enfatiza que,

A integração dos temas ligados à diversidade etnicorracial nas práticas escolares se faz urgente na realidade educacional brasileira e pode ser efetuada de diferentes formas. É imprescindível, para isso, que a formação de professores contemple conhecimentos de como diferentes culturas se constituíram historicamente e quais

foram e continuam sendo as consequências do desconhecimento da história dos grupos sociais existentes na sociedade.

Desde a década de 1930, que ativistas do movimento social negro colocaram o debate das ações afirmativas na pauta das políticas públicas sociais, mas a visibilidade de tais legislações só passou a vigorar, na última década, enquanto programas de governos, necessitando, ainda, de se configurarem em política de Estado.

Arroyo (2011, p. 11) afirma que,

O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e de cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam o direito à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente.

A aplicabilidade das leis depende não só dos nossos governantes, mas também dos educadores, por isso é muito importante a divulgação e o estudo delas para que possamos ter um trabalho efetivo em prol da justiça racial. Segundo Gomes (2006) Ao introduzirmos a discussão sobre a África, a diáspora africana, o negro e o índio brasileiro, poderemos extrapolar a história factual que tanto criticamos e incluir uma dimensão social e cultural necessária na formação histórica dos alunos.

A sua implementação requer no campo da Formação de Professores/as (inicial e continuada), aprofundamento teórico, habilidades de diversas linguagens e metodologias de ensino específicas do campo da educação afro brasileira e indígena e, principalmente, o respeito às diferenças.

Em seus livros Freire é sempre muito enfático quando coloca de forma exigente a ética no trabalho docente. Quando falamos em ética não estamos só nos referindo a ética mercadologista, mas sim a ética que desaprova a exploração, a discriminação da classe social, do gênero, da raça, da identidade política e da opção sexual. A prática pedagógica estará sempre unida a uma práxis de ação, ou seja, de acordo com Freire (1999, p.12), (...) O melhor para lutar por ela é vivê-la. Em nossa prática, testemunhá-la.

Ainda segundo Freire (1997, p.43),

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) É fundamental que na prática da formação docente, o

aprendiz de educador assumo que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro de poder, mas pelo contrário, o pensar certo, que supera o ingênuo, tem que ser pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (...) Por isso o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Através das reflexões crítica da prática docente de Freire percebemos que as legislações representam conquistas de movimentos sociais e de educadores/as que enfrentaram a falta de informação, que vê, principalmente, o negro, o índio, pessoas com deficiências, como subalternos ou incapacitados. Nos livros didáticos, na televisão, no cinema, na escola, infelizmente ainda vemos marcas do preconceito. E estas são disseminadas, de forma camuflada, sendo multiplicadas em nossa sociedade. O resultado disso é mais injustiça e menos oportunidades. Por isso, nos inquietamos com este propósito do estudo e pesquisa sobre a temática da educação étnico-racial.

## **5. ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO: RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Para uma melhor discussão e para conhecermos as opiniões dos/as educadores/as acerca do seu entendimento sobre a educação em direitos humanos no contexto das relações étnico-raciais, como vem sendo efetivada a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, como são trabalhadas as questões do racismo, e preconceitos raciais no espaço escolar, com vistas a combater essas práticas negativas na escola, entre outras questões; fez-se necessária a elaboração e aplicação de um (1) questionário semiestruturado, com questões fechadas com duas opções de resposta SIM OU NÃO, podendo a resposta ser justificada. Foram distribuídos dez (10), desses questionários tivemos o retorno de todos respondido pelos educadores/as.

Vale ressaltar que o intuito de que os professores respondessem a este questionário seria o de identificar se as práticas exercidas pelos mesmos estavam sendo condizentes com as respostas dadas pelos professores; se os aspectos contidos na Educação em Direitos Humanos estavam sendo efetivados naquela escola e se o corpo docente possuía dificuldades em se posicionar em relação a debates sobre; a educação em direitos humanos, relações étnico-raciais, preconceito racial, racismo, discriminação racial, entre outros aspectos que tratam da inclusão da História e Cultura da África e afro-brasileira no âmbito educacional.

Ao analisar o perfil das entrevistadas, percebemos que os 10 (dez) educadores/as possuem ensino superior completo; 2 (dois) se consideram negros, e 8 (oito) consideram que são pardos. Passamos então a envolver a temática do trabalho nas perguntas presentes no questionário (apêndice A). Os dados a seguir apresenta a discussão do resultado referente da pesquisa realizada no Lar Fabiano de Cristo, no município de Sapé/PB.

### 5.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Fazendo um panorama geral das respostas dadas pelas professoras, sentimos a necessidade de dialogar um pouco mais sobre o que nos foi exposto.

A primeira pergunta foi: **Você conhece a Lei 10.639/2003?** 100% das professoras entrevistadas disseram que sim, que conhecem a Lei 10.639/2003, entretanto mesmo que 100% das professoras tenham respondido que sim, sabemos que o fato de conhecer não significava que elas tivessem total domínio da temática pesquisada, e que o conhecimento possa ser superficial, ou que a lei tenha sido falada em algum momento, como por exemplo em um curso de formação continuada. Se olhássemos só para as respostas aqui apresentada deduziríamos que as professoras que afirmaram conhecer a temática estão inteiramente aptas para ensinar os alunos sobre História e Cultura afro-brasileira, contudo fazendo a interpretação mais profunda das análises, percebemos que apesar da lei ter sido promulgada em 2003, ainda há uma deficiência muito grande quanto a sua divulgação e estudo dentro das escolas.

Segundo Nunes & Oliveira (2008, p. 98),

A lei traz em seu bojo o reconhecimento de uma grave deficiência que é a necessidade de um conhecimento maior do conteúdo, obrigatório desde 2003 e que após todos esse anos ainda não se conseguiu efetivar na prática, em detrimento aos constantes debates de fundo ideológico que são pertinentes, mas que não se efetivam e, por conseguinte na maioria das escolas, as públicas principalmente, a Lei ainda não foi implementada, com algumas raríssimas exceções, que são exemplos pontuais.

A segunda pergunta foi: **Você aplica a Lei Federal nº 10.639/2003 em sala de aula? Como desenvolve essa prática. Novamente 100%** dos educadores/as responderam que sim, que utilizam a lei dentro de sala de aula, e todos enumeraram como realizam essa prática em sala de aula. A questão dois ressalta o conhecimento dos educadores sobre a Lei 10.639/2003, e como pode ser trabalho a

temática étnico-racial, garantindo o cumprimento da lei como sugere o texto normativo, utilizando como tema transversal e perpassando todas as disciplinas. E como recursos, a utilização de livros didáticos, paradidáticos, filmes infantis, como também projetos envolvendo a temática durante todo o ano, e só não como uma forma de comemoração do dia 13 de maio ou 20 de novembro, mas sim ela está presente e sendo trabalhada o ano inteiro em todas as disciplinas, principalmente em Literatura, artes e história.

A terceira pergunta foi: **O Projeto Político Curricular de sua escola contempla a temática étnico-racial?** 100% dos educadores/as responderam que sim, que o projeto político pedagógico da instituição contempla a temática.

A quarta pergunta foi: **A escola realiza formação com os professores para a educação em direitos humanos, que priorize as relações étnico-raciais?** 80% afirmou que a escola oferece a formação, e 20% que não oferece.

No momento da discussão com os/as educadores/as essa questão foi levantada, e foi possível constatar que a instituição oferece a formação, contudo não há um momento para o debate onde são colocadas as dúvidas dos/as educadores/as, pois, como eles/elas relataram, há uma demanda de conteúdo a serem dados na sala de aula, que fazem parte do currículo oficial das escolas, e que tem que ser cumpridas. Dessa forma quando acontece a formação não se dá de forma específica, mas sim em um planejamento geral que se inclui nas atividades pedagógicas da instituição.

Porém assim como nos sugere Munanga (2005, p 147),

(...) não podemos generalizar e dizer que todos (as) os (as) educadores (as) sofrem de apatia e passividade. Nos últimos anos, tenho notado que, aos poucos, vem crescendo o número de educadores (as) que desejam dar um tratamento pedagógico à questão racial. Esse movimento tem impulsionado a escola brasileira a pensar sobre a necessidade de criar estratégias de combate ao racismo na escola e de valorização da população negra na educação.

