

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Flávio Guimarães Diniz

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03 A PARTIR
DE UM PROJETO DE PESQUISA-AÇÃO**

RIO DE JANEIRO

2014

FLÁVIO GUIMARÃES DINIZ

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03 A PARTIR
DE UM PROJETO DE PESQUISA-AÇÃO**

Trabalho referente à Dissertação, apresentado como requisito à obtenção do grau de mestre do curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa “Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia”, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora:

Profa. Maria Elena Viana Souza

**RIO DE JANEIRO
2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIO GUIMARÃES DINIZ

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03 A PARTIR DE UM PROJETO
DE PESQUISA-AÇÃO**

Banca Examinadora:

Rio de Janeiro: / /2014.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Elena Viana Souza (orientadora)

Prof. Dr. Renato Emerson

Prof^ª. Dr^ª. Claudia Miranda

Prof. Dr. Denilson Araújo de Oliveira

DEDICATÓRIA

Em memória de Thyago Faria de Araújo, que me ensinou que os laços sanguíneos não são necessários para existência do amor fraternal.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação simboliza ao mesmo tempo o fim e o início de uma nova trajetória. Representa o final de um período de dois anos onde fiz diversos sacrifícios para a construção e a finalização deste escrito. Longe de encerrar minha trajetória acadêmica, tenho a convicção de que este pode ser o início de uma nova empreitada: o doutorado.

Inicialmente, agradeço à minha mãe, Rosenilda Melo Guimarães, à minha irmã Flávia de Fátima Guimarães Diniz e ao meu pai Ivan Diniz pelo amor, compreensão e principalmente pelo incentivo nos momentos em que eu pensei em desistir. Além disso, não posso deixar de agradecer ao meu cunhado Marcelo Soares da Costa que teve um papel muito importante para a realização do meu ensino médio.

Para chegar até o mestrado, passei por duas excelentes formações fornecidas pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a licenciatura plena em Geografia e a Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino Básico de Geografia. Em ambas, aprendi muito sobre as teorias e as discussões nos campos da Geografia, da Pedagogia e das Ciências Sociais. Isso me auxiliou bastante na construção de minha visão de mundo. Por isso, agradeço a todos os professores e professoras que tive nesse “lugar” (do qual tenho uma grande relação de afeto).

Uma das coisas mais importantes da vida são as excelentes pessoas que encontramos em nosso caminho. Durante essa empreitada conheci quatro pessoas maravilhosas no Mestrado em Educação da UNIRIO: Adriana Maria da Silva, Priscila Caetano Bentin, Luiz Renato Dias Gomes Padilha e Helen Lázaro. Agradeço pela ajuda na construção e apresentação de trabalhos, mas especialmente pelas agradáveis conversas e debates. Além disso, agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro pelos ensinamentos que obtive durante minha formação.

Agradeço a todos os professores, bolsistas e membros do grupo de pesquisa “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia”, em especial aos meus amigos-irmãos Raphael Luiz Silva da Costa, Gabriel Siqueira Correa e a Thyago Faria de Araújo (*in memoriam*). Além disso, não posso deixar de fazer um agradecimento ao professor coordenador Renato Emerson Nascimento dos Santos por ter me apresentado à discussão em torno da lei 10.639 no ensino de Geografia e por me ensinar a descobrir minha posição neste mundo para que, a partir disso, eu iniciasse o meu processo de intervenção para contribuir em sua melhora através de minha prática docente.

Agradeço a todos os professores, funcionários e estudantes da Escola Municipal Ruben Berta, em especial aos professores Josemar de Lima Barbosa, Isabel Cristina Rosa Gomes, Sônia M. de Almeida Costa, Regina Lúcia Ribeiro da Silva, José Carlos Mayrink da Silva e à minha diretora Silvania Castro pela ajuda que me deram para que eu pudesse conciliar o meu emprego com os meus estudos no mestrado.

Agradeço aos meus amigos Diogo Pinto de Sousa, Jorge Luiz Serpas Silva, Julia Valesca Pais e Tatiane Benites da Silva pela amizade e pelos conselhos ao longo da vida.

Por fim, agradeço a minha orientadora Maria Elena Viana Souza pela dedicação, carinho, paciência e confiança para que esse trabalho pudesse ser realizado. Quero que saiba que a sua generosidade e seu empenho me motivaram bastante para que um conjunto de ideias se transformasse num trabalho acadêmico e político que aborda a importância do tratamento das relações raciais no mundo da educação.

DINIZ, Flavio Guimarães. **A formação contínua de professores de Geografia para implementação da Lei Federal nº 10.639/03 a partir de um projeto de pesquisa-ação.** 2014. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

RESUMO

Neste trabalho, analisamos o processo de formação contínua de professores de Geografia para implementação da Lei Federal nº 10.639 dentro da disciplina escolar citada. O escopo central deste escrito funda-se na exposição das particularidades de uma formação baseada na metodologia da pesquisa-ação que, de maneira superficial, consiste numa postura metodológica que visa à transformação coletiva de uma determinada temática ou à resolução de um problema. Para contemplar tal objetivo, discussões em torno da ciência Geográfica e de sua transformação enquanto disciplina escolar foram associadas à educação das relações étnico-raciais para demonstrar o papel importante que este campo pode desempenhar na implementação da lei. Depois disso, debateu-se o conceito de formação de professores, da formação inicial, passando pela formação continuada até chegar à formação contínua, esta última, abordada a partir da metodologia da pesquisa-ação, linha metodológica utilizada pelo grupo de pesquisa “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia” que coordenou o processo formativo analisado. Apresentaram-se as ações e as concepções do coletivo para que os professores repensassem e reconstruíssem suas práticas e posturas pedagógicas em torno da lei e da educação das relações étnico-raciais em prol de um ensino igualitário e que forneça aos docentes e discentes uma visão de mundo crítica.

Palavras-Chave: Lei Federal nº 10.639; Ensino de Geografia; Formação de Professores; Formação Contínua.

ABSTRACT

In this paper, we analyze the process of continuous training of teachers of Geography for implementation of Federal Law No. 10,639 inside the school discipline cited. The central scope of this writing is founded in the exhibition of the particularities of a formation based on the methodology of action research that so superficial, consists of a methodological approach that aims at collective transformation of a particular theme or to solve a problem. To contemplate such a goal, discussions around the Geographical science and its transformation while school discipline have been associated with the education of racial-ethnic relations to demonstrate the important role that this country can play in the implementation of the law. After that, discussed the concept of teacher education, initial formation, through continued training until you reach the continuous formation, the latter, addressed from the action research methodology, methodological line used by the research group "law 10,639 and geography teaching" that coordinated the formative process analyzed. Presented actions and collective concepts for teachers rethink and rebuild their pedagogical practices and attitudes around the law and education of racial-ethnic relations in favor of an egalitarian education and providing teachers and students a critical view of the world.

Keywords: Federal Law No. 10,639; Teaching geography; Training of teachers; Continuous Training

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A GEOGRAFIA ENQUANTO COMUNIDADE EPISTÊMICA: DO CAMPO CIENTÍFICO À DISCIPLINA ESCOLAR E À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	16
1.1 O campo científico da Geografia	16
1.2 O ensino de Geografia e a educação das relações étnico-raciais	27
<i>1.2.1 Debate sobre raça e modernidade</i>	<i>35</i>
<i>1.2.2 Debate sobre o Ensino de África.....</i>	<i>40</i>
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	45
2.1 Sobre a formação de professores	45
2.2 Formação Docente: entre questões, inquietações, objetivos e modelos	47
2.3 (Re)pensando a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais no ensino básico	57
3 “A LEI 10.639 E O ENSINO DE GEOGRAFIA”: UMA FORMAÇÃO ALICERÇADA NA METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO	62
3.1 A formação do grupo	63
3.2 As ações do grupo	68
3.3 Metodologia da Pesquisa-Ação: a estrutura do processo formativo	79
4 O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE O PROJETO “A LEI 10.639 E O ENSINO DE GEOGRAFIA”	86
4.1. As opiniões dos docentes sobre o processo formativo.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	118

INTRODUÇÃO

Em 2003, foi promulgado um ordenamento jurídico, resultante de diversos embates históricos travados pelas Organizações do Movimento Negro no país, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e apresentou uma série de possibilidades para a discussão em torno das relações étnico-raciais no campo da educação: a Lei Federal nº 10.639¹. Essa política pública de *ação afirmativa*², voltada para o ensino básico, tem como escopo colocar em relevo questões que sempre estiveram à margem da sociedade e que, conseqüentemente, refletiram no processo de aprendizagem de diversos sujeitos, no caso, a História da África e dos Africanos e a Cultura Afro-Brasileira.

A formação educacional, no Brasil e em diversas partes do mundo, é marcada pela influência da matriz eurocêntrica, pois tudo aquilo que é ensinado, aprendido e apreendido está diretamente ligado ao contato da Europa com as outras partes do mundo. Essa lógica gera alguns problemas e lacunas: (i) é passada, no processo de ensino e aprendizagem, a visão da Europa sobre si mesma e sobre os outros e, nessa relação, o continente se encontra no topo de várias hierarquias (raça, gênero, religião entre outras); (ii) a partir do eurocentrismo não se consegue conhecer os outros lados da história, pois todo o conhecimento reconhecido como legítimo está delegado a uma porção do planeta.

O interesse em dissertar sobre tal temática surgiu a partir do meu vínculo como bolsista de Iniciação à Docência e posteriormente como bolsista de Iniciação Científica da FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) com o grupo de pesquisa “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia”, coordenado pelo Professor

¹ Em 2008 a Lei Federal 10.639 foi ampliada através da promulgação do ordenamento jurídico 11.645 que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Entretanto, utilizo, na dissertação, apenas os artigos da Lei 10.639, pois entendo que as demandas que envolvem a História da África e dos Africanos no país possuem especificidades em seu tratamento, não sendo nem mais e nem menos relevantes que a temática indígena.

² No livro “Memória D’África: A temática Africana em sala de Aula” os autores Carlos Serrano e Maurício Waldman (2007) dissertam rapidamente sobre as políticas de ação afirmativa apontando que “as chamadas políticas de ação afirmativa constituem um rol de proposições e de medidas, cujo objetivo é garantir às minorias sociais, étnicas e de poder o justo espaço que lhes compete na sociedade. O seu objetivo vem a ser a ‘eliminação’ de qualquer fonte de discriminação e desigualdade racial direta ou indireta, mediante a geração de oportunidades’ (*Decreto nº 4.886, item II, Objetivos Específicos.*)” (SERRANO; WALDMAN, 2007, p.17-18)

Doutor R.E.N.S³, do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nesse projeto, cinco professores de Geografia, que atuam em escolas públicas de diversas redes municipais e da rede estadual do Rio de Janeiro, concordaram em ter suas práticas analisadas pelos membros do grupo e a participarem das reuniões em que seus cotidianos na escola eram relatados. Ademais, diversos temas ligados à lei e, conseqüentemente, à gestão das relações raciais na escola foram discutidos.

Durante os quatro anos que atuei como membro desse coletivo (dois anos como bolsista e outros dois como voluntário), fui conscientizado sobre a importância em se trabalhar as questões étnico-raciais dentro e fora da escola. A partir dessa experiência, participei de diversos seminários, congressos e encontros de Geografia e áreas afins como ouvinte e, principalmente, como participante na apresentação de trabalhos nas modalidades de pôster e comunicação oral e no fornecimento de oficinas sobre a utilização de obras cinematográficas para o atendimento das demandas apontadas pela lei.

O contato com o grupo foi fundamental para que eu entendesse a complexidade envolvida nos diversos assuntos sobre a questão racial. Pude compreender a relevância e a responsabilidade social em se reconhecer como negro em nossa sociedade. Declarar-se negro no Brasil apresenta uma escolha ideológica. Em outras palavras, configura-se em uma tomada de posição política como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra negro se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos 1970 e no decorrer dos anos de 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990. (BRASIL, 2004, p.15)

³ Ao longo da dissertação utilizo as iniciais dos membros do grupo para preservar suas identidades.

Além do meu reconhecimento como *negro*⁴, comecei a refletir sobre diversas situações e expressões que sempre passaram de forma despercebida, sem nenhum tipo de problematização. Pude perceber como a nossa sociedade está impregnada de racismo e como isso foi naturalizado e incorporado. Situações de preconceitos, velados ou não, são, muitas vezes, encobertas pelo discurso do mito da democracia racial que difunde a convivência harmônica das raças como se o racismo não existisse e não participasse da construção e do funcionamento das relações sociais e raciais do nosso país.

Quanto mais eu estudava sobre a temática, mais ficava instigado em conhecer outras matrizes de conhecimento, ou seja, a história negra que sempre fora omitida nos livros didáticos e invisibilizada no currículo de Geografia. Com o tempo, os referenciais teóricos eurocentrados já não davam conta das inquietações que se colocavam diante de mim.