Partindo da reflexão de Munanga (2005), fica evidente que é preciso um maior esforço do governo e da gestão da escola, para que mais cursos de capacitação e formação continuada sejam ofertados aos educadores/as sobre a educação em direitos humanos, na qual priorize o estudo das relações étnico-raciais.

O quinto questionamento foi: **Em sua opinião, é possível admitir que o currículo que contempla a educação em direitos pode ser agente de socialização e integração das diferentes culturas presentes no ambiente escolar? Justifique seu posicionamento.** 100% das professoras acreditam que sim, que o currículo pode ser um agente de socialização, presente na escola. Porém nenhuma justificou por que acredita em sua própria afirmação.

A quinta questão faz referência a um currículo socializador, onde 100% dos/as educadores/as concordam que o currículo possa ser um agente de socialização das diferentes culturas. Contudo apesar de terem a consciência da necessidade da presença da temática nos currículos, ainda sim elas não a trabalham de maneira específica, de acordo com as respostas o melhor seria criar novas formas de trabalhar as disciplinas tendo como tema central os direitos humanos atrelado a outras temáticas. Outro ponto que não podemos deixar de mencionar nessa pesquisa é a de que os cursos de licenciaturas também devem estar preparados para a qualificação desses professores na área da educação em direitos humanos, especialmente que se volte para a temática étnico-racial

Assim como afirmam Nunes & Oliveira (2008, p. 106),

Na formação de professores, é notória a ausência de informação qualificada sobre a questão racial no currículo dos cursos. Em algumas universidades, tema aparece como disciplina seletiva, porém devemos contar com uma disciplina que trate da questão racial em todos os cursos de formação de professores, tomando em conta as várias dimensões do problema: o aspecto histórico, da construção do racismo no Brasil; o aspecto sociológico, do modelo de discriminação racial específico que enfrentamos; o papel da intervenção didática mesmo em face da discriminação racial; e a questão da identidade, que toca a dimensão psicológica do racismo.

Continuando na análise nos debruçamos sobre o sexto questionamento: **É possível educar para a garantia dos direitos humanos, em prol de uma educação para o “nunca mais”? Quais garantias podemos ter?** 90% do/as educadores/as responderam que sim, é possível educar para que as atrocidades cometidas no passado não se repitam no presente, e 10% não souberam responder, alegaram que é difícil dimensionar até onde vai o poder da classe opressora.

A sétima questão foi: **Você se preocupa em conscientizar seus alunos sobre a importância de respeitar e valorizar as diferentes culturas formadoras da nação brasileira?** 100% dos/as educadores/as se preocupam com a conscientização dos alunos, porém não sabem se a formação que possuem é

suficiente para trabalhar como essa questão dentro de sala de aula, **esse** foi um dos pontos destacados em várias discussões ao longo da pesquisa realizada na instituição.

Continuando, em nossa oitava questão indagamos: **Você considera importante a existência de leis que obrigam os/as educadores/as através de conteúdo, ajudarem os alunos a valorizarem as tradições e as culturas africanas introduzidas no Brasil?** 90% das professoras acham importante a existência de leis, e apenas 10% não acham importante.

O sétimo e oitavo questionamentos se completam entre si, e nos transmitem uma nova inquietação, quanto à presença, obrigatoriedade, conscientização e cumprimento da lei 10.639/2003. Onde, 100% acham que é importante a conscientização dos alunos sobre o respeito as diversas culturas, porém quando foram questionadas se concordam que a lei deva obrigar os (as) professores (as) a trabalharem a temática nas disciplinas, a aprovação não foi unanime, 90% concordou que sim, e apenas 10% não concordou que deva ter leis que obriguem os/as educadores/as, mesmo sendo baixo a porcentagem de quem não concorda, ainda sim esse posicionamento é inquietante, pois há uma oposição a resposta dada na questão anterior, pois concordam deveria haver a conscientização, mas discordam quanto a ter que ensinar por obrigação a temática das relações étnico-raciais.

O nono questionamento: **Você já leu e estudou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?** Apenas 5% dos/as educadores/as afirmaram terem lido as Diretrizes, 95% informaram que nunca leram.

Nesse momento nossa inquietação só aumenta, como os educadores podem estar preparados para o ensino da temática étnico-racial, se não conhecem ao menos as diretrizes operacionais que norteiam o ensino da história e cultura afro-brasileira e negra.

Como podemos observar na citação de Morin (2001, p.20), a seguir:

A superação de visões pessoais e cristalizadas no senso comum é fundamental para uma educação que transcenda os conceitos historicamente estruturados no imaginário social, como por exemplo, o conceito de raça. Essa educação deve formar docentes capazes de articular visões de mundo diversas, articular valores universais com especificidades locais, capazes, numa palavra, de pensar e

dinamizar pedagogias que objetivam a condição humana, para além das diferenças culturais.

A educação em direitos humanos em prol das relações étnico-raciais exige muito dos educadores/as, pois fica sobre sua responsabilidade construir, reconstruir ou até manter valores e conceitos nos seres humanos. Por esse motivo a formação dos professores/as deve dar-lhes condições de articular os mais diversos valores, ou seja, essa formação deve ser permanente.

O décimo questionamento: **De acordo com sua formação acadêmica, você considera que os egressos dos cursos de licenciaturas são preparados e habilitados para propor, construir ou lidar com mediações/diálogos entre a educação em direitos humanos e as relações étnico-raciais?** 100% dos educadores responderam que não, os alunos das licenciaturas não estão preparados e nem habilitados para o ensino de temáticas que ultrapassem os limites do currículo oficial.

No momento da discussão esse questionamento foi debatido e explicado pelos educadores como sendo deficiente essa preparação, uma vez que os currículos dos cursos de graduação licenciatura quase ou nunca contemplam disciplinas como: direitos humanos, diversidade cultural, cidadania, entre outros. Dessa forma se torna impossível já sair preparado para trabalhar com os temas transversais perpassando todas as disciplinas, e de forma coerente com o que preconiza a LDBN.

Dessa forma constato que a escola é um campo habitado por híbridas identidades culturais, desse modo, um ambiente favorável para identificar, reconhecer e compreender a diversidade existentes. Esse lugar de híbrida interação de identidades se configura, desse modo, num ambiente permeado por conflitos e contradições, mas rico de cultura e possibilidades.

Nunes & Oliveira (2008, p. 23) nos informa que,

As discriminações são de ordens distintas, explícitas ou veladas, porém machucam, limitam, muitas vezes destroem sonhos e esperanças por que a vítima, o jovem negro, não tem a quem recorrer para lembrar-lhe que um insulto, a brincadeira racista, a preterição no mercado de trabalho, etc; não são um problema seu, individual e, sim, representam a maneira que foi construída a sociedade brasileira.

Chegamos ao fim dessa análise com sentimento de indignação maior que o sentimento de tranquilidade, pois o trabalho com a Lei Federal 10.539/2003 nas escolas brasileiras, vem associado de vários outros desafios, como formação, conscientização, desconstrução de estereótipos e ressignificação de identidades, e a luta por uma educação de qualidade onde a diversidade seja respeitada em seus aspectos físicos, humanos, econômicos e sociais dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Foram levadas em consideração, no momento das discussões referente as perguntas do questionário, as seguintes limitações: dificuldade na comunicação; incompreensão da temática referente as perguntas, o que no momento da análise dos questionários levasse a uma falsa interpretação; disposição dos/as educadores em dar as informações necessárias; retenção de algum dado importante, receando que fosse revelada; pequeno grau de controle sobre a coleta de dados e ocupa muito tempo, sendo difícil ser realizada (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 95). Mesmo diante de todas essas limitações, ainda assim não impediu que fosse escolhida essa técnica de pesquisa.

## 5.2 OFICINAS PEDAGÓGICAS: O PROTAGONISMO JUVENIL

Durante o período de observação participativa, das entrevistas com os(as) educadores(as), realizamos duas oficinas com quinze (15) jovens da instituição. A primeira trabalhamos, a pedido da própria instituição, com o tema “o extermínio da juventude negra”, onde pudemos observar o envolvimento desses jovens com a temática das relações étnico-raciais, e a segunda oficina trabalhamos com a temática da educação em direitos humanos, desenvolvemos o tema “a educação em direitos humanos: desafiando preconceitos e estereótipos”.