A dimensão política das relações raciais fez com que eu repensasse, constantemente, a escrita dos meus artigos, trabalhos da faculdade, minha postura perante às situações discriminatórias e, recentemente, a minha prática em sala de aula, pois, atualmente, sou professor de Geografia da rede municipal do Rio de Janeiro e tenho a oportunidade de levar para o espaço da sala de aula todas as discussões e conhecimentos que acompanhei no projeto de pesquisa, principalmente a partir dos professores que participaram.

No grupo, ao se propor a inserção de conteúdos (listados em um temário construído de forma coletiva), notou-se que antes da entrada de novos conceitos e informações era necessário revisar os mesmos. Olhar a história do nosso país com outros olhos é de suma importância para compreender como a nossa sociedade chegou ao ponto no qual se encontra, fundamentada e operacionalizada pelo racismo cuja existência é negada de forma constante. Para isso, é necessário valorizar a contribuição dos milhares de sujeitos negros que contribuíram para o desenvolvimento do Brasil em diversas esferas: política, econômica, cultural e social.

⁴ De acordo com o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - pretos e pardos (que fazem parte das categorias cromáticas de classificação racial ao lado de brancos, indígenas e amarelos) compõem o grupo de “negros”, pois eles apresentam as mesmas condições socioeconômicas e de discriminações em nossa sociedade. (OSORIO, R, 2003)

Mas, como demonstrar esse processo de (re)visão de informações deturpadas e conteúdos que desinformam mais do que elucidam? Nesse sentido, um dos caminhos que podem guiar para a solução desta questão é a reflexão em torno da formação docente para implementação da lei.

A preocupação em formar professores, para atender aos anseios da Lei, está no Parecer do CNE/PC 003/2004 que expõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Com base no parecer, pode-se inferir que a formação docente precisa ser pensada, a partir de várias vertentes que vão desde a formação inicial, passando pela formação continuada até a formação contínua⁵. É importante analisar a formação de professores de forma crítica considerando suas diversas esferas: acadêmica, pedagógica/epistemológica e política⁶.

Escolhi fazer esse movimento, de abordar as principais características da formação contínua, por entender que essa é a principal forma dos professores e das professoras entrarem em contato com conhecimentos e discussões sobre uma determinada temática. Mas, é importante, neste processo investigativo, realizar a distinção entre as formações continuada e contínua.

A formação contínua, conceito corrente nos escritos de Nóvoa (2002), foi escolhida por mim, pois grande parte de suas características estiveram presentes durante a formação ministrada pelo projeto de pesquisa que aparece como objeto de investigação, neste trabalho. O compartilhamento de experiências em prol da implementação da lei nº 10.639, a construção de ações coletivas para a discussão da gestão das relações raciais na escola, revisão de práticas e posturas pedagógicas etc., se aproximam do conceito escolhido.

Existem diversos tipos de processos formativos que discutem a implementação da Lei 10.639 por meio de cursos oferecidos por Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Movimentos Sociais, Cursos de Pós-Graduação etc. Contudo, neste trabalho será exposto e analisado um processo de formação contínua alicerçado na metodologia da pesquisa-ação.

⁵ O termo formação contínua, aparece no livro “Formação de Professores e Trabalho Pedagógico” escrito por António Nóvoa (2002) abordando o caráter dialético da formação docente que deveria ser baseada na construção e reconstrução de conhecimentos.

⁶ As esferas citadas em torno da formação professores foram mencionadas com base nas concepções de Nilda Alves (1998) em seu livro intitulado “Trajetórias e Redes na formação de professores”, pois entendo que as reflexões presentes no escrito citado dão um panorama das principais questões ligadas à profissão docente.

A partir da apropriação do coletivo como objeto de investigação, a presente pesquisa tem como objetivo principal averiguar como ocorreu a formação contínua dos professores de Geografia acompanhados para tratar a lei nº 10.639, dentro de um projeto orientado pela metodologia da pesquisa-ação. Ademais, a seguinte questão permeará esse processo: quais são as especificidades de uma formação contínua, a partir do envolvimento do professor de Geografia em um contexto de pesquisa-ação?

Para atingir o objetivo proposto, os seguintes caminhos foram delineados: (i) tecer discussões sobre as diversas concepções relacionadas à formação de professores a partir das esferas acadêmica, epistemológica e política em que uma série de questões foram levantadas e que passaram pelos conceitos de formação inicial e contínua (ii) apresentar algumas questões presentes na Lei Federal nº 10.639/03 focando nas possibilidades de intervenção no ensino de Geografia direcionadas, em especial, para a formação de seus implementadores; (iii) analisar as experiências e as práticas dos professores de Geografia, através da abordagem dos seus métodos, metodologias e posturas pedagógicas que foram influenciadas em suas formações para implementação da lei.

Para levantar e dissertar informações sobre as experiências relatadas pelos docentes foram realizadas cinco entrevistas com perguntas direcionadas, mas, cujas respostas ficavam à vontade para o entrevistado responder. Entretanto, ao analisar as gravações percebi que as entrevistas se transformaram em conversas, pois os encontros ocorreram com muita naturalidade. Vale ressaltar, que convivi durante quatro anos com os cinco docentes e criei laços de amizade com alguns deles. Esse fato não gerou prejuízos ao desenvolvimento do trabalho, que no início, apresentaria respostas oriundas de entrevistas semiestruturadas. Durante as conversas, foi possível identificar as principais características do processo formativo analisado nessa dissertação.

A ideia em refletir e discutir as relações étnico-raciais na disciplina de Geografia, no segundo segmento do ensino básico, no cotidiano escolar e na formação de professores para implementação da Lei 10.639/03, foi construída de forma paulatina, desde minha formação inicial. Creio que ao colocar em relevo essas inquietações, assumo um compromisso sério e necessário em prol de um ensino e uma formação docente que não apenas contemplem a diversidade, mas que sejam críticos em relação àquilo que acontece em nossa sociedade e que influencia, diretamente, na dinâmica da escola e no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o capítulo 1 traz a história da Geografia, enquanto comunidade epistêmica, ao expor a história do pensamento geográfico e a importância do ensino escolar de Geografia na formação humana. Ademais, o capítulo aborda a relação entre o ensino de Geografia e a educação das relações étnico-raciais.

O capítulo 2 aborda a temática “formação de professores” e cita a importância deste campo na área da educação. Além disso, os conceitos de formação inicial, formação continuada e formação contínua (tendo como escopo o docente que aborda ou abordará as relações étnico raciais em sua prática).

No capítulo 3, trabalha-se de forma aprofundada a formação do grupo de pesquisa “A lei 10.639 e o Ensino de Geografia”, assim como o seu embasamento na metodologia da pesquisa-ação como orientador das atividades do mesmo. As características, as vantagens, as especificidades, as experiências da formação contínua, fornecida pelo grupo, são problematizados nesta parte do escrito.

O último capítulo deste trabalho expõe as respostas das conversas feitas com os professores sobre o processo formativo do qual fizeram parte. Essa parte teve como foco a identificação dos principais elementos que constituíram a formação dos professores de Geografia do grupo no período de 2008 a 2012.

1 A GEOGRAFIA ENQUANTO COMUNIDADE EPISTÊMICA: DO CAMPO CIENTÍFICO À DISCIPLINA ESCOLAR E À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

1.1 O campo científico da Geografia

Neste trabalho, que analisa um processo formativo para implementação da lei 10.639/03 através de professores de Geografia, compreende-se a importância da referida disciplina nesse contexto. Por isso, conhecer a comunidade epistêmica da Geografia apresenta-se como um convite onde se pode ter contato com os principais marcos da História do Pensamento Geográfico, suas correntes e principalmente seus conceitos, que são valiosos na interpretação dos fenômenos e são parte integrante dos currículos de Geografia do ensino básico até o ensino superior.

Similar a diversos campos científicos, a Geografia surgiu como ciência no final do século XIX durante o contexto de sistematização das mesmas. Dois fatos históricos impulsionaram esse movimento do conhecimento geográfico: a chegada do capitalismo a sua fase imperialista e a realização de duas Conferências (A Conferência de Geografia, em 1876, em Bruxelas e a Conferência de Berlim, entre os anos de 1884 e 1885) onde o continente africano foi um dos panos de fundo para as disputas que ocorreram entre as principais potências imperialistas da Europa Ocidental na época.

Na Conferência realizada no ano de 1876, Leopoldo II, rei da Bélgica, utilizou os conhecimentos da Geografia para explorar as riquezas presentes no continente africano, que foi um dos principais lócus pela busca de recursos para a o desenvolvimento da chamada II Revolução Industrial, ao lado do continente asiático.

[...] A Conferência de Bruxelas teve por objetivo, traçado pelo próprio Leopoldo em seu discurso de inauguração solene, a tarefa de debruçar-se sobre o continente africano, com o intuito de abrir à civilização a única parte de nosso globo em que ela não havia ainda penetrado [...], conferenciar para acertar o passo, combinar os esforços, tirar partido de todos os recursos, de evitar a duplicação do trabalho. (MOREIRA, 2006, p.8)

Menos de uma década após a conferência realizada em território belga, as potências europeias se reuniram na Alemanha, onde discutiram uma série de termos com a premissa de evitar possíveis conflitos entre as nações durante a “partilha” do

continente africano, no processo de colonização no final do século XIX. Surgia, então, a Conferência de Berlim⁷.

As idéias populares e públicas de que na conferência foi realizada a partilha da África, e de que os delegados delimitaram com uma régua as linhas retas que definiam as esferas de influências das potências europeias no continente, não se traduzem em verdade histórica. A Conferência de Berlim não dividiu o continente em colônias, mas fixou princípios para evitar conflitos entre as potências europeias que se lançaram à partilha da África. Na década seguinte, as potências europeias apressaram-se em estabelecer bases coloniais e traçar fronteiras, a fim de garantir a soberania sobre os territórios que começavam a ocupar. (FONSECA, D., 2007, p.170)

Nota-se como a África, enquanto território e posteriormente como conteúdo escolar, está intimamente ligada ao início do processo de constituição da Geografia no campo científico, onde os conhecimentos geográficos foram utilizados em prol da colonização, da reprodução do capitalismo e do aumento do poder das potências imperialistas, ou seja, o conhecimento retirado de longos estudos e expedições se transformaram numa arma que tinha a dominação de territórios e povos originários como fim.

Essa ideia é ratificada por Fonseca (2007) ao enumerar os diversos instrumentos de dominação lançados pelos europeus no processo de submissão dos povos africanos, demonstrando a violência usada para dominar e explorar os recursos presentes no território da África.

Diante disso, podemos considerar inclusive que a África partilhada pelas potências europeias consistiu-se em amplo processo de unificação à força a despeito dos interesses dos africanos. A Conferência da África unificou territórios, povos etnias, impérios, portanto criou uma unidade territorial sem base cultural, lingüística, política econômica para os africanos. Nesse sentido, este processo de conquista visou restringir a ampla diversidade cultural, lingüística, religiosa, política e econômica dos diferentes grupos, povos e etnias, impondo uma cultura, uma língua, uma religião, um regime político, uma economia, a partir da força, da escrita e de um aparato legal-jurídico alheio à realidade dos africanos. (FONSECA, D., 2007, p.170)

⁷ A Conferência de Berlim destinou-se à apara das arestas e à institucionalização da política de “áreas de influência”. Será organizada sob os auspícios do governo alemão, até então ausente da escalada internacional por força dos problemas domésticos do capitalismo alemão, e realizar-se-á arrastadamente de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885. Dela participarão os mesmos integrantes da Conferência de Bruxelas, mas reinarão os diplomatas das potências imperialistas, principalmente da Alemanha, da Bélgica, da França, da Inglaterra e dos Estados Unidos. Bismark, o chanceler alemão sob cujo governo move-se tenaz repressão ao movimento socialista e operário articulado à Primeira Internacional dos Trabalhadores, recém-extinta, presidirá a Conferência Internacional de Berlim, sentado à cabeceira de uma mesa de ferro perto da qual, sobranceiro, sobressai enorme mapa da África. (MOREIRA, 2006, p.10-11).

Após o acontecimento das duas conferências, a Geografia enquanto ciência começava a ser sistematizada de forma complexa. No final do século XIX, o paradigma positivista exercia uma grande influência na maioria dos campos científicos. Tendo como “pai” Augusto Comte, o positivismo estava calcado em ideias como ordem, quantificação, predomínio da razão etc. Boaventura Santos (2010) explica as principais consequências geradas pelo paradigma dominante, oriundo da ciência moderna.

[...] Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objecto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas antes o que se separou [...] (SANTOS, B., 2010, p27-28)

O paradigma positivista regeu a ciência moderna durante um bom tempo e ainda exerce influência nos dias de hoje. Antes do início do século XX, as ciências naturais e as ciências sociais seguiam os preceitos do positivismo. A sociedade, por exemplo, era interpretada, enquanto fenômeno, pelas leis das ciências sociais, pois era compreendida como um “grande organismo”.

Assim como diversas ciências que estudavam a sociedade e os demais conceitos que ajudavam a compreendê-la, a Geografia foi impregnada por essas leis⁸. Ao ser transformada, e, posteriormente, tida como um campo científico, a Geografia, assim como as demais ciências, era reconhecida, a priori, pelo objeto no qual seus estudos iriam se debruçar. Moraes (2007) aponta que muitos autores da área justificaram a escolha da superfície terrestre como o principal objeto da ciência geográfica.

Alguns autores definem a Geografia como o estudo da superfície terrestre. Essa concepção é a mais usual, e ao mesmo tempo a de maior vaguidade. Pois, a superfície da Terra é o teatro privilegiado (por muito tempo o único) de toda reflexão científica, o que desautoriza a colocação de seu estudo como especificidade de uma só disciplina. Esta definição do objeto apoia-se no próprio significado etimológico do termo Geografia – descrição da Terra. Assim, caberia ao estudo geográfico descrever todos os fenômenos

⁸ Uma primeira manifestação dessa filiação positivista está na redução da realidade ao mundo dos sentidos, isto é, em circunscrever todo trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos. Assim, para o positivismo, os estudos devem restringir-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis. Como se os fenômenos se demonstrassem diretamente ao cientista, o qual seria mero observador. Daí a limitação de todos os procedimentos de análise à indução, posta como única via de qualquer explicação científica [...] (MORAES, 2007, p.39)

manifestados na superfície do planeta, sendo uma espécie de síntese de todas as ciências [...] (MORAES, 2007, p.31)

A definição de Geografia defendida por vários autores e exposta por Moraes (2007) é muito usual, na atualidade. Delegar a tarefa de estudar a superfície da Terra ainda é vista como a única preocupação da Geografia, mesmo assim, de forma descritiva e quantitativa (ideias fortemente ligadas à matriz positivista). Entretanto, é necessário mencionar que com o desenvolvimento das escolas e das correntes da ciência geográfica, os objetos e os conceitos-chave deste campo do conhecimento sofreram transformações através de diversos embates que enriqueceram o arcabouço teórico da Geografia.

Durante a segunda metade do século XIX, quando ocorreu a sistematização da Geografia, presencia-se o surgimento da chamada Geografia Tradicional. Esta corrente foi moldada através da matriz positivista, tanto que recorreu as suas principais ideias para analisar os fenômenos sociais. De acordo com Moraes (2007),

[...] tal postura aparece na Geografia através da desgastada máxima – “a Geografia é uma ciência empírica, pautada na observação” – presente em todas as correntes dessa disciplina. Em primeiro lugar, coloca-se algo que é comum a todas as ciências – o referir-se ao real – como um elemento da especificidade da Geografia. E mais, numa visão empobrecedora da realidade, reduz-se esta a mero empirismo. A descrição, a enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço são momentos de sua apreensão, mas a Geografia Tradicional se limitou a eles; como se eles cumprissem toda a tarefa de um trabalho científico. (MORAES, 2007, p.39-40)

A vertente Tradicional imperou na Geografia entre 1870 e 1950, aproximadamente. Nesse período, é delegado à Geografia o status não só de ciência institucionalizada, como também de disciplina universitária. Esse quadro geral é exposto por Paulo Cesar da Costa Gomes (2007).

O conjunto das correntes que caracterizou a Geografia no período que se estende de 1870 aproximadamente, quando a Geografia tornou-se uma disciplina institucionalizada nas universidades europeias, à década de 1950 quando verificou-se a denominada revolução teórico-quantitativa, é por nós identificado como Geografia Tradicional, que antecede às mudanças que se verificarão nas décadas de 1950, primeiramente, e, depois, na de 1970. (GOMES, P, 2007, p.17)

Como já mencionado, a corrente Tradicional seguiu os preceitos positivos e isso contribuiu, diretamente, na forma em que os estudiosos realizavam suas análises sobre a sociedade. Ademais, é necessário frisar que todos os campos científicos eram

identificados, a partir dos objetivos e conceitos utilizados. No caso da Geografia, como já foi dito anteriormente, a superfície terrestre sempre foi vista como o principal objeto de estudo da ciência geográfica. Contudo, essa visão foi superada com o desenvolvimento das correntes e dos conceitos-chave do campo.

Lana de Souza Cavalcanti (1998) é uma das autoras que trabalham com o ensino de Geografia, tendo como foco a construção de conceitos, principalmente no segundo segmento do ensino fundamental. Seu trabalho utiliza muitas ideias de Vygotsky, que trabalhou de forma profunda com construção de conceitos. Baseada e imersa nesse contexto, a referida autora cita uma série de conceitos vistos como centrais na ciência geográfica.

Esses conceitos – lugar, paisagem, região, natureza, sociedade, território – são considerados como conceitos fundamentais para o raciocínio espacial e são citados (com alguma variação) como os mais elementares para o estudo da Geografia, pelo seu caráter de generalidade (cf. Silva 1986, Moreira 1987, Santos 1988, Corrêa 1995). Tais conceitos adquirem importância no ensino na medida em que podem ser tomados como referência para estruturação dos conteúdos a serem trabalhados, por exemplo, ao longo das séries finais do ensino fundamental (5^a à 8^a) [...] (CAVALCANTI, 1998, p.26)

Os conceitos-chave citados por Cavalcanti (1998) são de grande valia para a Geografia (enquanto ciência e disciplina), pois quando se faz uso destes, é possível não só interpretar os fenômenos como intervir sobre eles. Nesse sentido, os conceitos são vistos como ferramentas utilizadas na leitura e na construção/transformação da realidade.

Esses conceitos possibilitam, aos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, compreender e realizar o “raciocínio espacial”⁹, fundamental para a compreensão das inúmeras possibilidades de ação inerentes ao ensino de Geografia. Todos os conceitos mencionados pela autora ganharam centralidade com o desenvolvimento das correntes e das escolas do pensamento geográfico.

A primeira corrente do pensamento geográfico, já citada no presente trabalho, é a Geografia Tradicional. Calcada no positivismo, ela vivenciou o surgimento de duas

⁹ Ideia amplamente utilizada e aprofundada por Yves Lacoste (1998). Em poucas palavras, raciocínio espacial refere-se à construção de pensamentos centrados no espaço, onde os sujeitos aprendem a compreender e, conseqüentemente, a intervir sobre os fenômenos que os afetam diretamente.

escolas: a alemã e a francesa. Essas duas vertentes, durante um bom tempo influenciaram a forma de se trabalhar a Geografia em diversas partes do mundo¹⁰.

A escola alemã foi a primeira a surgir no campo da Geografia. Ela contribuiu de forma direta para o imperialismo alemão, onde se ratifica a importância dos conhecimentos desta ciência para a política, onde ela aparece de forma estratégica. Moreira (2006) mostra a gênese da Geografia alemã, que data do século XVIII.

É entre os alemães que, por volta de 1754, a Geografia inicia seu caminho para o status científico. Os passos nesse sentido são já nítidos nas discussões entre as duas vias que então surgem: “a Geografia político-estatística” e a “Geografia pura”. A primeira dá prosseguimento à Geografia desde os tempos de Estrabão. A segunda põe o acento na questão dos limites naturais de um território, o que virá a despontar no século XIX com Ratzel particularmente. (MOREIRA, 2006, p.21)

Antes de dar prosseguimento à análise sobre as escolas do pensamento geográfico, é preciso dizer que este trabalho não tem a pretensão de realizar uma descrição pormenorizada da história da Geografia. Entretanto, acredita-se que é fundamental, mesmo que de forma sistematizada, apresentar os principais marcos históricos que contribuíram para a constituição da Geografia enquanto ciência.

A unificação da Alemanha, assim como a da Itália, ocorreu de forma tardia em relação às demais potências europeias. Em virtude disso, era fundamental para os alemães a ampliação de seu território, como a extensão de seu poder, premissas importantes para o desenvolvimento de uma ação no contexto da época. Moraes (2007) ilustra esse quadro expondo o seguinte:

A falta de um Estado nacional, a extrema diversidade entre os vários membros da Confederação, a ausência das relações duráveis entre eles, a inexistência de um centro organizador do espaço, ou de um ponto de convergência das relações econômicas, todos esses aspectos conferem à discussão geográfica uma relevância espacial para as classes dominantes da Alemanha no início do século XIX. Temas como domínio e organização do espaço, apropriação do território, variação regional, entre outros, estarão na ordem do dia na prática da sociedade alemã dessa época. É, sem dúvida, deles que se alimentará a sistematização geográfica. Do mesmo modo como a Sociologia aparece na França, onde a questão central era a organização social (um país em que a luta de classes atingia um radicalismo único), a Geografia surge na Alemanha, onde a questão do espaço era primordial. (MORAES, 2007, p.61)

¹⁰ É importante mencionar que a Geografia brasileira foi amplamente influenciada pela escola francesa. Prova disso é a instituição da Geografia Universitária em São Paulo e a Criação da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros), na década de 1930.

De acordo com o contexto exposto, pode-se dizer que os conhecimentos oriundos da Geografia foram fundamentais para a criação do Estado nacional alemão, assim como para sua expansão territorial. É interessante notar que o conceito de espaço aparece nessa época, mas este só passa a assumir uma posição central na ciência geográfica, a partir do final da década de 1950 e no início da década seguinte com a Geografia Teorético-Quantitativa que, de maneira geral, estava calcado no neopositivismo.

Gomes (2007) atenta para o fato de que na Geografia Tradicional, os conceitos mais relevantes sobre os quais os intelectuais da Geografia se debruçavam, eram os de paisagem e região.

A Geografia Tradicional em suas diversas versões privilegiou os conceitos de paisagem e região, em torno deles estabelecendo-se a discussão sobre o objeto da Geografia e sua identidade no âmbito das demais ciências. Assim, os debates incluíam os conceitos de paisagem, região natural e região-paisagem, assim como os de paisagem cultural, gênero de vida e diferenciação de áreas. Envolviam geógrafos vinculados ao positivismo e ao historicismo, conforme aponta CAPEL (1982) ou, em outros termos, aqueles geógrafos deterministas, possibilistas, culturais e regionais. [...] (GOMES, P. 2007, p.17)

Dentre os conceitos citados, anteriormente por Cavalcanti (1998), Gomes (2007) mostra que os conceitos de paisagem e região constituíam-se nas principais preocupações dos geógrafos nesta corrente.

A escola de Geografia germânica foi profundamente influenciada pelas ideias de Immanuel Kant, datadas do século XVIII, antes mesmo de sua instituição. Esmerando-se principalmente nos conhecimentos da “Geografia física”, Moreira (2006) aborda como Kant inspirou a formação da escola alemã, a partir de suas convicções sobre a forma como se dá e se utiliza o conhecimento no estudo dos fenômenos.

Para Kant, o conhecimento é dado pelos sentidos, é, portanto, um conhecimento empírico. Esse conhecimento empírico advém da percepção pelos sentidos, havendo um “sentido interno”, que revela o homem (antropologia pragmática), e um “sentido externo”, que revela a natureza (Geografia física). A percepção orienta a experiência, que para isso, precisa ser sistematizada. [...] (MOARES, 2006, p.23-24)

Kant utilizou, nesta elucubração, a importância da empiria na análise dos fenômenos, que é uma das principais bases da corrente positivista. A experiência surge

como atividade indispensável para o estudo e, posteriormente, a constatação dos fenômenos e de seus efeitos que a partir dela podem ser sistematizados.

Dentro da escola de Geografia Alemã, pode-se constatar, inicialmente, o protagonismo de dois autores, Humboldt e Ritter, que através de suas obras conseguiram sistematizar os conhecimentos da referida ciência. Contemporâneos, ambos gozaram de cargos de muito prestígio no campo universitário.

As primeiras colocações, no sentido de uma Geografia sistematizada, vão ser obra de dois autores prussianos ligados à aristocracia: Alexandre von Humboldt, conselheiro do rei da Prússia, e Karl Ritter, tutor de uma família de banqueiros. Ambos são contemporâneos e pertencem à geração que vivencia a Revolução Francesa: Humboldt nasce em 1769 e Ritter em 1779; os dois morrem em 1859, ocupando altos cargos da hierarquia universitária alemã. (MORAES, 2007, p.61)

Moreira (2006), ao dissertar sobre a escola germânica, ressalta a importância dos dois autores na constituição de uma Geografia científica e, posteriormente, universitária onde a disciplina passaria a ser ensinada no nível básico de ensino (a partir da sistematização dos conhecimentos da Geografia pela academia).

Com Humboldt e Ritter nasce a Geografia científica, sendo por isso denominados os precursores da Geografia moderna. Nasce a Geografia acadêmica, isto é, a Geografia produzida a partir dos centros universitários e ensinada nas escolas. A Geografia que temos hoje em nossas escolas e universidades é a Geografia por eles sistematizada, sob a versão que lhe dará a “escola francesa” no fim do século XIX e no início do século XX. [...] (MOREIRA, 2006, p.28)

A escola germânica é marcada pelo chamado “determinismo”, onde o homem é condicionado pelo meio no qual está inserido. Outro geógrafo fundamental nesse contexto foi Friedrich Ratzel cuja contribuição foi essencial para a expansão imperialista da Alemanha recém-unificada. Seus estudos romperam com Kant, mas suas ideias foram bastante influenciadas pela principal obra de Charles Darwin “A origem das espécies”¹¹ como aborda Moreira (2006).