Segundo Candau (2013, p. 161), a palavra oficina é o lugar do exercício de um ofício. Este por sua vez, é entendido como uma ocupação manual que supõe certo grau de habilidade, destreza ou aptidão. Essa afirmação nos remete a uma oficina popular de trabalho, porém esse conceito vai além, pois concordamos com Mediano(1997), quando defende que na linguagem usual oficina se refere a um lugar onde se faz, é um espaço onde se constrói ou aprimora algo. O trabalho em uma oficina é dividido proporcionalmente, dessa forma não há a possibilidade de perder a noção do todo, dessa forma o produto final sempre será fruto do trabalho de todos e entre todos.

No processo de ensino-aprendizagem que é desenvolvido em uma oficina, há o momento da inversão de papéis. Ou seja, quem não sabia e observava deve chegar a fazer e quem sabe fazer passa a observar, neste momento, a observação não é mais para aprender, mas para avaliar e manter a qualidade do próprio ofício. (BRANDÃO, 2001)

As oficinas, dirigidas aos jovens, foram organizadas segundo a lógica da construção coletiva e se constituem em um espaço dinamizado pela práxis do movimento de ação-reflexão-ação. Elas foram estruturadas em torno de temas fundamentais para a afirmação da dignidade humana e da cidadania e desenvolvidas em quatro momentos pedagógicos distintos: sensibilização, aprofundamento, síntese e encaminhamentos práticos.

### 5.2.1 Primeira Oficina: “O extermínio da juventude negra”

No primeiro momento, realizamos a sensibilização, para uma aproximação do tema da violência com a cidadania, buscando a superação da visão parcial e ingênua com a qual normalmente o jovem encara os problemas que afetam sua vida. Para esse momento foram desenvolvidas duas atividades, denominadas “Oficina dos Direitos de Cidadania” e “Oficina da História de Vida” descritas a seguir:

Iniciamos a 1ª oficina fazendo uma tempestade de ideias, onde solicitamos aos jovens que citassem todos os direitos que temos e que eles lembravam (na hora o número lembrado não foi tão grande como se imaginava, por isso o estímulo sempre é necessário), os direitos citados foram listados pelo monitor, que foi escolhido dentre os jovens, em um quadro na ordem em que forem citados. (Algumas citações não constituem direitos; foi necessário expô-las ao debate e buscar esclarecer o sentido de modo a encontrar o direito que melhor expressa a intenção inicial da proposta pedagógica da oficina).

No segundo momento da oficina, realizamos a organização das ideias. Depois de obtido um grande e variado número de direitos, foi apresentado à turma alguns conceitos exemplificando com direitos citados. Conforme foi observado por Marshall (1967), os direitos não são todos do mesmo gênero. Alguns deles remetem às liberdades dos homens, condição essencial para a própria existência humana, como por exemplo o direito de ir e vir, liberdade de crença etc.; estes são os Direitos Civis. Outros dizem respeito à atividade política, ou seja, são direitos que garantem aos cidadãos a participação em todas as decisões que, de alguma forma, lhes dizem

respeito, exemplo o direito de votar, de livre associação etc; trata-se dos Direitos Políticos. Outros ainda, comportam uma noção de materialidade por se referirem a determinados “bens sociais”, como saúde, educação, moradia etc.); são os Direitos Sociais. Feita essa breve conceituação, foi solicitado a ajuda da turma para organizar todo o conjunto de direitos citados anteriormente conforme os três grupos sugeridos. Esse instante se revela extremamente rico, pois a classificação de alguns direitos suscita debates intensos.

No terceiro e último momento realizamos a síntese da oficina. Uma vez classificados todos os direitos citados, foi solicitado à turma que verificassem que relação é possível ser feita entre os três conjuntos de direitos que obteve, e o respeito ao jovens, sem distinção de classe, cor, religião ou orientação sexual, ou seja, para nós foi possível a afirmar que a noção de cidadania é histórica e que o efetivo exercício dos direitos leva a novas gerações de direitos, processo que historicamente vem ampliando a noção de cidadania, e conscientizando os jovens sobre a luta pelo reconhecimento de seus direitos e eliminação de qualquer tipo de violência.

Figura 9 – 1ª Oficina: O extermínio da juventude negra



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

Ao fim da oficina foi realizada a culminância com todas as outras turmas da instituição, onde os jovens puderam falar um pouco da temática desenvolvida, e o que puderam retirar como experiência e aprendizado para suas vidas.

Figura 10 – 1ª Oficina: trabalhando com a produção de cartazes



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

Figura 11 – Culminância da 1ª oficina



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

### 5.2.2 Segunda oficina: A educação em direitos humanos desafiando preconceitos e estereótipos

No primeiro momento foi realizada a sensibilização através de documentários sobre a temática da oficina, após os documentários fizemos um debate com os jovens, expondo a relação da educação em direitos humanos com a afirmação e valorização do respeito ao ser.

Na segunda parte da oficina, solicitamos que os jovens se dividissem de forma aleatória em três grupos, pedimos que eles conversassem entre si, e relatassem um ao outro suas histórias de vida, se já sofreram algum tipo de preconceito, onde e como aconteceu, se prejudicou ele de alguma forma, como lidou com a situação. Após esse relato solicitamos aos jovens que dividissem esses relatos com os membros dos diferentes grupos. E que através dos relatos eles pudessem perceber: Quais as semelhanças entre as diferentes histórias? Quais as especificidades? O que há de comum em todas as histórias?

No terceiro momento realizamos a síntese da oficina, os relatos permitiram chamar a atenção da turma para o fato de que todos possuem uma história de vida única e exclusiva. Mas também é possível observar que de certa forma todos compartilham de uma mesma história, o que pode ser percebido pelas semelhanças entre as diferentes histórias particulares, desta forma, encerramos a última parte da oficina mostrando aos jovens o verdadeiro sentido da luta pela afirmação dos direitos humanos, pela igualdade e pelo respeito a si próprio e aos outros.

No momento de conclusão das atividades, foram realizados fóruns de debates com toda a escola, os jovens foram estimulados a firmar um compromisso em defesa dos seus direitos, encaminhando propostas de ações que visassem a superação de conflitos. Com o desenvolvimento das oficinas os jovens puderam conhecer e considerar diferentes possibilidades de ação política da sociedade civil no interior de uma democracia, tais como o encaminhamento de demandas e petições a órgãos e instituições públicas, o acompanhamento e a fiscalização das ações e políticas de governo no nível local, estadual e federal, a participação organizada em conselhos, conferências, audiências públicas etc.

O eixo estruturador da proposta das oficinas está fundado em uma visão de mundo que articula a problemática local com a global e que tem a dignidade humana não apenas como princípio ético abstrato, mas como condição capaz de materializar-se na forma de direitos.

A metodologia adotada nas oficinas atende aos princípios do paradigma sócio progressista da educação, o qual pressupõe uma prática educacional participativa, dialógica e democrática que aponte para a superação das práticas autoritárias incrustadas no interior das escolas e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade que tenha por base a afirmação da vida e da dignidade da pessoa humana (CANDAU, 1995; FREIRE, 1997; GADOTI, 1983).

Figura 12 – Culminância da 2ª oficina



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2016

Nos dias atuais, os debates sobre a educação para a diversidade fazem-se cada vez mais intensos pela urgência das mudanças que que oportunizem uma educação para todos. Dessa forma, buscamos discutir uma prática que compreenda o desenvolvimento do sujeito numa dimensão histórica, social e cultural que atenda às suas peculiaridades e respeite as diferenças. Buscamos, assim, na pedagogia humanista esses fundamentos, cuja reflexão Paulo Freire (1996) denomina como prática educativo-progressista que deve se desenvolver baseada numa relação de autonomia do educando, ou seja, transformar sua curiosidade em conhecimento.

### 5.3 DIÁLOGO, ESPERANÇA E AUTONOMIA: A CONSTRUÇÃO DA TRAMA FREIREANA COMO METODOLOGIA DE ANÁLISE FINAL.

Não bastou apenas construir o discurso, foi necessário vivência na prática, foi preciso comprometer-se com a proposta conceitual e analítica das tramas freireanas, que exigiu um esquema de relações e conexões que contribuiu para a organização de um mapa teórico que mostrou a estreita relação de uma categoria central com as categorias fundantes do pensamento freireano a partir de toda pesquisa apresentada.