¹¹ De acordo com MOREIRA (2006), “a obra de Darwin coroa a prodigiosa evolução das ciências naturais, da biologia em particular, dos séculos XVII ao XIX. Embora represente um salto extraordinário no conhecimento humano e na sua libertação das influências escolásticas (religiosas) e idealistas, a obra de Darwin apoia-se numa visão mecânica da evolução natural das espécies. E será reduzida por seus leitores a um evolucionismo linear, sobretudo por Spencer e Ratzel. As leis da biologia que Darwin desenvolve em seu livro serão transportadas para a história dos homens. Para Spencer como para Ratzel as leis da história humana são as mesmas que regem as espécies vegetais e animais. A sociedade é um organismo...” (p.30).

Friederich Ratzel (1844-1904) já existe embrionariamente em seus antecessores, mais visivelmente em Ritter. Todavia, é com ele que o comprometimento da Geografia com os desígnios imperialistas da burguesia alemã mostrar-se-á com mais transparência. Assim como Humboldt e Ritter afastam-se do kantismo sem com ele romper, Ratzel também o fará. Mas romperá com o idealismo kantiano e fundirá a Geografia alemã com o materialismo mecanicista inglês, ou, mais exatamente, com a “leitura” que o sociólogo Herbert Spencer (1820-1903) fará da notável *A origem das espécies*, do biólogo e naturalista Charles Darwin (1809-1882), publicada no ano da morte de Humboldt e Ritter: 1859. (MOREIRA, 2006, p.29-30)

A principal obra de Ratzel recebeu o nome de “Antropogeografia” e foi publicada na segunda metade do século XIX. Suas ideias foram bastante discutidas e utilizadas, principalmente nas questões que envolviam a expansão do território alemão recém-unificado. As formulações do referido autor foram essenciais no processo imperialista germânico, pois não se pode esquecer que o Estado Alemão, por ter sido instituído de forma tardia, preocupou-se em aumentar o seu poder, sua influência sobre outros recortes espaciais. Daí vem a urgência em se obter colônias no contexto neocolonialista. Moreira (2006) discorre, brevemente, sobre a Geografia de Ratzel.

A “Geografia ratzeliana” é a ideologia do imperialismo alemão, mas seu fundo é a ideologia comum a todo imperialismo. Ratzel retirará de Spencer a noção de sociedade como organismo e concepção naturalista do desenvolvimento da sociedade humana. Introduzi-las-á no discurso geográfico de seus predecessores, assimilando deles os fios invisíveis que ligam suas obras com os interesses do capitalismo alemão. Formulará um discurso geográfico cujas chaves de compreensão são a “teoria do determinismo geográfico” e a “teoria do espaço vital”. Essa última, em especial, já podemos encontrar entre as ideias das teorias da “Geografia pura” ou na teologia de Ritter. (MOREIRA, 2006, p.31)

Muitas das formulações de Ratzel foram baseadas no determinismo geográfico que se apresenta como uma das principais ideias da escola germânica, onde o meio irá influenciar a vida dos sujeitos que nele habitam. De Darwin, Ratzel utiliza a seleção natural, onde os mais fortes sobrevivem, triunfam através da luta pelo espaço. É importante frisar, que esse conceito só se tornaria central a partir da década de 1950, durante a Geografia quantitativa (neopositivista).

O espaço vital na obra de Ratzel se aproxima do conceito de território que possui diversas acepções na ciência geográfica. Na “Antropogeografia”, o território aparece como conceito-chave, principalmente no que diz respeito aos desejos do Estado Alemão, como aponta Gomes (2007):

Ratzel desenvolve assim dois conceitos fundamentais em sua antropogeografia. Trata-se do conceito de território e de espaço vital, ambos com fortes raízes na ecologia. O primeiro vincula-se à apropriação de uma porção do espaço por um determinado grupo, enquanto o segundo expressa as necessidades territoriais de uma sociedade em função de seu desenvolvimento tecnológico, do total de população e dos recursos naturais. “Seria assim uma relação de equilíbrio entre a população e os recursos, mediada pela capacidade técnica” (MORAES, 1990, p.23). A preservação e ampliação do espaço vital constitui-se, na formulação ratzeliana, na própria razão de ser do espaço. (GOMES, 2007, p.18)

Contrapondo-se às formulações da escola alemã de Geografia, surge, também, na segunda metade do século XIX, a escola francesa de Geografia que teve como principal intelectual Paul Vidal de La Blache. O nascimento dessa escola ocorreu num contexto de derrota em um conflito da França contra a Alemanha, como descreve Moreira (2006):

A “escola francesa”, portanto nasce do clima produzido pela derrota da França perante a Alemanha prussiana na guerra de 1870. Surge, a um só tempo, para servir à burguesia francesa em seu afã de recuperação de perdas territoriais com a guerra e sua compensação com maior expressão colonial. Domesticamente, visa ainda servir de instrumento de recuperação da imagem de grande potência, abalada pela guerra. Observando que o “professor de Geografia alemão” vencera à França para a Alemanha, o Estado francês expandirá o ensino da Geografia. (MOREIRA, 2006, p.33-34)

A partir disso, a França começa a sistematizar e elaborar os seus caminhos epistemológicos no campo da Geografia. Diferentemente, da escola germânica, a escola francesa, a partir de seu principal expoente, Vidal de La Blache, enxerga na interação entre o homem e a natureza o seu principal objeto de estudo. Esse escopo vai de encontro com a vertente alemã, pois na visão determinista defendida pelos germânicos, o homem, e conseqüentemente suas ações, sofre interferência das condições do meio no qual ele está inserido.

Contrapondo-se à visão determinista, a “escola francesa” defendia a visão possibilista na relação entre o homem e a natureza. Sobre a essa ideia, Moraes (2007) expõe o seguinte:

[...] Porém, na perspectiva vidalina, a natureza passou a ser vista como possibilidades para a ação humana; daí o nome de Possibilismo nome dado a esta corrente por Lucien Febvre. A teoria de Vidal concebia o homem como hóspede antigo de vários pontos da superfície terrestre, que em cada lugar se adaptou ao meio que o envolvia, criando, no relacionamento constante e cumulativo com a natureza, um acervo de técnicas, hábitos, usos e costumes

que permitiram utilizar os recursos naturais disponíveis. [...] (MORAES, 2007, p.81)

A partir das condições oferecidas pelo “meio”, o homem pode criar possibilidades de intervenção na natureza para suprir suas necessidades. Não se pode deixar escapar que essa interação entre o homem e natureza foi estudada a partir do conceito de paisagem, que num primeiro momento é visto como tudo aquilo que se pode abarcar através do sentido da visão. Porém, o conceito não se esgota nesta definição. Entretanto, o conceito-chave da escola francesa foi a “região” como aponta Moreira (2006): [...] *a região ficará consagrada como objeto da Geografia, para cujo estudo voltar-se-á quase inteiramente a Geografia francesa. E ganha tal expressão que durante longo tempo fazer trabalho de Geografia significará produzir uma obra monográfica.* (MOREIRA, 2006, p.37)

La Blache engendrou o conceito de “gênero de vida” no qual foi possível o estudo entre o homem e o meio. De acordo com Moraes (2007), *Vidal denominou ‘gênero de vida’, o qual exprimiria uma relação entre a população e os recursos, uma situação de equilíbrio, construída historicamente pelas sociedades. A diversidade dos meios explicaria a diversidade dos gêneros de vida.* (p.81).

Além das ideias expostas sobre a corrente possibilista, é importante frisar as mudanças conceituais geradas sobre o campo da Geografia engendradas pela escola francesa. De acordo com essa vertente, a Geografia seria “compartimentada” em diversas subáreas para dar conta do estudo dos diversos fenômenos. Um bom exemplo, que explica essa questão é a antiga divisão entre a Geografia Humana e a Geografia Física. Moreira (2006) explica essa ideia citando que *com a ‘escola francesa’ a Geografia ganhará sua imagem atual semelhante a um armário: a Geografia divide-se em física (Humboldt,) em Geografia humana (Ritter), que se subdividirão ao infinito.* (p.37).

Aqui, não se teve a preocupação em realizar uma profunda análise da história do pensamento geográfico onde se observa o nascimento da Geografia como campo científico. Contudo, é importante traçar, mesmo que de forma simplificada, os principais aspectos que contribuíram para a formação da ciência geográfica. Após essa breve exposição da formação do referido campo, é fundamental, tratando-se de um trabalho da área do campo da educação, sinalizar os principais aspectos do ensino de Geografia atrelada à educação das relações étnico-raciais.

1.2 O ensino de Geografia e a educação das relações étnico-raciais

Ao analisar a História do Pensamento Geográfico, observaram-se os principais contextos que contribuíram para a formação da Geografia enquanto campo acadêmico. As formulações oriundas dessa ciência influenciaram e ainda influenciam os conteúdos que são ensinados e aprendidos na disciplina escolar de Geografia no ensino básico.

Durante muito tempo a Geografia escolar era vista como uma disciplina que mostrava aos estudantes onde as coisas estão os nomes dos lugares, os tipos de rochas entre outros assuntos, nos quais era preciso memorizar sem a necessidade de refletir sobre o que estava sendo ensinado. Algo tão natural e naturalizado levou anos para ser debatido, para se tornar uma questão.

Na década de 1970, Yves Lacoste realizou diversas formulações sobre a ciência e disciplina de Geografia ao escrever o livro “Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”. Neste ensaio, o autor realiza debates políticos e educacionais em torno da Geografia. Logo de início, o autor compartilha alguns adjetivos direcionados ao ensino de Geografia, bastante usuais pelo senso comum.

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em Geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...” De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústrias. (LACOSTE, 2007, p.21)

A citação anterior demonstra, com nitidez, a forma como muitas pessoas concebem o ensino de Geografia. O adjetivo maçante descreve a disciplina como algo desinteressante devido ao grande número de “informações lançadas”, sendo que muitas não possuem conexões, principalmente com o cotidiano dos sujeitos que aprendem sobre ela.

Simplória, pois, aparentemente, o conteúdo maçante também é ingênuo, sem pretensões. Não é preciso compreender, mas sim gravar, enumerar e reconhecer. Os dois principais adjetivos colocados por Lacoste remetem a uma Geografia na qual não se tem vontade alguma de aprender. Seria isso intencional?

De fato, essa intencionalidade em apresentar o ensino de Geografia como algo sem importância, já aparecia como uma estratégia política desde o final do século XIX,

na época em que a Geografia se transformava num campo científico. Lacoste (2007) mostra a existência de duas Geografias (a dos Estados-Maiores e a dos professores), que ajudam a compreender a existência e a função de um ensino maçante e simplório.

Desde o fim do século XIX pode-se considerar que existem duas Geografias:
- uma, de origem antiga, a Geografia dos Estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizaram como instrumento de poder.
- a outra Geografia, a dos professores, que apareceu a menos de um século, se tornou um discurso *ideológico* no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço [...] (LACOSTE, 2007, p.31)

A “Geografia dos Estados-Maiores”, citada pelo autor, demonstra o poder inerente aos conhecimentos geográficos em prol da reprodução do Estado. Durante muito tempo, os mapas e as informações geográficas sobre o espaço foram monopolizadas pelo Estado, pois informações vitais não podiam cair nas mãos de civis. Essa Geografia, carregada de poder, mantinha as hierarquias na sociedade, sabia exatamente como pensar, produzir, estruturar e reestruturar o espaço para atender aos anseios da minoria dirigente.

Por outro lado, observa-se a existência da “Geografia dos professores”. Uma Geografia ingênua e enfadonha, sem propósito aparente, mas que tinha (e ainda tem) uma importante função: alienar os sujeitos. Os estudantes que aprendem essa Geografia são podados de construir raciocínios centrados no espaço, de conhecer a realidade, de interferir no que acontece na sociedade. Há anos, a Geografia escolar cumpre esse papel de mascarar a realidade. Nesse sentido, todo o potencial contido nos conceitos-chave da Geografia, seus métodos e metodologias são desconsiderados e desperdiçados para a promoção de um ensino e de uma aprendizagem para a formação de sujeitos críticos e políticos.

Pensar a Geografia, no ensino básico, como uma mera disciplina integrante de um vasto currículo, sem uma reflexão aprofundada, esgota as possibilidades de formação, acadêmica e política deste campo do conhecimento. Pontuschka et al (2007) expõem como o ensino de Geografia pode auxiliar os sujeitos na compreensão dos fenômenos e das transformações que ocorrem na sociedade.

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo e seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da mundialização da economia. (PONTUSCHKA, 2007, p.38)

A disciplina escolar de Geografia pode fornecer aos sujeitos, de forma simultânea (e não linear), ferramentas para entender as causas e as consequências dos fenômenos que ocorrem em diversas escalas, do local ao global e do global ao local e que afetam, diretamente, suas vidas. Nesse sentido, passado e presente podem ter semelhanças e conexões. Assim, professores e alunos, poderão entender que fatos pretéritos ainda ocorrem para beneficiarem uma minoria para a manutenção do *status quo*. Além disso, nota-se que a sociedade e suas instituições estão em transformação e (re)estruturação constante, indo assim, de encontro à Geografia dos professores dissertada por Lacoste.

Entretanto, é importante refletir e questionar o seguinte: como organizar o ensino e a aprendizagem de Geografia, no nível básico, para que os atores envolvidos nesse contexto possam ter uma visão ampla das possibilidades de ação e atuação da referida disciplina?

O ponto de partida para contemplar a questão colocada, pode estar presente no planejamento da disciplina, onde objetivos gerais e específicos possam ser traçados. Sobre isso, Oliveira (2007) compartilha a seguinte reflexão:

O ensino/aprendizagem da Geografia deveria ser planejado no todo, compreendendo os diferentes níveis de ensino, atendendo às diferenças, aos interesses e às necessidades das diversas clientelas, considerando o desenvolvimento intelectual e visando a formação de uma cidadania responsável, consciente e atuante. (OLIVEIRA, 2007, p.218)

A citação de Oliveira (2007) sobre a organização da disciplina escolar de Geografia expõe questões importantes não só no desenvolvimento da área, mas também da educação das relações étnico-raciais que é um dos escopos deste trabalho. Ao citar a preocupação com as diferenças, a autora pode suscitar à seguinte reflexão: a Geografia que se ensina na escola contempla todos os sujeitos que são atendidos por ela?

A lei 10.639/03 surge como uma possibilidade de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais, ressaltando a importância histórica dos negros na construção da sociedade brasileira, assim como existem outras leis para trabalhara as especificidades

de outros grupos. Além disso, no que diz respeito aos interesses por trás do ensino de Geografia, deve-se ter em mente a preocupação política e a formação crítica que permitam aos alunos e alunas criticarem e participarem das transformações que ocorrem na sociedade.

Neste trabalho, a preocupação com um ensino de Geografia crítica e que promova a autonomia e a consciência política dos estudantes aparece de forma nítida. Porém, a simples vontade ou o desejo no campo das ideias é insuficiente para a sua ocorrência. É importante repensar não só a teoria, mas também a prática, a metodologia que orienta a Geografia escolar.

Em seu texto “O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia”, Kaercher (2012) expõe várias questões e componentes sobre o ensino de Geografia e atenta para a necessidade em se revisar e (re) construir práticas e posturas que incidem diretamente na formação acadêmica e humana dos estudantes.

O autor indica, de início, a urgência em se modificar a postura metodológica com foco na relação entre professores e alunos.

[...] É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática. É preciso também haver uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. Devemos ensinar mais nossos alunos (e a nós mesmos) a duvidarem do que se ouve e lê, inclusive nos livros e na televisão, para que o aluno perceba que não estamos, quando damos aula, ensinando outras doutrinas, verdades, mas sim que estamos construindo um conhecimento novo a partir do que já temos (a fala do professor, do aluno, o livro, o texto, os meios de comunicação etc.). Para tal, a dúvida deve ser um princípio metodológico constante. Nós, professores, precisamos aprender a conviver com a insegurança da dúvida. (KAECHER, 2012, p.222)

Pode-se observar, na citação anterior, que a mudança de metodologia é possível a partir da sensibilidade do professor, seja na adaptação da linguagem ou na utilização de novas fontes que promovam a (re)construção do conhecimento, dentro e fora do espaço da sala de aula. De fato, não se trata de um processo simples, pois realizar mudanças, muitas vezes geram receios e incertezas. Mas é preciso arriscar.

A relação professor-aluno, apontada como fria, remonta ao ensino tradicional onde o conhecimento é visto como uma via de mão única que sai do professor e chega até o aluno, sem contestações, sem problematizações. Essa visão do docente como

detentor do conhecimento, também deve ser modificada. Ouvir os alunos, aprender com eles é fundamental para uma relação mais estreita.

Um diálogo mais intenso e aberto entre professores e alunos pode contribuir, e muito, para a construção de conhecimento coletivo, para o compartilhamento de visões de mundo onde a compreensão, a solidariedade, o respeito e cooperação podem ser mobilizados em prol de uma formação acadêmica, humana e política. Ademais, essa postura é fundamental para a promoção da educação das relações étnico-raciais no nível básico de ensino.

O instrumental teórico e prático da Geografia escolar é capaz de desempenhar um papel relevante na formação acadêmica e política de sujeitos, assim como contemplar as demandas da lei 10.639/03, um dos objetos de análise do presente trabalho. Se for interpretada e concebida de forma crítica, a disciplina de Geografia pode ajudar os futuros e os atuais educadores e seus educandos, a localizarem-se e se posicionem no mundo, haja vista que todos os fenômenos da sociedade se dão no/com/pelo espaço, que é um dos conceitos-chave da Geografia. Renato Emerson dos Santos (2007) expõe os sentidos de aprender e ensinar Geografia.

Buscando inspiração em tais formulações, propomos aqui a idéia de que o sentido do aprender e ensinar a Geografia é se posicionar no mundo. Quando falamos disso, estamos indicando na verdade uma dupla acepção do que chamamos 'se posicionar no mundo': (i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução deste mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre este mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar. (SANTOS, 2007, p.27)

Essa formulação atribui um caráter dinâmico e ao mesmo tempo político, dando significado ao importante papel que a disciplina Geografia pode (e deve) desempenhar entre os sujeitos históricos, inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Saber onde se está, de que lugar se fala é fundamental para agir, criticamente, sobre o que acontece na sociedade. Paraphraseando com Santos (2007), Kaercher (2012) disserta sobre a necessidade de se compreender o mundo no qual se vive, para entender e interferir, de forma crítica, nas situações do cotidiano.

É preciso mostrar aos nossos alunos que podemos entender melhor o mundo em que vivemos, se pensarmos o espaço como um elemento que ajuda a entender a lógica, não raro absurda, do mundo. Mostrar que sabemos Geografia não é sabermos dados ou informações atuais ou compartimentadas, mas sim, relacionarmos as informações ao mundo cotidiano de nossos alunos. (KAERCHER, 2012, p. 224)

Essas ideias se chocam, diretamente, com a concepção de Geografia criticada por Lacoste (2007), na década de 1970, em que a epistemologia crítica chegava e influenciava a produção dos intelectuais no país.

Todo mundo acredita que a Geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção de ‘desinteressada’ da cultura dita geral... Pois, qual pode ser de fato a utilidade dessas sobras heteróclitas das lições que foi necessário aprender no colégio? As regiões da bacia parisiense, os maciços dos Pré-Alpes do Norte, a altitude do Monte Branco, os deltas da Ásia das Monções, o clima bretão, longitude –latitude e fusos horários, os nomes das principais bacias carboníferas da URSS e os dos grandes lagos americanos, a têxtil do Norte (Lille-Robaix-Tourcoing), etc. E os avós a lembrar que outrora era preciso saber ‘seus’ departamentos, com suas circunscrições eleitorais e subcircunscrições ... Tudo isso serve pra quê? (LACOSTE, 2007, p. 21)

Apesar de terem sido formuladas nos anos de 1970, na França, as elucubrações do autor são bastante atuais, pois não é difícil encontrar pessoas que ainda possuem uma ideia cristalizada sobre os conhecimentos e a função do ensino de Geografia. Vista como simplória e enfadonha, como aparece no texto de Lacoste (2007), durante muito tempo, o monopólio das informações deste campo científico, principalmente na confecção e posse dos mapas, fundamentais na construção de raciocínios centrados no *espaço*¹², contribuiu para a construção da imagem da Geografia como uma disciplina maçante e desinteressante e mascarou o poder dessa área do saber, como mostra o autor.

Desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha e depois, sobretudo na França, a Geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado. (LACOSTE, 2007, p.32)

¹² Apesar de possuir diversas definições dentro da ciência geográfica, apresentamos aqui a definição formulada por Milton Santos (2012) sobre o conceito de espaço em seu livro “A Natureza do Espaço”: “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá [...]” (SANTOS, 2012, p.63)

A representação da disciplina escolar de Geografia, como um saber estritamente enciclopédico, carrega consigo duas questões: a primeira, é que essa visão retrata os conteúdos desta matéria como desinteressantes e maçantes e tem como consequência o desinteresse por parte dos educandos que internalizam a não serventia da disciplina; em segundo lugar, essa representação acaba mascarando o verdadeiro potencial da Geografia como uma ciência que, através de seu instrumental, pode ajudar os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a interpretar e a problematizar a realidade, além de contribuir para a formação humana como nos aponta Renato Emerson dos Santos (2007): [...] *o ensino de Geografia, enquanto aprendizado que não apenas transmite conhecimentos de um ramo científico, mas acima de tudo, contribui para a formação humana, constituindo referenciais para a inserção do indivíduo no mundo em seus espaços de socialização.* (SANTOS, 2007, p.25)

Abordada a importância da disciplina Geografia, torna-se necessária uma reflexão mais aprofundada sobre os níveis de formação para tratamento das relações étnico-raciais, assim como a(s) pedagogia(s) que vão ao encontro das demandas da política pública retratada neste escrito.

De início, a questão racial deveria aparecer, desde o ensino acadêmico, para preparar os futuros docentes na operacionalização dos conceitos que envolvem as relações raciais e os seus respectivos impactos nos conteúdos. Uma das justificativas da não abordagem da temática é a falta de referenciais teóricos que dificultam a implementação das demandas sinalizadas pela lei. Entretanto, isso pode ser concebido como mais um mito, pois nos últimos anos diversos estudos sobre o tema foram produzidos na perspectiva da diversidade étnico-cultural. De acordo com Gomes e Silva (2011):

As tentativas de introdução da diversidade étnico-cultural na produção teórica sobre os processos de formação de professores/as começam a aparecer com mais destaque a partir dos anos 90. Até aquela época não era raro encontrar entre os pesquisadores e pesquisadoras interessados pelo tema uma reclamação constante sobre a ausência de bibliografia específica. Atualmente, embora ainda seja restrito, não há como negar o crescente aumento de pesquisas nessa área, assim como do interesse de pesquisadores/as, professores/as e do mercado editorial. (GOMES; SILVA, p. 2011, p.17-18).

Com a promulgação da Lei 10.639, tornou-se urgente (re)pensar não só a formação dos futuros docentes nas instituições de ensino superior, mas também a dos

professores em exercício, pois estes deveriam entrar em contato com o ordenamento jurídico e suas demandas, o mais breve possível. Em virtude disso, uma série de estratégias vem sendo pensadas desde 2003, fato que engendrou propostas na modalidade de formação continuada, para atualização e o tratamento das relações étnico-raciais no ensino básico, como aponta Müller (2009):

De 2003 até este momento, temos notícias de um grande número de iniciativas para a implantação da lei 10.639/03 nos sistemas de ensino. O poder público, sobretudo o governo federal, tem assumido algumas políticas de estímulo a essa implantação. Mas, as iniciativas ainda são muito tímidas tanto na instância federal quanto nas instâncias estaduais e municipais. A falta de financiamento tem comprometido sobremaneira a possibilidade e boa vontade na formulação e implementação na área de formação continuada de professores. (MÜLLER, 2009, p.43)

Se a formação continuada de professores for pensada de maneira isolada, compromete-se assim, a plena implementação da lei. Esse processo deve acompanhar elementos indispensáveis para transformação da estrutura eurocentrada (e racista em alguns conteúdos e situações do cotidiano escolar) experimentada por milhares de jovens e crianças, no decorrer de suas trajetórias nas escolas.

Ao encontro do educador que se almeja aqui, a formação docente emerge como uma das formas de obtenção de uma consciência política em torno do processo de ensino e aprendizagem na consolidação do compromisso que todos os profissionais da educação devem ter. A relação entre a formação docente e seu caráter político aparece nas reflexões de Gomes e Silva (2011).

Atentas a essa situação, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no seu artigo 'O desafio da diversidade' alertam para o fato de que diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. Segundo as autoras, a nossa responsabilidade social como cidadãs e cidadãos nos exige muito mais. Cobra-nos uma postura, uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático. (GOMES; SILVA, 2011, p.7)

Não se pretende, aqui, realizar uma discussão aprofundada sobre diversidade e cultura, embora esses conceitos sejam relevantes no tratamento das relações étnico-raciais, mas uma observação atenta sobre o termo diversidade auxilia na compreensão

da complexidade do tema que aparece de forma implícita no texto da lei. A partir dessa questão, Aranha (2011) expõe que

trata-se, assim, de compreender culturas diferentes, de diferentes agrupamentos sociais. Diversidade relaciona-se com a diferença, mas nada tem a ver com classificações quanto à inferioridade ou superioridade de um grupo sobre o outro. Em outras palavras, respeitar a diversidade não significa ser tolerante com valores, costumes, hábitos que julgamos inferiores aos nossos. (ARANHA, 2011, p.55)

Tolerar os valores e hábitos, sem ter a contemplação do diferente como foco, surge, nesse sentido, como um sentimento de concessão ao outro para que possa ter a sua existência (re)conhecida. Isso não corresponde ao desejo de partilhar os mesmos direitos e oportunidades da cultura e do conhecimento europeizado, que é visto como referência principal.