Desse modo, o campo conceitual esquematizado contribuiu para delimitar os conceitos e a dinâmica, das dimensões gerais identificadas durante a pesquisa e na sua relação com as obras de Paulo Freire, ganhando importância no processo de construção do conhecimento sobre a pedagogia freireana e como uma metodologia

de análise que tem como fundamento político e pedagógico a educação em direitos humanos (BRASIL, 2012) e as relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

Assim Freire nos orientou a observar as palavras de forma relacional umas com as outras e “não isoladamente, mas na moldura das tramas às quais elas se encontram imbricadas. Isso permite uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos, explorando suas relações de interdependência e diferentes ângulos de explicação e análise. (SAUL; SAUL, 2013).

Aqui nesta pesquisa, nos propusemos a produzir uma trama freireana tendo como centro uma categoria fundante da sua pedagogia que é a formação permanente. A formação permanente é um tema amplamente discutido por Paulo Freire, sob diferentes ângulos. A sua construção sobre esse tema derivou-se, ao mesmo tempo, de inspirações de sua prática, de diálogos que manteve com educadores em redor do mundo e de suas convicções sobre a relevância da formação no ato de educar.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. (SAUL, 2016, p. 25.)

A formação permanente é um tema amplamente discutido por Paulo Freire, sob diferentes ângulos. A sua construção sobre esse tema derivou-se, ao mesmo tempo, de inspirações de sua prática, de diálogos que manteve com educadores em redor do mundo e de suas convicções sobre a relevância da formação no ato de educar.

Em Freire (2005, p. 45), a educação é plena do exercício de libertação, conduzindo-nos a concluir que o ato de educar é um ato eminentemente político, acrescentaríamos, uma vez que sua prática é fundamental para a libertação dos oprimidos na construção de justiça social. Neste sentido, a educação não pode se tornar discurso vazio, algo que se possa jogar, depositar ou transferir para o outro. Ela pressupõe reflexão e prática, neste sentido, uma práxis reflexiva (FREIRE, 2005), onde cada ação gera reflexão, que proporciona uma nova ação, para outras reflexões, de forma contínua e dinâmica que se dá mediatizada por uma cultura humana em transformação.

Em educação é fundamental que o ser que se educa possa sair da posição de objeto para a de sujeito lutando pela sua libertação; pelo direito de assumir e direcionar sua transformação e este é um dever dos Direitos Humanos. Por toda a história de negação do oprimido que se tem visto na história da humanidade, a vítima da opressão é levada a acreditar que essa situação é imutável e deve por isso ser aceita de forma resignada e dócil, negando-se a possibilidade natural de ser livre. A dimensão educativa dos Direitos Humanos deve trabalhar sobre este limite, não só com denúncias, mas propondo um processo educativo capaz de engendrar o inédito viável em seus anúncios do novo.

Freire (2005) sempre recusou o fatalismo e afirmava preferir a rebeldia, por esta nos inscrever na condição de agentes da escrita de nossas próprias vidas, provando que o humano é sempre maior do que os agentes de opressão que o diminuem. E fazia questão de enfatizar que devemos modificar as situações sociais de opressão pela nossa vontade e luta. Uma luta processual, como diria Flores (2009); e inconclusa como afirma Freire (2005).

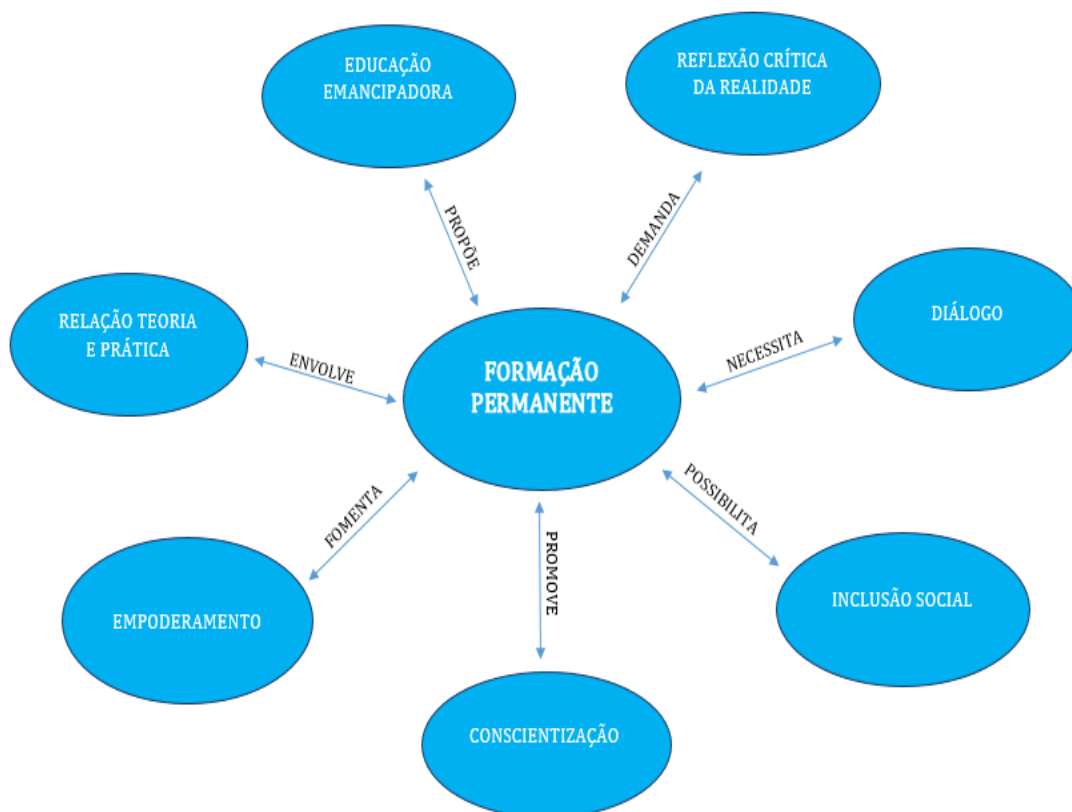
É, nesse sentido, que o ato educativo deve responder a pergunta: quem educa o educador? E a gente vê que educando e educador prosseguindo juntos podem estimular o desenvolvendo da ética, da estética, da alegria, da criticidade, do diálogo, da liberdade. É condição, pois, para a compreensão da fraternidade humana, a construção de movimentos capazes de consolidar uma cultura de Direitos Humanos.

Admitindo a Educação como ação humana libertadora e transformadora da realidade opressora, do sofrimento pessoal e social, encontramos nela um poderoso instrumento de reflexão sobre os Direitos Humanos. Se é certo que é preciso construir uma cultura de direitos, nada é mais legítimo que se pense em um lugar na educação que seja capaz de oportunizar formação permanente.

A partir disso, não podemos deixar de considerar a formação permanente como um processo de aprendizagem dialógica em que se constrói na humanização a positividade da educação em Direitos Humanos, vista aqui como processo. Percebemos claramente que esta positividade é direcionada por um trabalho com valores humanos, que parte da perspectiva de um sujeito composto por diversas dimensões que precisam ser contempladas pelo processo educativo. E assim, sendo, vê-se na prática pedagógica do Lar Fabiano de Cristo, construindo a ética, a cidadania e a democracia, que acreditamos ser a grande possibilidade de mudança.

Nesta pesquisa a trama freireana foi se desenrolando a partir de categoria fundante que foi **Formação Permanente** e a partir daí outras categorias foram se relacionando, entre elas, a: Reflexão Crítica da Realidade; Diálogo; Inclusão Social; Empoderamento; Relação Teoria e Prática e Educação emancipadora. Essa construção é a finalização e todo processo desenvolvido durante a pesquisa, onde desenvolvemos todas as categorias elencadas na trama, desta forma procuramos afirmar a utilização dessa metodologia de análise, provando que todos os nossos questionamentos parte de um único conceito central.

Figura 13 – Trama Freireana: metodologia de análise final



Fonte: Elaborada pela autora, 2017

## I – Formação Permanente e Reflexão Crítica da Realidade

A partir dos encontros com os/as educadores/as para a realização da aplicação dos questionários foi possível fazermos essa reflexão crítica da realidade,

uma vez que estávamos sempre discutindo as questões e como afetam o dia a dia da ação pedagógica desses profissionais na instituição e na vida de cada um.

Constatamos que a leitura da realidade por parte dos/as educadores/as é a compreensão de que as relações se constituem com base no outro, no diálogo e na conscientização. Fazendo uma prática educativa que prioriza a necessidade do outro, e que a todo momento busca construir sua pedagogia com base no processo de luta de resistência à opressão da educação bancária.