Durante o processo de formação do grupo aqui analisado, destacam-se dois conteúdos (que compõem o temário construído pelos membros do grupo) que foram debatidos e merecem destaque devido a sua importância para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de Geografia.

1.2.1 Debate sobre raça e modernidade

Uma das primeiras discussões teóricas, do grupo, girou em torno do conceito de raça. Essa discussão, complexa e ao mesmo tempo necessária, subsidiou uma série de questionamentos em torno do conceito. Além disso, o contexto da modernidade foi eleito como pano de fundo para a discussão acerca das relações étnico-raciais.

O conceito de raça, durante muito tempo, foi visto apenas pela ótica da biologia, mas com o passar dos anos, a abordagem das ciências sociais, apontando-o como um constructo social, utilizado na organização das relações de poder da sociedade, assumiu um protagonismo na discussão. Quijano (2007) disserta sobre o conceito e sua operacionalização apontando que

se mostra profunda, perdurável e virtualmente universal, a admissão de que raça é um fenômeno da biologia humana que tem implicações necessárias na história natural da espécie e, em consequência, na história das relações de

poder entre as pessoas. Nisto se radica, sem dúvida, a excepcional eficácia deste moderno instrumento de dominação social. Não obstante, trata-se de um evidente constructo ideológico que não tem, literalmente, nada a ver com nada na estrutura biológica da espécie humana – e tudo a ver, por outro lado, com a história das relações de poder no capitalismo mundial, colonial/moderno, eurocentrado. (QUIJANO, 2007, p.45)

Tal conceito, como aponta o autor, foi engendrado para efetivar a dominação. Foi visto como uma justificativa, da matriz eurocentrada, para efetivar o seu poder, a partir de sua superioridade forjada. Para entender a potencialidade e a complexidade em torno do conceito, é preciso retroceder a fatos históricos que marcaram a humanidade. Essa construção vem sendo utilizada há mais de 500 anos, quando se observa a apropriação desta ideia pelo sistema capitalista. De acordo com Quijano (2007),

a ideia de raça é, seguramente, o mais eficaz instrumento de dominação social inventado nos últimos 500 anos. Produzida no início da formação da América e do capitalismo, na passagem do século XV para o XVI, nos séculos seguintes foi imposta sobre toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa. (QUIJANO, 2007, p.43)

Através da raça, a classificação das populações em hierarquias foi estabelecida. Utiliza-se o termo hierarquias, pois não se pode pensar o conceito em si mesmo, ou seja, ele está relacionado a outros condicionantes. O próprio padrão de relações raciais do nosso país pode ser usado como exemplo. No Brasil, as relações raciais são baseadas na articulação do conceito de raça ao fenótipo, diferentemente dos Estados Unidos onde essas relações são feitas com base no genótipo. Ademais, é importante frisar que toda classificação seja racial, ou não, é construída de forma arbitrária com a pretensão de abarcar aspectos da realidade. Contudo, as questões relativas à raça são muito complexas e fluidas e requerem um certo conhecimento para que os equívocos sejam corrigidos.

Sansone (1996) aborda a complexidade em se operacionalizar com conceito de raça no cotidiano, abordando a fluidez das relações raciais no Brasil.

O sistema de classificação racial, formado pela terminologia e pelas "regras" do sistema de relações raciais, e historicamente determinado e, por isso, reformula-se no dia a dia dessas relações. Na Bahia, e talvez no Brasil em geral, o sistema de classificação racial é criado dentro, e sobretudo fora do "espaço negro". (SANSONE, 1996, p.166).

O autor compartilha os resultados de uma pesquisa, na qual os entrevistados realizavam a auto atribuição em relação à raça a qual pertenciam. Tal iniciativa revelou a dificuldade de pertencimento racial, pois mais de 100 categorias surgiram. Nas pesquisas realizadas pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) são utilizados cinco grupos raciais: preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Impera, para alguns, a ideia de que a palavra *negro* está relacionada a uma cor, quando, na verdade, ela é uma “categoria” que reúne pessoas de cutis parda e preta.

Comumente, conteúdos da disciplina de Geografia realizam essa articulação com o conceito de raça, embora grande parte dos materiais didáticos realize uma discussão superficial, internalizando ideias que há muito tempo são naturalizadas e repassadas, seja na trajetória escolar dos educandos ou fora dela.

Quijano (2007) problematiza isso apresentando o conceito de *identidades geoculturais*.

Imposta como critério básico de classificação social universal da população mundial, de acordo com a ideia de “raça” foram distribuídas as principais novas identidades sociais e geoculturais do mundo. Por um lado, “Índio”, “Negro”, “Asiático” (antes, “Amarelos”, “Branco” e “Mestiço”; por outro, “América”, “Europa”, “Ásia”, “África” e “Oceania”. Sobre ela se fundou o eurocentramento do poder mundial capitalista e a conseguinte distribuição mundial do trabalho e do intercâmbio. E, também sobre ela, se traçaram as diferenças e distâncias específicas nas respectivas configurações específicas de poder, com as suas cruciais implicações no processo de democratização de sociedades e Estados, e da própria formação de Estados-nação modernos. (QUIJANO, 2007, p.43)

Remeter uma identidade a uma determinada porção do espaço é algo visto como algo tão natural, que dificilmente se depara com uma discussão em torno disso. A ideia de que os brancos vêm da Europa ou que os negros vieram exclusivamente da África, ou que os amarelos sempre habitaram apenas a Ásia, são ensinadas desde a escola. Essas identidades são organizadas de forma constante e mobilizadas por outros elementos que constituem inúmeras hierarquias.

Compreender a construção e a operação das diversas hierarquias que moldam as relações sociais é uma das chaves para desvendar e, posteriormente, combater as desigualdades raciais. Grosfoguel (2009) apresenta essas hierarquias e demonstra como elas são usadas em processos de dominação, a partir da desqualificação dos sujeitos. O autor faz esse caminho dissertando sobre a ação dos europeus no continente americano.

Como seria o sistema-mundo se deslocássemos o *locus* da enunciação, transferindo-o do homem europeu para as mulheres indígenas das Américas, como, por exemplo, Rigoberta Menchu da Guatemala ou Domitilia da Bolívia? Não tenho a pretensão de defender ou representar a perspectiva destas mulheres indígenas. O que pretendo fazer é deslocar o lugar a partir do qual estes paradigmas são pensados. A primeira lição a tirar do deslocamento da nossa geopolítica do conhecimento é que aquilo que chegou às Américas nos finais do século XVI não foi apenas um sistema económico de capital e trabalho destinado à produção de mercadorias para serem vendidas com lucro no mercado mundial. Essa foi uma parte fundamental, ainda que não a única, de um "pacote" mais complexo e enredado. O que chegou às Américas foi uma enredada estrutura de poder mais ampla e mais vasta, que uma redutora perspectiva económica do sistema-mundo não é capaz de explicar. Vendo a partir do lugar estrutural de uma mulher indígena das Américas, o que então surgiu foi um sistema-mundo mais complexo do que aquele que é retratado pelos paradigmas da economia política e pela análise do sistema-mundo. (GROSFUGUEL, 2009, p. 49-50)

Em seguida, Grosfoguel enumera as nove hierarquias de poder, separadamente. Entretanto, a articulação das mesmas é fundamental para a compreensão das complexidades que ocorrem no mundo em diversas escalas:

[...]Às Américas chegou o homem heterossexual / branco / patriarcal / cristão / militar / capitalista / europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo, as quais, por motivos de clareza da presente exposição, passarei em seguida a enumerar como se fossem independentes umas das outras: 1) uma específica formação de classes de âmbito global, em que diversas formas de trabalho (escravatura, semi-servidão feudal, trabalho assalariado, pequena produção de mercadorias) irão coexistir e ser organizadas pelo capital enquanto fonte de produção de mais-valias através da venda de mercadorias no mercado mundial com vista ao lucro; 2) uma divisão internacional do trabalho em centro e periferia, em que o capital organizava o trabalho na periferia de acordo com formas autoritárias e coercivas (Wallerstein, 1974); 3) um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens europeus e institucionalizadas em administrações coloniais (Wallerstein, 1979); 4) uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os povos europeus relativamente aos não-europeus (Quijano, 1993, 2000); 5) uma hierarquia global que privilegia os homens relativamente às mulheres e o patriarcado europeu relativamente a outros tipos de relação entre os sexos (Spivak, 1988; Enloe, 1990); 6) uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas (e é importante recordar que a maioria dos povos indígenas das Américas não via a sexualidade entre homens como um comportamento patológico nem tinha qualquer ideologia homofóbica); 7) uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não-cristãs/não-europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã (católica e, posteriormente, protestante); 8) uma hierarquia epistémica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais, e institucionalizada no sistema universitário global (Mignolo, 1995, 2000; Quijano, 1991); 9) uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e não-europeias que privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias por parte das primeiras, e que subalterniza as últimas

exclusivamente como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria (Mignolo, 2000). (GROSFOGUEL, 2009, p. 50-51)

Articulada ao conceito de raça surge a modernidade. Os efeitos da modernidade, compreendida pelo coletivo da pesquisa como um discurso podem ser interpretados de duas formas de acordo com as reflexões de Dussel (2005).

O primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional. A modernidade é uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento de ser humano. Esse processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII [...] (DUSSEL, 2005, p. 60)

Nessa primeira interpretação, a modernidade surge como um fenômeno intra-europeu como aponta o referido autor. Vista como uma salvação subsidiada pelo uso da razão, entendida como utilização e primazia da ciência moderna sobre as outras formas de conhecimento, a Europa utilizou essa alocação para justificar várias ações e interpretações sobre as outras partes do mundo.

Os eventos do século XVIII, como por exemplo, o Iluminismo francês que veio como um movimento construído para retirar a sociedade francesa das amarras da escuridão iluminando-a com a luz da razão, aparece como expressões da modernidade. Esse discurso delega, a uma parte do mundo, a tarefa de emancipar outras, logo, percebemos a utilização da modernidade como mais um instrumento de poder que pode ser articulado a outros conceitos, como por exemplo, a raça.

Em contraposição à visão eurocêntrica da modernidade, Dussel (2005) apresenta uma segunda versão na qual destaca o protagonismo da escala mundial, ao invés de ressaltar apenas o continente europeu nesse contexto.

Propomos uma segunda versão da “Modernidade”, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia etc.) “centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do “Sistema Mundo”). Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna “lugar” de “uma só” História Mundial (Magalhães-Elcano realiza a circunavegação da Terra em 1521). (DUSSEL, 2005, p.61)

A segunda versão da modernidade proposta por Dussel (2005) surge como uma interpretação alternativa à narrativa de mundo construída e reproduzida pela matriz eurocêntrica e traz à tona outros personagens, outros lugares, outros sujeitos, outras vias de reflexão, enfim, outras histórias.

1.2.2 Debate sobre o Ensino de África

O segundo tema, Ensino de África, foi inserido na pesquisa devido às inúmeras possibilidades de discussão em torno deste assunto que aparece no parágrafo 1 do artigo 26-A, do texto da Lei 10.639/03:

[...]§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. [...] (BRASIL,2003)

O conteúdo necessita, antes de tudo, uma profunda revisão, pois sempre foi ensinado de forma tendenciosa (consciente ou inconsciente), fato que gerou uma série de preconceitos e pré-conceitos naturalizados durante a experiência escolar e impediu que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem entrassem em contato com outras formas de conhecimento que levassem à obtenção de informações sobre a contribuição dos pretos e pardos, nas diversas áreas da sociedade brasileira. O continente africano aparece como um dos pontos de conteúdo do currículo de Geografia. Santos (2009) analisa esse fato indicando que

África é um dos pontos de conteúdos indicados textualmente no corpo da Lei 10.639 - entre aqueles que a Lei menciona, estão “História da África e dos Africanos”. Este tópico dialoga diretamente com o ensino de Geografia, que tem na África um de seus componentes curriculares. Mais do que esta chamada direta, já indicamos que a Lei 10.639, por ter como objetivo “reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação”, imprime revisões em diversos conteúdos que se constituem referências para a construção de leituras de mundo e comportamentos orientando os padrões de relações raciais. Assim, o ensino de África na disciplina Geografia se torna inescapavelmente objeto de crítica a partir dos tensionamentos postos pela Lei. (SANTOS, 2009, p.45)

Revisar o conteúdo de África torna-se, portanto, indispensável para a desconstrução de diversas informações deturpadas sobre o recorte espacial em tela que povoa o imaginário social. Esse é o ponto de partida para que o conteúdo possa ser trabalhado de forma coerente e desmascare os equívocos veiculados em diversas fontes.

Aderaldo Pereira dos Santos (2012) inicia sua reflexão sobre a temática, a partir da exposição da necessidade em se reescrever a história do continente em prol do combate aos estereótipos que recaem sobre esse território.

Na Introdução Geral do primeiro volume da monumental História Geral da África, J. Ki-Zerbo afirma que a história da África necessita ser “reescrita”, isso porque, segundo este historiador africano, “até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada” (KI-ZERBO, 2010, p. XXXII) pela força dos preconceitos e dos interesses, que projetaram uma imagem negativa deste continente, ainda com grande presença na atualidade [...] (SANTOS, 2012, p. 81)

A sinalização dos preconceitos e das informações mascaradas são produtos da matriz eurocêntrica, pois esses fatos foram bastante relevantes para que os europeus implantassem, nas colônias, as relações hierárquicas para a operacionalização do seu poder sobre os povos autóctones.

Nesse sentido, é relevante citar a possibilidade de descolonização de concepções que ainda hoje marcam os conteúdos nos quais a questão racial é passível de reflexão. Deve-se conceber como uma das propostas da lei, para aqueles e aquelas que enxergam como instrumento de transformação, a descolonização das referências eurocênicas sobre os conteúdos, em especial a história da África sinalizada, de forma explícita no texto do ordenamento jurídico.

Descolonizar os conteúdos, libertar-se das amarras do pensamento europeu (contestando-o e não o negando de forma arbitrária) contribui não só para o ensino, mas também para o combate às desigualdades sociais engendradas a partir do preconceito racial. Sobre isso, Aderaldo Pereira dos Santos (2012) apresenta a seguinte reflexão:

[...] como professor de história que busca contribuir para ampliar o ensino da História da África nas escolas, creio ser necessário ter a preocupação de desfazer os estereótipos e mitos sobre este continente, tendo o cuidado de não criar outros, de modo a tornar a história da África não apenas uma ferramenta contra o racismo e eurocentrismo, que ainda persistem sobre diversos aspectos na educação brasileira, mas por entender que devemos estudar a história da África por ela mesma, conhecer seus processos e contradições, que existem na história de todos os povos, seja qual for o continente analisado, por saber que abrir os olhos para a complexidade da história do

continente africano é uma das condições para compreendermos em sua plenitude a história da humanidade e, em particular, a história do Brasil. [...] (SANTOS, 2012, p.89-90)

A partir do reconhecimento da importância em revisar o conceito de África, o grupo iniciou as reflexões sobre este tema, através da sinalização das imagens e dos estereótipos ligados ao continente, pois na visão do coletivo esse seria o primeiro passo para contemplar a demanda da lei neste ponto específico.

Em primeiro lugar, foi constatada, nas reuniões, uma lacuna sobre as informações referentes ao continente, sendo esta uma das causas que contribuiu para a criação e a consequente reprodução sobre as informações limitadas e negativas sobre o recorte espacial. Serrano e Waldman (2007) dissertaram sobre vários aspectos do continente africano fazendo com que o leitor (re)pensasse sobre uma série de questões ligadas a África, que contribuem para o trabalho no cotidiano das salas de aula. Para isso, a reflexão inicial aponta para a lacuna existente no ensino de África.

Tal lacuna é evidente tanto na ausência pura e simples de uma visão realista sobre o continente quanto em seu desdobramento direto na persistência de uma visão estereotipada e preconceituosa impingida, sem maiores delongas, à África. Não seria demasiado sublinhar, essa perspectiva associa-se à exclusão de parcela ponderável da população brasileira do pleno exercício dos seus direitos enquanto cidadãos, veredicto que recai de forma marcante sobre os nacionais de origem africana, isto é, *afro-descendentes* (SERRANO; WALDMAN, 2007, p.11)

Ademais, outro elemento que contribuiu para isso foi a posição secundária na qual o ponto de conteúdo citado sempre foi tratado na disciplina escolar de Geografia. Isso é facilmente observado nos materiais didáticos, em especial nos livros da disciplina, como expõe Pereira (2009):

O continente africano há muito tempo é relegado nos livros didáticos, sobretudo nos livros de ensino médio. E não é apenas nos livros didáticos que a África fica em segundo plano. Muitas vezes, o próprio professor ao elaborar o planejamento anual deixa essa temática para o último bimestre e ou separa pouco tempo para o seu estudo e debate. (PEREIRA, 2009, p.8)

Uma série de bibliografias e trabalhos realizados em sala de aula, pelos docentes, forneceram uma série de informações que subsidiaram debates e ações coletivas. Um dos primeiros textos discutidos sobre o tema foi “A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na leitura didática”, escrito por Oliva (2004). O autor aponta, no início de seu escrito, a veiculação do continente com

as mazelas sociais, fato que é marcante nos materiais didáticos e nos meios de comunicação de massa.

Tirando as breves incursões pelos programas National Geographic ou Discovery Channel, ou ainda pelas imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da AIDS que se alastra, da fome que esmaga, das etnias que se enfrentam com grande violência ou dos safáris e animais exóticos, o que sabemos sobre a África? (OLIVA, 2004, p.423)

Quando não é representado pelas mazelas, o continente é visto de forma exótica, há supervalorização da fauna e da flora africanas. Essa imagem é bastante explorada em documentários, filmes e propagandas publicitárias e tem como principal efeito a construção de uma África atrasada nos aspectos políticos, econômicos e sociais, dando brecha à importância do contato com o europeu para a superação deste problema. Munanga e Gomes (2004) dissertam sobre isso indicando que

muito do que conhecemos da África chega até nós pelos meios de comunicação de massa. Filmes como os de Tarzan e outros popularizados no cinema e na TV trazem para nós imagens distorcidas do povo africano, de suas tradições e sabedoria. De modo geral, os personagens brancos são os que levam saberes, a religião e a cultura que deve prevalecer. Também ensinam os modos de organizar as sociedades, as formas de cultivar a terra, de preservar meio ambiente e a saúde às pessoas negras que nada ou pouco sabem. Reportagens e documentários nos mostram pequenas parcelas da incrível diversidade cultural deste imenso continente ou apenas os aspectos curiosos destas culturas. Muitas imagens e textos que chegam até nós reduzem todo legado histórico e de sabedoria produzido há milhares de anos por variados povos que lá habitam ou habitaram (MUNANGA; GOMES, 2004, p. 32)

Boaventura de Sousa Santos (2002) também contribuiu para a reflexão do coletivo com base no debate sobre as variadas estratégias de dominação, criadas, empregadas e operadas pelos europeus na relação com os outros.

Porque sendo a descoberta uma relação de poder e de saber, é descobridor quem tem mais poder e mais saber e, com isso, a capacidade para declarar o outro como descoberto. É a desigualdade de poder e de saber que transforma a reciprocidade da descoberta na apropriação do descoberto. Toda a descoberta tem, assim, algo de imperial, uma ação de controle e de submissão. (SANTOS, 2002, p.1)

Compreender o fato de que a formulação que se tem sobre a África é nada mais que uma invenção europeia, configura-se como um dos caminhos para o processo de desconstrução, pois o continente que é ensinado foi formulado através de uma relação

de poder, baseada na apropriação dos povos originários e do saque de seus conhecimentos. Para a supremacia de um povo, é necessário que os demais sejam inferiorizados, para que não se tornem ameaça a uma determinada ordem construída. Serrano e Waldman (2007) apontam que

o rebaixamento da África relaciona-se intimamente às demandas objetivas da sociedade capitalista ocidental que, continuamente, reapresenta para o continente a condição de periferia do sistema de produção de mercadorias. Desse modo, se no período mercantilista foi reservado à África o papel subalterno de fornecer braços para a monocultura açucareira e para a extração de metais e pedras preciosas, com a hegemonia do capitalismo industrial o continente é novamente subalternizado, enquadrado na condição da manancial de mão-de-obra barata e de fornecedor de matérias-primas para as potências industriais. Em outras palavras, sua condição de inferioridade e de submissão ao mundo ocidental não sofre modificação alguma. Nesse sentido, a necessidade de justificar o domínio europeu induziu e foi mantida mediante o desenvolvimento de teorizações que, apelando para toda sorte de malabarismos conceituais, desqualificavam o legado africano em todos os sentidos. (SERRANO; WALDMAN, 2007, p.29-30)

Com o passar do tempo, o coletivo começou a formular estratégias com o intuito de abordar o conteúdo de África de uma forma mais coerente, combatendo os estereótipos engendrados pela matriz eurocêntrica. Moore (2008) atenta para a importância em se estudar o continente através de sua matriz.

A África deve ser estudada a partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função das interrelações dentro do continente, mas também em relação ao mundo extra-africano. Somente assim se poderá descobrir as múltiplas maneiras pelas quais a evolução dos povos africanos interferiram e/ou influenciaram eventos nas diversas sociedades do mundo e não somente o inverso, como tem se dado até agora. Um enfoque diacrônico que privilegie tanto as relações intra-africanas como a interação do continente com o mundo exterior permitirá dar conta de fenômenos e de períodos que ainda se mantêm na escuridão e são lacunas do conhecimento mundial. (MOORE, 2008, p.173-174)

Isso significa estudar a África por um viés diferente da visão eurocentrada, pois assim além de contemplar um dos pontos de conteúdo da lei 10.639, recebe-se informações que, outrora, foram ocultadas e impediam a formulação de raciocínios mais críticos e completos sobre a realidade na qual o recorte espacial citado encontra-se.

Diante do exposto até aqui, torna-se necessário refletir sobre a formação de professores, de maneira geral e, conseqüentemente, para a organização e implementação das demandas da lei 10.639.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

2.1 Sobre a formação de professores

A formação de professores se configura como uma das principais temáticas na área de educação. Um bom exemplo para ilustrar a relevância do tema é a sua presença como Grupo de Trabalho (GT) na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed)¹³. Além disso, aparece como linha de pesquisa em diversos cursos de pós-graduação – onde é possível observar uma produção significativa de teses e dissertações¹⁴, em congressos e simpósios¹⁵ de Pedagogia e áreas afins, pelo país. Esses trabalhos (teses, dissertações, monografias e artigos) sobre a formação docente, que vem sendo produzidos, privilegiam variados escopos. O histórico da formação de professores no Brasil, a formação inicial, a formação continuada e a formação contínua, são alguns assuntos ligados à linha.

Um dos dados que ratifica a relevância da pesquisa na temática “formação de professores” é a importância da profissão docente, como aponta Cavalcanti (2012):

A consciência da relevância da atuação desse profissional como ativo e crítico do processo de ensino e aprendizagem tem levado, nas últimas décadas, a uma grande produção de pesquisas e artigos no Brasil, articulada a trabalhos internacionais, que tratam da problemática que envolve a formação de professores para os diferentes níveis de ensino, para os diversos contextos para o qual se destinam. (CAVALCANTI, 2012, p.18)

A partir do reconhecimento da importância social dos profissionais do magistério, o número de produções baseadas no tema “formação de professores” vem sofrendo um aumento considerável. Ademais, observa-se na citação anterior, que os

¹³ Atualmente, a temática “Formação de Professores” constitui o GT 8 da ANPED. Desde a década de 1980, discussões acerca do modelo de formação docente no país vem sendo discutido em Congressos e Seminários em nível nacional. Para mais informações visitar a página da ANPed. Disponível em <www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-8?m=8>. Acesso em 12 de agosto de 2013.

¹⁴ Para mais informações sobre a produção de trabalhos acadêmicos, sobre a formação de professores, ler o artigo “A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000” de André (2009). Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

¹⁵ Um bom exemplo foi II Simpósio de Grupos de Pesquisa do GT8 da ANPed, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em março de 2011.

contextos, nos quais o tema aparece, variam de acordo com a pesquisa. Aqui, o foco da formação está atrelado à educação das relações étnico-raciais, a partir dos impactos sobre a Geografia no ensino básico.

Em entrevista à Revista Espaço Acadêmico, da Folha Dirigida do Rio de Janeiro, em agosto de 2002, Linhares sinaliza a importância dos estudos que envolvem a temática formação de professores.

A formação de professores é um tema muito importante, que vem sendo muito discutido e pesquisado dentro e fora do país. Isto porque, no momento atual, em que a escola está redefinindo seu lugar, suas funções, há uma pergunta sobre para onde ela estaria se deslocando. Muitas vezes, ao não se entender os problemas da escola — que tem uma produção política, cultural e econômica — lança-se uma culpa indevida nos professores. Portanto, o tema é importante não pelo fato de os professores serem culpados pela situação da escola, mas porque esse deslocamento, essa reinvenção que ela está processando precisa de profissionais com uma formação complexa, aliados, conectados com a vida, com as forças sociais e políticas e com as teorias científicas que avançam numa direção mais colaborativa. (LINHARES, Agosto de 2002)

Linhares (2002) chama atenção do leitor ao atentá-lo para a relevância em se estudar a formação docente – o tema tem sido objeto de investigação em diversas produções nas escalas nacional e internacional -, pois, infelizmente, os professores ainda são enxergados como os principais (isso quando não são retratados como os únicos) responsáveis pelos insucessos dos alunos durante suas trajetórias na escola.