É nessa luta diária que os/as educadores/as buscam fazer da pedagogia freireana um meio de mobilizar as crianças e jovens da instituição a buscar em sua autonomia, se libertando da situação opressora e alienante, criando alternativas de empoderamento para a transformação da realidade existente.

## **II – Formação Permanente e Diálogo**

Freire via o diálogo como método de investigação pedagógica, que fazia com que as técnicas de ensino e de aprendizagem se incorporassem, não apenas a cada fragmento, que pudesse aparecer em vários e diferentes posicionamentos teóricos, mas para assegurar o desenvolvimento dialético de sua própria verdade, considerando elementos novos que emergiam do contexto social. Portanto, para Freire (2003, p.115), diálogo “é uma relação horizontal de A com B. [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”.

Diante da discussão realizada com os/as educadores/as, entendemos que não há como falar de uma educação que se volte para o reconhecimento do outro, sem que exista o diálogo, e esse foi um dos pontos levantados nas falas de todos/as, pois as formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Município não contempla com profundidade a dimensão do diálogo, entretanto a própria instituição possui cursos de formação continuada que proporcionam aos/as educadores/as um conhecimento mais aprofundado sobre diversas temáticas, dentre elas as relações étnico-raciais, inclusive foi nesse momento do diálogo foi ressaltado a participação do Movimento Negro de Sapé dentro da instituição, na oferta de cursos de formação, como também junto aos jovens e crianças com aulas de dança afro e de percussão, o que motivou a criação do grupo “Tambores da Paz”, que é um grupo musical formado pelos jovens da instituição com o apoio do MNS, e é voltado para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e negra.

Assim, é incontestável a necessidade de diálogo entre Educação em Direitos Humanos e as relações étnico-raciais, no sentido de que a Educação pode despertar no indivíduo a consciência de que ele é sujeito de direitos, e como tal, tem condições de se apropriar dos conteúdos jurídicos garantidores de sua dignidade. O trabalho educacional sobre essa perspectiva, vai construindo o lastro de uma cultura que, na verdade se faz na luta social e sua reflexão.

Nessa caminhada, a contribuição da formação permanente é incontestável. Enquanto prática política e social, a escola é um lugar para formação de sujeitos, de construção de redes sociais, que devem ser pautadas em princípios democráticos, na ética, no respeito à diferença, e à dignidade humana.

### **III – Formação Permanente e Inclusão Social**

A inclusão social é um dos grandes desafios de nosso país que, por razões históricas, acumulou enorme conjunto de desigualdades sociais no tocante à distribuição da riqueza, da terra, do acesso aos bens materiais e culturais que envolvem também o estabelecimento de condições para que todos os habitantes do país possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos.

No diálogo sobre a inclusão social os/as educadores se mostraram preocupados com os jovens e crianças que estudam nas escolas da rede pública do município de Sapé e são atendidos pelo Lar Fabiano de Cristo, pois são oriundos de comunidades em situação de vulnerabilidade social e humana, local onde o índice de violência contra os jovens e inserção no mundo das drogas só aumentam a cada dia. Ainda ressaltaram que é urgente e necessário um investimento por parte do governo no que se refere à formação, capacitação e remuneração dos professores, bem como às melhorias das condições de trabalho dos mesmos, pois o país somente será uma nação quando os nossos governantes se conscientizarem de que um futuro promissor está intimamente ligado a uma educação digna e de qualidade.

Enfatizam que devido o descaso e a corrupção, muitas escolas principalmente da área rural é o que mais sofre, pois dificilmente a uma fiscalização maciça, quanto a aplicação desses investimentos. Ainda há muitas metas a serem alcançadas para um ensino de qualidade, mas dentro do diálogo com os professores e de acordo com a realidade da escola, a formação permanente dos/as

educadores/as ainda é o passo principal na mudança da realidade educacional do município de Sapé.

A inclusão social é entendida como a dimensão da ética, do respeito à dignidade, que exige dos governos e governantes assumir as responsabilidades por uma educação de qualidade, que ofereça aos/as educadores/as formação que traduza o compromisso social.

#### **IV – Formação Permanente e Conscientização**

A proposta metodológica da conscientização é o diálogo, pois a dimensão aqui inserida pressupõe mudanças pedagógicas, mudanças na relação educativa e nas estratégias de ensino-aprendizagem, assim no processo educativo a conscientização é proporcionada pela ação e reflexão crítica da realidade.

O educadores apontam que a maior dificuldade no processo de conscientização é justamente a relação que existe entre teoria e prática, ação e reflexão, devido as várias relações sociais que existem, desta forma é preciso que estejam preparados para as mudanças que ocorrem a todo momento na educação e na sociedade, principalmente nesse momento de crise na política. A crítica a conscientização como sendo um processo complexo, revela-se na ênfase que foi dada em relação a apreensão que os/as educadores/as possuem por não entender como provocar esse processo conscientizador.

A prática social reelabora é o que permite medir o êxito ou o fracasso do processo de conscientização através da educação, o que proporciona aos sujeitos do processo convergirem para um fim comum, ou seja, transformando a realidade reformulamos a prática, e direcionamos para uma mesma perspectiva social, cultural e humana.

#### **V – Formação Permanente e Empoderamento**

A formação permanente se apresenta como um importante ferramenta de empoderamento, pois é o momento no que o/a educador/a têm de recender o entusiasmo pelo ato de educar; momento de atividade política organizativa, de socialização das angústias do cotidiano e de construir agendas coletivas para impulsionar a educação a um patamar de qualidade que assegure aos estudantes o direito de aprender e ensinar no processo pedagógico.

A dimensão do empoderamento em Paulo Freire desenvolve o modo de ser na sociedade, pois exige que os/as educadores sejam sujeitos ativos de sua aprendizagem e percebam o quanto podem contribuir com a mudança do seu local de moradia, seu local de trabalho, seu bairro, sua cidade, seu país e o planeta. Esta forma de ensinar e aprender transforma o ser humano em sua dimensão ontológica e o coloca diante do mundo como capaz de refletir, questionar, indignar-se e construir possibilidades diante da realidade que, por vezes, apresenta-se como pronta e acabada, como se não houvesse as determinações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais que são modificadas por homens e mulheres, de acordo com os tempos histórico e social.

Precisamos pensar em uma Educação que promova o empoderamento dos sujeitos que são violados em seus direitos humanos, mas que também atue na transformação realidades sociais, o que significa atuar no nível da cultura em direitos humanos e na esfera educativa. Tal estado de coisas exige medidas urgentes de justiça social e tarefas amplas que comportem a dimensão educacional. Vimos ao longo desse trabalho, que o Lar Fabiano de Cristo busca efetivar esse empoderamento através de práticas educacionais emancipatórias que levem os sujeitos a se reconhecerem detentores de condições de mudança de suas histórias de vida, na sua maioria marcadas pela usurpação e desrespeito de seus direitos.

Nesse sentido, pude perceber que todas as ações educativas e sociais realizadas pelo Lar Fabiano de Cristo através da Educação integral do serl, partem da necessidade de se entender contexto e o histórico dessa família, suas características e o percurso que a levaram a situação de miséria, bem como, busca-se traçar um caminho para superação dessas situações.

## **VI – Formação Permanente e Relação Teoria e Prática**

No sentido de pensar a formação de educadores/as, Paulo Freire orienta, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência

ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p. 39).

Quando falamos em prática é fundamental a reflexão crítica da realidade, principalmente quando esse conceito se volta para a formação permanente na perspectiva da pedagogia freireana.

A Secretaria de Educação do Município de Sapé – PB, oferece cursos de formação continuada, mas não permanente, e que diante das discussões entendemos que, os cursos ainda não são suficientes, pois há a ausência de uma reflexão crítica mais profunda das práticas pedagógicas voltadas para a educação em direitos humanos que priorize a conscientização das relações étnico-raciais, contudo como já mencionado na dimensão do diálogo, onde há a oferta de cursos pela proposta pedagógica da própria instituição.

É na dimensão dessa categoria que o diálogo vai se concretizando enquanto ação, realização e transformação coletiva, promovendo formulações e práticas que respondam aos desafios da educação em direitos humanos que priorize as relações étnico-raciais. Nessa categoria que se realiza a reflexão-ação-reflexão, onde está envolvida a explicação e análise da prática, a fundamentação de temas de análise da prática e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática.

## **VII – Formação Permanente e Educação emancipadora**

A formação permanente e os princípios da educação emancipadora, são partes indissociáveis do todo fenômeno educativo. Dessa forma, ter clareza sobre os pressupostos da educação emancipadora se faz indispensável para compreender a proposta de formação docente.

O processo educativo, seja na escola, ou nos fazeres cotidianos, é fundamentalmente formativo, entendido como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Assim, a função primordial da educação emancipadora está na esperança da superação de quaisquer situações de opressão provocadas pela ordem social injusta, uma vez que a educação se apresenta como espaço privilegiado de conscientização. Neste sentido, compreendemos com Freire (2002 p. 66) que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Concordamos com Giroux (1986) e Freire (2001) no sentido de ser necessário e urgente que o/a educador/a assimile os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia. Tendo-se em vista a formação deste profissional autônomo, o mesmo terá mais condição de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem a emancipação educativa

Ao fim do diálogo com os/as educadores/as, tomamos consciência de que a viabilização de uma proposta de formação permanente deve iniciar pela investigação das concepções e práticas que norteiam o fazer pedagógico dos professores. A proposta de compreensão da educação emancipatória, traz consigo a necessidade de superação de um modelo de educação, pautado na memorização e reprodução mecânica e descontextualizada do conhecimento, por isso o seu caráter eminentemente transformador e conscientizador. A educação emancipadora se faz urgente e necessário na proposta da pedagogia problematizadoras e libertadora de Paulo Freire.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de educação em Direitos Humanos, é no mínimo uma tarefa difícil e complexa. Propor alternativas viáveis para concretização e plena garantia desses direitos, é ainda mais desafiador. Há muito tempo, debatemos exaustivamente o tema, sem contudo encontrarmos soluções definitivas, que sejam capazes de resolver todas as violações ainda existentes nesse campo. Isto porque o tema em questão não nasceu pronto, não comporta conceitos fixos, mas sobretudo, é dinâmico e mutável por sua própria natureza, não se faz, mas vem se fazendo, no cotidiano das lutas sociais travadas ao longo da história da Humanidade, agora abrindo-se especialmente aos dilemas contemporâneos.

Contudo, a emancipação possui sua força e é produzido nos mecanismos regulatórios mais ínfimos. Foi dessa forma que fui entendendo a necessidade de se fomentar a reflexão sobre Direitos humanos para comportar a sua dimensão educativa e favorecer processos de transformação no seio mesmo da dialética, regulação e emancipação, reprodução e mudança, tendo como pano de fundo o diálogo.

Após todo diálogo embasado nesta pesquisa, consideramos que a educação em direitos humanos e as relações étnico-raciais estão atreladas diretamente a educação problematizadora, uma vez que contribuíram em prol do combate das desigualdades que fazem parte dos diversos setores da sociedade. Porém acreditamos que não basta somente ao Estado reprimir o racismo, como de forma errada se julga, mas há sim a necessidade de um trabalho conjunto entre os poderes públicos, Movimentos Negros e demais setores da sociedade que lutam pela ressignificação e valorização da cultura daqueles que durante o processo de construção da sociedade, foram marginalizados, excluídos e humilhados em sua essência, como mostram os dados dos documentos oficiais analisados.

Nesse complexo contexto teórico e político vem sendo adotada a expressão étnico-racial para se referir às questões concernentes à população negra brasileira, sobretudo, na educação. Mais do que uma junção dos termos, essa formulação pode ser vista como a tentativa de sair de um impasse e da postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia. Demonstra que, para se compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as características físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial,

política e identitária. Nesse aspecto, é bom lembrar que nem sempre a forma como a sociedade classifica racialmente uma pessoa corresponde, necessariamente, à forma como ela se vê. O que isso significa? Significa que, para compreendermos as relações étnico-raciais de maneira aprofundada, temos de considerar os processos vividos pelos sujeitos, os quais interferem no modo como esses se veem, identificam-se e falam de si mesmos e do seu pertencimento étnico.

É claro que o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana tem que ser realizado a partir das africanidades, isto é, das raízes africanas e afro-brasileiras, para o estudo, foi necessário pesquisarmos os africanos da Diáspora e os dos dias atuais, para assim podermos dialogar. Com isso estaremos contribuindo para a humanização das relações em nossas escolas, em nosso país. Estaremos, dessa forma contribuindo para fortalecer a humanização e o bem estar coletivo dos povos negros, e esse é um dos princípios a orientar programa, projeto, pesquisa e ações de educação das relações étnico-raciais, não só a longo prazo, mas a médio prazo, ou nos dizeres de Freire na formação permanente dos sujeitos envolvidos na comunidade. Assim, a formação permanente poderá ser entendida como uma reflexão crítica da realidade.

As políticas de reconhecimento e reparação não podem ser interpretadas apenas como uma resposta do Estado à reivindicação de um movimento social. Para realizar uma reflexão que vai além desse olhar burocrático, será preciso localizar o surgimento da legislação no contexto das lutas e dos saberes da comunidade negra, organizados e sistematizados pelo Movimento Negro. Para tal, somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação permanente de educadores/as no Brasil, que vá além das velhas dicotomias entre o escolar e o não escolar, o político e o cultural ainda presente nas práticas pedagógicas de formação.

As relações étnico-raciais em contextos de sociedade multiculturais como a nossa é amplo, vasto e permite muitas aproximações. A que apresentamos nesse trabalho é uma, feita a título de introdução à temática que deve ser tratada sobre múltiplas perspectivas, coordenadas e encadeadas, quem sabe assim a educação para a diversidade, e as indagações que ela traz aos processos de formação permanente de educadores/as, poderá ser um caminho para a construção de subjetividades mais democráticas, poderá ser a indicação de um mudança

verdadeira e efetiva nos currículos dos cursos de licenciaturas e de pedagogia, numa perspectiva emancipatória.

Para a efetivação de um processo transformador, torna-se essencial ter clareza sobre os pressupostos de uma educação emancipadora, assim é possível compreender as dificuldades e a resistência de muitos professores uma vez que nem todos tinham conhecimento da pedagogia freireana, dessa forma constatamos que, os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de conceber novas políticas e ações de formação permanente de educadores/as, que dê sentido a formação já realizada na instituição.

Uma formação sistematicamente organizada e permanente terá maior possibilidade para conscientizar o/a educador/a do seu papel como facilitador e da necessidade de uma ação pedagógica com vistas à formação de cidadãos autônomos e críticos que vislumbrem as transformações sociais e humanas. Dessa forma, hoje percebemos, após todo percurso dessa pesquisa, que precisamos considerar os Direitos Humanos não com um fim em si mesmo, mas sobretudo, como um instrumento de efetivação da dignidade e como um processo de os sujeitos viverem sua vocação ontológica de humanização.

Nesse sentido, não é mais possível pensar a educação em Direitos Humanos desconectados do contexto social e de suas contradições efetivas. Isto porque os Direitos Humanos não se exaurem quando são conquistados. Por sua própria natureza, estão em movimento dinâmico permanentemente, caracterizando-se como o resultado das lutas contra a sua usurpação e exploração em escala mundial.

Esperamos que as possibilidades e os limites e enfrentadas, entre outros aspectos do estudo aqui apresentado, possam subsidiar iniciativas que tenham a concepção freireana de educação como eixo orientados de práticas transformadoras. Hoje percebo ainda mais, após todo percurso dessa pesquisa, que precisamos considerar os Direitos Humanos não com um fim em si mesmo, mas sobretudo, como um instrumento de efetivação da dignidade e como um processo de os sujeitos viverem sua vocação ontológica de humanização.

Nesse contexto, não posso deixar de pontuar que, não bastasse a relevância dessa pesquisa, com todas as contribuições que a mesma trará para a academia, para mim particularmente ela foi marcante, pois a partir dela reafirmo meu lugar no mundo. E não há nada mais gratificante, mais libertador e conscientizador

que encontrar sua vocação, aquilo que faz vibrar mais intensamente sua essência. Perceber-me como educadora e pesquisadora foi uma das grandes benesses que esse trabalho me proporcionou. Sigo daqui com a certeza de que meu compromisso existencial maior é com e para a educação que conscientiza e liberta, pois a pesquisa realizada confirmou a nossa hipótese de que a educação em Direitos Humanos na perspectiva das relações étnico-raciais é determinante no processo de afirmação, reconhecimento, humanização e valorização dos nossos direitos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Aparecida; TIBLE, Jean. **Políticas Inovadoras no Cenário Federal, a visão dos Ministros da Igualdade Racial**. In. RIBEIRO, Matilde (org.). AS POLÍTICAS DE IGUALDADE RACIAL: reflexões e perspectivas. São Paulo: Editora Perseu Abram, 2012.

ANDRADE, Alcilene C. FREITAS, Lígia L. de. BARBOSA, Maria J. C. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 – a experiência de João Pessoa. 11º Simpósio da ANPAE. São Paulo/SP. Fonte: <http://www.anpae.org.br/website/publicacoes/biblioteca-anpae>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Fonte: [https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie\\_estado\\_conhecimento2.pdf](https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf). Acesso em: 06 de janeiro de 2017.

ARROYO, Miguel G. CURRÍCULO, TERRITÓRIO EM DISPUTA. 2º Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira: manual do professor: ensino fundamental, livro 3**, João Pessoa, Paraíba, Ed. Grafset, 2006.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em [www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm](http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm). Acesso em 06 de janeiro de 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 5ª ed. São Paulo: Abril Cultural e Editora Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Horizonte Editora, 1988.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/SECADI. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília; 2006**.

\_\_\_\_\_. MEC/SECADI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SEPPIR/CESAD/INEP, 2005.

CANDAU, Vera Maria; GABRIEL, Carmem Teresa et al. (Org.) **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores**. 1ª edição. São Paulo. Editora Cortez, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos . In: **Introdução - BRASIL**. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Quem é Negro, Quem é Branco**: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira da Educação, nº. 28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2005. Fonte: <http://www.ipeafro.org.br/home/br/acervo-digital/24/>. Acesso em: 06 de janeiro de 2017.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Anais do XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Ouro Preto/MG, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papyrus Editora, 2001.

DIAS, Lucimar. **“Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003”**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras Histórias. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória**: a problemática da pesquisa. Passo fundo/RS: Ediupf, 1998.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 10ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 150p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tome e Príncipe**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação, Relações étnico-raciais e a Lei 10.693/03**. Portal A Cor da Cultura. 2001 Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 11/01/2017.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro**. In: SANTOS, Sales Augusto. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, Nilma L. e SILVA, Petronilha Beatriz G. (Orgs.). **Experiências Étnico-culturais para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUERREIRO RAMOS, A. O negro no Brasil e um exame de consciência. In: NASCIMENTO, Abdias et al. **Relações de Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Quilombo, 1950. Fonte: <http://www.ipeafro.org.br/home/br/acoes/32/43/acervo-ipeafro-ten/>. Acesso em: 19 de dezembro de 2016.

Hall, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

IBASE. **Cotas Raciais: por que sim?** 3 ed. Rio de Janeiro: Ibase, 2008.

KLEIN, Ana Maria. Educação em Direitos Humanos nas Escolas: um projeto a ser construído pela comunidade escolar. In: VELTEN, Paulo e POMPEU, Julio (org.) et al. **Educação em Direitos Humanos III**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 5ª ed., 2002.

MOURA, Arlete Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (orgs.). **Políticas Educacionais e (Re) Significações do Currículo**. Campinas: Alínea, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª Ed. revisada. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006. Coleção Para Entender.

NASCIMENTO, A. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. Revista de Estudos Avançados/ USP. vol.18 nº.50 São Paulo Jan./Abr. 2003. Fonte: <http://www.ipeafro.org.br/home/br/acoes/32/43/acervo-ipeafro-ten/>. Acesso em: 19 de março de 2014.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Epistemologia da Ancestralidade** – Preâmbulo. Fonte: <http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/pdf/eduardo.pdf>. Acesso em: 06 de janeiro de 2017.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/>. Acessado em: 30/10/2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Grupo de Trabalho das Nações Unidas sobre Afrodescendentes**. Ano 2013. Disponível em: <http://www.onu.org.br/>. Acessado em: 29/10/2016.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: Direito Concepções e Sentidos**. Niterói, Rio de Janeiro, 2005. Universidade Federal Fluminense, tese de doutorado

POUTGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. Tradução: Elcio Fernandes. 2ª edição – São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Ed. Cortez, 1986, 4ª edição.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia)–UnB, Brasília, ago. 2007. Fonte: <http://cpdoc.fgv.br/mosaico/?q=artigo/metamorfose-de-militantes-negros-em-negros-intelectuais>. Acessado em: 19 de outubro de 2016.

SAUL, Ana Maria. SAUL, Alexandre. **MUDAR É DIFÍCIL MAS É NECESSÁRIO E URGENTE: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola**. In. Revista Teias. V. 14, n. 33. Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ, 2012. Site: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1590> Acessado em: 15 de junho de 2015.

SAUL, Ana Maria. SAUL, Alexandre. **MUDAR É DIFÍCIL MAS É NECESSÁRIO E**

SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado) - PUC/SP, São Paulo, 2011.

SHARP, Jim. A história vista de baixo. In: BURK, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes – São Paulo. Editora: UNESP, 1992.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 5. ed. João Pessoa: UFPB, 2006.

\_\_\_\_\_. “África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique”. In: STRECK, Danilo, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski(Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 29-31.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem e o ensino das africanidades**. Universidade de Santa Cruz do Sul, grupo União e consciência negra, Rio Grande do sul, 2005.

SILVÉRIO, V. O. **Raça, racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização**. Campinas, 1999. Tese [Dout.] Unicamp, IFCH - Departamento de Sociologia. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 19 de março de 2014.

SILVÉRIO, Valter Roberto; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações Raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas**. São Paulo, contexto, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camilla. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: Possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03**. São Paulo: Petrópolis Ação educativa e (Ceert), 2007.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA PARTICIPATIVA

Prezado/a professor/a:

Esta é uma pesquisa que contribuirá para o meu Trabalho de Conclusão de Curso, conto com sua colaboração respondendo as questões abaixo sobre a Educação em Direitos Humanos na perspectiva das Relações Étnico-raciais. Suas informações pessoais serão mantidas em sigilo, atendendo a norma de ética na pesquisa científica **196/1996**. Esta Resolução incorpora: “sob a ótica dos indivíduos e das coletividades os quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça entre outros, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado”.

\_\_\_\_\_  
Julyanna de Oliveira Bezerra  
Pesquisadora

#### I. Dados Pessoais:

1. Quanto ao sexo:

M ( ) F ( )

2. Escolaridade:

( ) Educação Básica Incompleta

( ) Educação Básica Completa

( ) Superior Incompleto

( ) Superior Completo

( ) Pós Graduação

3. Como você se define quanto a Raça/Etnia:

Preto ( ) marelo ( ) pardo ( ) indígena ( ) branco ( )

#### II. Pesquisa sobre a temática Étnico-Racial e a Educação em Direitos Humanos.

1. VOCÊ CONHECE A LEI 10.639/2003?

( ) SIM ( ) NÃO

2. VOCÊ APLICA A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 EM SALA DE AULA? COMO DESENVOLVE ESSA PRÁTICA.

( ) SIM ( ) NÃO

3. O PROJETO POLÍTICO CURRICULAR DE SUA ESCOLA CONTEMPLA A TEMÁTICA ETNICORACIAL?

( ) SIM ( ) NÃO

4. A ESCOLA REALIZA FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, QUE PRIORIZE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

( ) SIM ( ) NÃO

5. VOCÊ ACREDITA QUE O CURRÍCULO QUE CONTEMPLA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS PODE SER AGENTE DE SOCIALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DAS DIFERENTES CULTURAS PRESENTES NO AMBIENTE ESCOLAR? JUSTIFIQUE SEU POSICIONAMENTO.

( ) SIM ( ) NÃO

6. VOCÊ SE PREOCUPA EM CONSCIENTIZAR SEUS ALUNOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DE RESPEITAR E VALORIZAR AS DIFERENTES CULTURAS FORMADORAS DA NAÇÃO BRASILEIRA?

( ) SIM ( ) NÃO

7. VOCÊ ACHA IMPORTANTE A EXISTÊNCIA DE LEIS QUE OBRIGAM OS/AS EDUCADORES/AS ATRAVÉS DE CONTEÚDO, AJUDAREM OS ALUNOS A VALORIZAREM AS TRADIÇÕES E AS CULTURAS AFRICANAS INTRODUZIDAS NO BRASIL?

( ) SIM ( ) NÃO

8. VOCÊ JÁ LEU E ESTUDOU AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA?

( ) SIM ( ) NÃO

9. DE ACORDO COM SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, VOCÊ ACREDITA QUE OS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS SÃO PREPARADOS E HABILITADOS PARA PROPOR, CONSTRUIR OU LIDAR COM MEDIAÇÕES/DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

( ) SIM ( ) NÃO

10. DE ACORDO COM SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, VOCÊ CONSIDERA QUE OS EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS SÃO PREPARADOS E HABILITADOS PARA PROPOR, CONSTRUIR OU LIDAR COM MEDIAÇÕES/DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

( ) SIM ( ) NÃO


# **ANEXOS**

## ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

## CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos a pesquisadora Julyanna de Oliveira Bezerra, CPF 065.733.674-21, a desenvolver o seu projeto de pesquisa "A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: desafios e perspectivas no encontro com a pedagogia freireana", que está sob a orientação da Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto, cujo objetivo é compreender a relação dos sujeitos com a educação em direitos humanos que prioriza a conscientização e a ressignificação como uma formação permanente do ser. A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 196/96 e suas complementaridades, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa/PB, 14 de outubro de 2016



Dr. Kildare André Lima de Freitas  
Secretário de Educação da Prefeitura de Sapé

## ANEXO B – OFÍCIO DO PPGDH/UFPB

	<p style="text-align: center;">Universidade Federal da Paraíba - UFPB          Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA          Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos - NCDH          Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas -          PPGDH.</p>	
--	---	--

OFÍCIO nº 009/2016/PPGDH/CCHLA

João Pessoa, 16 de setembro de 2016

A Sua Senhoria  
 Dr. Kildare André Lima de Freitas  
 Secretário de Educação da Prefeitura de Sapé do Estado da Paraíba.

**Assunto:** solicitação de acesso as informações e estatísticas catalogadas referente a formação de professores em Direitos Humanos .

Solicitamos a Vossa Senhoria autorizar a Sra. **JULYANNA DE OLIVEIRA BEZERRA**, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba, Matrícula 2015122317, ter acesso às informações e estatísticas já catalogadas, no âmbito da Secretária de Educação e da Gerência Pedagógica, como também realizar encontros com os profissionais da área de Educação desta Secretaria.

A mestranda encontra-se em fase de desenvolvimento de sua dissertação intitulada: “A Formação de Educadores em Direitos Humanos na perspectiva da Educação Étnico-Racial”, orientanda da Professora Doutora Rita de Cassia Cavalcanti Porto.

Atenciosamente,

  
 Profª Drª Adelaide Alves Dias  
 Coordenadora de PPGDH  
 UFPB-CCHLA-NCDH

PREFEITURA MUNICIPAL DE SAPÉ  
 Secretária de Educação, Cultura, Esporte e Lazer  
 RECEBIDO  
 Em, 14 / 09 / 16  
 Ass. Técnico: Edson Alves  
 Matr. 0192199

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas - PPGDH  
 Central de Aulas, Bloco A – Campus Universitário I/UFPB – Cidade Universitária  
 CEP: 58.059-900. João Pessoa-PBTelefax: (83) 3216-7468 e-mail: [ppgdh.ufpb@gmail.com](mailto:ppgdh.ufpb@gmail.com)  
 Site: [www.cchla.ufpb.br/ppgdh](http://www.cchla.ufpb.br/ppgdh)

## ANEXO C – PARACER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB – CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAIBA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CONTEXTO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: desafios e perspectivas no encontro com a pedagogia  
freireana

Pesquisador: Julyanna de Oliveira Bezerra

Área Temática: Direitos Humanos

Versão: 2

CAAE: 31041714.0.0000.1764

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 876.865

Data da Relatoria: 20/04/2017

## Apresentação do Projeto:

A apresentação é bem clara e bem desenvolvida pela pesquisadora proponente. Trata-se de uma pesquisa que pretende discutir, conforme afirma a proponente: compreender a relação dos sujeitos com a educação em direitos humanos que prioriza a conscientização e a ressignificação como uma formação permanente do ser. Para isso é necessário o entendimento do valor e viabilidade da proposta teórico-metodológica freireana como um caminho para um estudo crítico e conscientizador. Oferecendo uma introdução às discussões sobre as políticas públicas de ações afirmativas como uma forma de resgate a dignidade humana dos negros. Investigando e contribuindo com novas práticas pedagógicas.

L

UFPB – CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAIBA



Continuação do Parecer: 876.866

**Objetivo da Pesquisa:**

O presente estudo de caráter qualitativo, tem por objetivo compreender a relação dos sujeitos com a educação em direitos humanos que prioriza a conscientização e a ressignificação como uma formação permanente do ser.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os benefícios estão bem evidenciados e são claramente superiores aos possíveis riscos que essa pesquisa pode trazer, o que justifica sua realização.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é de qualidade e de relevância para o nosso contexto atual.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Toda a documentação requerida no último parecer foi enviada nesta ocasião.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações:**

Sem pendências

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Considerações Finais a critério do CEP:|

UFPB – CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAIBA



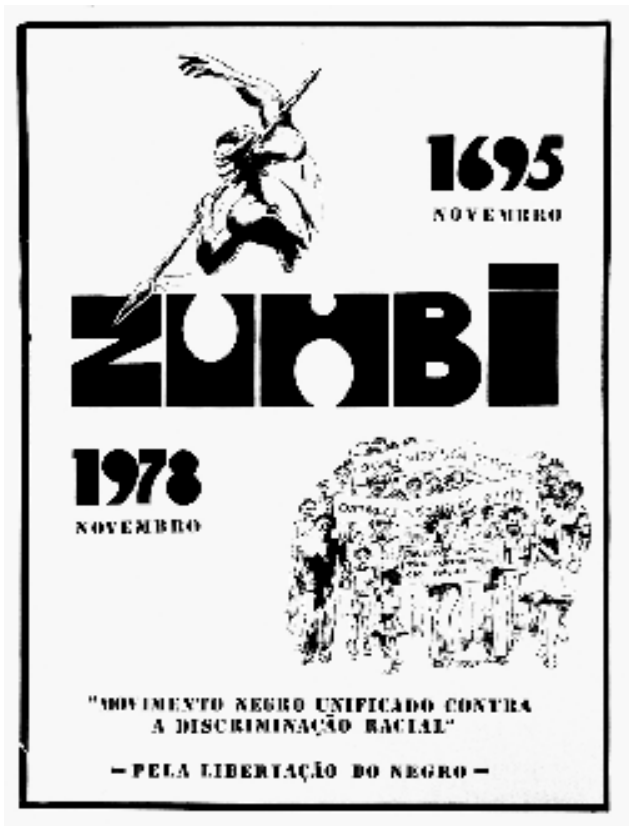
Continuação do Parecer: 876.865

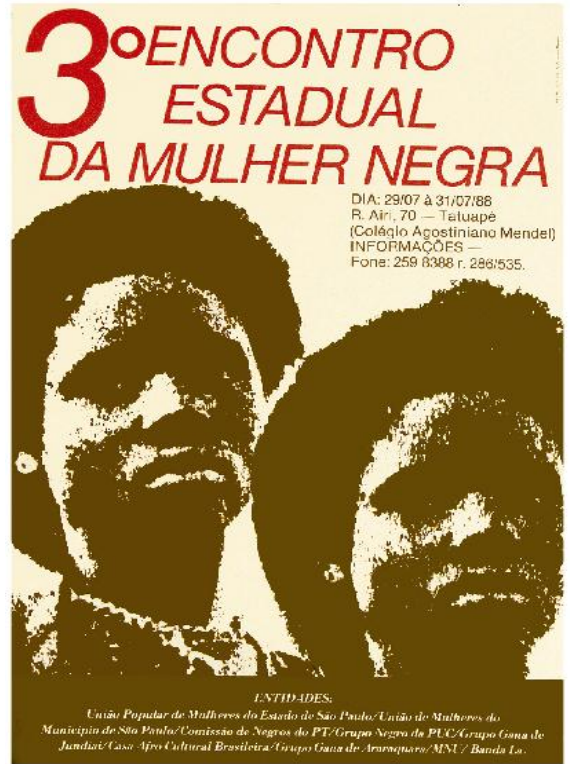
João Pessoa, 20 de abril de 2017

---

Assinado por:  
Ellane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador)

ANEXO D - CARTAZES DAS PRIMEIRAS AÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL





## ANEXO E - CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA – 2012 - NEABI/UFPB



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012

## ANEXO F – IMAGENS DA PESQUISA NO LAR FABIANO DE CRISTO



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2017