A história da formação de professores no país, citada em documentos oficiais, emerge como um tema relevante. Entretanto, serão discutidas, nesta pesquisa, algumas complexidades presentes no cotidiano dos professores, as diversas “esferas de formação” (ALVES, 1998) na área do magistério, os saberes docentes (PIMENTA; FRANCO, 2008), entre outras questões.

Modelos de formação docente (inicial e continuada) são montados, modificados e aplicados, mas será que contemplam as necessidades dos profissionais do magistério? Quais são os principais tipos existentes? Quais são as discussões feitas nestes cursos? O que seria mais eficaz: a insistência em modelos de formação continuada ou uma formação contínua que aborda a reconstrução constante das práticas e das posturas dos professores?

Esses questionamentos conduzirão a discussão em torno da formação dos professores, no decorrer deste trabalho.

2.2 Formação Docente: entre questões, inquietações, objetivos e modelos

Nas últimas décadas do século passado, a formação docente passou a ser trabalhada e vista com mais atenção por pesquisadores acadêmicos, em especial os do campo da educação e pelos professores que possuem a responsabilidade de implementar e adequar os conhecimentos aprendidos nos diversos cursos direcionados à categoria.

Informações sobre a relevância deste tema foram registradas na história da ANPed, principalmente na transformação do GT Licenciaturas em GT Formação de Professores, no final da década de 1970 e no início da década de 1980, onde o Brasil passava por profundas transformações políticas e o meio acadêmico observava uma verdadeira “virada epistemológica”. Esse contexto é sistematizado por Brzezinski (2009):

Momentos difíceis para a universidade brasileira, para a educação, para a formação de professores, para a educação básica e superior, pelo fato de que, dentre outros aspectos, a produção de conhecimento era patrulhada e imediatamente censurada caso revelasse indícios de concordância com a tendência sóciohistórica da educação ou com o materialismo histórico como matriz de conhecimento. Ademais, uma crise se enveredava pelas licenciaturas, visto que vigia um modelo de formação, sustentado na teoria tecnicista, atrelado ao currículo mínimo nacional, visível entulho da política educacional traçada pelo governo militar. A luta para modificar esse modelo tomava por base propostas alternativas de formação docente que procuravam corresponder às exigências da sociedade em mudança e às necessidades da educação básica e superior que requeriam profissionais críticos, com qualidade socialmente referenciada. (BRZEZINSKI, 2009, p.74)

A década de 1960 foi marcada pelo início de uma ditadura que perdurou por 21 anos e sufocou inúmeras propostas emancipatórias que entravam em choque com os ideais transmitidos pelos diferentes dirigentes do golpe. Mas, na década de 1980, as ideias difundidas pelas organizações sociais e por intelectuais de diversas áreas do conhecimento deram novos rumos ao país e isso se refletiu no campo da educação.

Várias áreas do conhecimento concebidas e moldadas na matriz positivista, desde a sistematização das ciências no final do século XIX, sofreram transformações deparando-se com uma epistemologia crítica que contestava a neutralidade e possibilitava aliar o conhecimento científico com propósitos políticos.

Subjetividade, interação na relação sujeito-objeto, simultaneidade e reconstrução dos conhecimentos passam a marcar a ciência e abrem caminho para a reformulação de

diversas áreas e carreiras. Começa-se a colocar em discussão o tipo de profissional que precisa ser formado consonante com a concepção de ensino, pois *toda e qualquer ideia sobre ensino, visto enquanto educação desenvolvida na escola inclui necessariamente um pensar sobre a formação dos profissionais que nele atuam.* (ALVES, 1998, p. 19).

Paulo Freire (2007) apresenta uma série de questões diretamente ligadas à formação docente, em seu livro “Pedagogia da Autonomia”. O início do escrito intitulado “Primeiras Palavras” que presume uma conversa inicial com o leitor, aborda, de maneira geral, o conteúdo do livro e disserta sobre o sentido do “formar”, chamando a atenção para uma leitura mais atenta sobre a formação dos docentes: [...] *é nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]* (p.14).

O autor expõe ideias que vão ao encontro de uma formação de cunho crítico opondo-se à educação concebida pela lógica da reprodução e transmissão de conteúdos¹⁶.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e já vai um desses saberes indispensáveis, que o formando desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. (FREIRE, 2007, p.22)

O educador, termo muito usado nos textos de Freire, coloca-se numa relação horizontal com seus educandos, onde todos os sujeitos criam situações de ensino e aprendizagem capazes de subsidiar transformações internas e externas aos envolvidos no processo. Nessa perspectiva, a formação é dialética, onde os sujeitos e os conhecimentos são enxergados de forma dinâmica e essa dimensão deveria ser (re)pensada nos cursos de formação de professores, pois as demandas, as questões, os obstáculos e os contextos sempre serão reformulados. É possível perceber a ideia de formação defendida aqui.

¹⁶ Ligada diretamente ao conceito de educação bancária trabalhada por Freire em “Pedagogia do Oprimido”.

Situar os educadores dentro de uma concepção de ensino onde se deseja a transformação social e a emancipação dos sujeitos é reconhecer o importante papel destes, na formação de pessoas que, futuramente, ocuparão diversas posições na sociedade. Contudo, os homens e as mulheres que optam pela carreira do magistério, vem sofrendo um gradativo processo de desvalorização social e financeira, ao longo das décadas.

De forma simplória, pode-se compreender a desvalorização como a ausência de atribuição de valor, muitas vezes pensada a partir de uma leitura econômica expressada pela baixa remuneração. Perante alguns profissionais, grande parte dos professores do ensino básico não recebe um salário digno. Mas, não se pode deixar de considerar outro tipo de desvalorização: a social. Candau (1997) aborda que a desvalorização da profissão docente começa a partir do não reconhecimento dos membros da categoria como agentes sociais.

O papel dos professores de 1º e 2º graus, como agentes sociais, não é reconhecido e os incentivos econômico-sociais e culturais para o exercício da profissão são praticamente inexistentes. O seu caráter profissional ainda é frágil e esta fragilidade se releva, entre outros aspectos, pela pouca estabilidade e continuidade dos movimentos de organização da categoria existentes. (CANDAU, 1997, p.32)

Mais de quinze anos se passaram, após essa citação de Candau, e essa questão permanece e ainda impulsiona um processo de desmotivação no qual uma série de sujeitos, que se dedicam ao magistério, se deparam com situações que contribuem para um olhar provisório ou intermediário sobre o ofício. A autora especifica como a profissão é encarada, a partir de um contexto pouco animador para a realização de projeções, em longo prazo, para muitos integrantes da categoria do professorado.

[...] As dificuldades de se penetrar no mercado de trabalho e as próprias condições de trabalho e remuneração do magistério, fazem com que se acentue seu caráter de atividade marginal ou provisória, até ser encontrado um trabalho que ofereça melhores condições de exercício e desenvolvimento profissional. Neste contexto, mais que uma opção, o magistério é para muitos uma contingência e os cursos de licenciatura uma possibilidade, na maioria das vezes mais fácil, de obter um diploma universitário. (CANDAU, 1997, p.32)

A má remuneração, as condições de trabalho precárias, os problemas de violência presentes no cotidiano escolar são algumas das informações verídicas e

também difundidas pelos meios de comunicação de massa que influenciam os sujeitos a repensarem a inserção ou permanência na profissão. Não se tem a pretensão de encontrar uma solução, mas uma possibilidade de enfrentamento das mazelas elencadas seria um estímulo à revalorização da profissão, onde os futuros docentes, ou em exercício, se reconheçam como sujeitos históricos. Franco e Lisita (2008) dissertam sobre esse reconhecimento.

[...] O professor para se assumir como sujeito do conhecimento, precisa antes, e concomitantemente, assumir-se como sujeito histórico.

Vários estudos evidenciam que os saberes docentes compõem-se de uma multiplicidade de dimensões, entre as quais se destacam os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. No entanto, há que se considerar que tais saberes se organizam, se entrecruzam, se mobilizam, se reformulam pela capacidade do sujeito interrogante, dialogante, crítico e criativo. Nessa direção, pode-se dizer que o sujeito, para integrar e potencializar tais saberes em sua prática profissional, precisa ser um sujeito “empoderado”, ou seja, com capacidade de diálogo e contato consigo próprio, com a disponibilidade de aproveitar-se da crítica e do coletivo para recompor e atualizar tais saberes. (FRANCO; LISITA, 2008, p. 57)

É preciso reconhecer-se como interventor na realidade social e compreender a importância em tomar um posicionamento crítico e compartilhar seus ideais e conhecimentos na prática docente com os seus educandos. Mobilizar, contestar, criticar... Tudo isso é inerente ao sujeito histórico. Essa tomada de consciência pode ser vista como um primeiro passo para a (re)construção da identidade do educador e, conseqüentemente, o ajudará nesse processo de revalorização de uma figura que outrora gozava de um prestígio maior na sociedade.

Alves (1998) apresenta e desenvolve uma série de características que aprofundam e enriquecem a discussão em torno da formação dos educadores, expressas nas esferas de formação docente elencadas em seu livro “Formação de Professores: Trajetórias e Redes”.

Neste momento, com as mudanças necessárias pelas críticas sofridas, as esferas de formação podem ser assim identificadas e nomeadas: da formação acadêmica; da ação política do Estado; da prática pedagógica cotidiana; da prática coletiva; das pesquisas em educação. É preciso que se perceba que é nas múltiplas articulações dessas esferas que se coloca a totalidade da formação dos profissionais da educação. Uma verdadeira “rede de relações” se estabelece entre várias esferas, e ao pensarmos uma delas – no caso a esfera da formação acadêmica – só podemos fazê-lo entendendo a existência dessa rede e as tensões nela existentes [...] (ALVES, 1998, p.63-64).

Das cinco esferas de formação apontadas pela autora, quatro foram destacadas - *formação acadêmica; da prática pedagógica cotidiana; da ação política do Estado; da prática coletiva* - por estarem mais presentes no processo formativo estudado neste trabalho. Vistas de maneira isolada fornecerão aspectos limitantes no processo formativo. A ideia de rede, muito ligada à Geografia, disponibiliza, aos pesquisadores do campo, uma leitura articulada, onde essas esferas retratam pontos de uma complexa rede na qual a temática está inserida.

Primeira esfera a ser citada por Alves (1998) – a da *formação acadêmica* – aborda o contato que os futuros professores e os atuais (no caso daqueles e daquelas que buscam uma formação continuada) obtêm com uma série de ideias e conhecimentos no espaço universitário e que serão aplicados no ensino básico.

Tradicionalmente, quando falamos na formação do professor, pensamos imediatamente sua formação na esfera acadêmica, realizada em instituições especialmente existentes para esse fim, como o curso de pedagogia ou de licenciatura e o curso de formação para o segundo grau. Esta esfera, é preciso considerar que, se tem uma significação legal – oferecer um diploma -, tem, no entanto, uma relativa abrangência visto que, de um lado, no que se refere a uma grande parte dos professores de primeiro grau, é inexistente (caso dos professores leigos) ou muito fraca; de outro, seu período de duração é sempre bem mais curto do que o de outras esferas de formação – somente de três a quatro anos; ela lida, no presente, com o futuro, ou seja, preocupa-se em preparar agora um profissional que vai agir no “depois”. Isso significa que deve fazer um esforço permanente para manter uma estreita relação com as outras esferas de formação e ter uma permanente atenção para as variadas formas da relação teoria-prática, o que não tem sido muito cuidado até aqui. Em certo sentido, na relação teoria-prática, é nela que se dará o desenvolvimento da teoria, enquanto apropriação de saberes articulados cuja base está na prática social. Esta apropriação se dará com a mediação governamental e como a mediação da prática política. (ALVES, 1998, p.33)

No contexto retratado, a academia aparece como o lócus da teoria que será implementada na prática, em que ocorre (ou deveria ocorrer) a aproximação entre ambas. Entretanto, outros espaços formativos podem contribuir neste sentido. A autora sinaliza que esta inter-relação, entre teoria e prática, não tem sido privilegiada nos cursos de formação. Geralmente, essa relação é vista de forma superficial nas disciplinas de estágio, onde os futuros docentes tem um contato muito restrito com a realidade da profissão.

Uma crítica importante quanto à dimensão temporal das licenciaturas, que são curtas se comparadas com outras carreiras, pode implicar na qualidade do profissional. O famoso modelo “três mais um” (três anos de contato com conhecimentos científicos

específicos da área e mais um ano com as disciplinas pedagógicas) reflete a discrepância e o deslocamento das questões pedagógicas, na formação docente, a um segundo plano.

Alves (1998) relata, como segunda esfera, a prática do professor em seu cotidiano na escola, ou seja, *a prática pedagógica quotidiana* em que diversas situações se colocam diante dos docentes e configuram-se como importantes elementos que incidem sobre o seu processo formativo. Aprender no/com o cotidiano a curto, médio e longo prazos, surge como uma oportunidade de enriquecimento durante a trajetória dos sujeitos históricos no ofício.

A segunda esfera de formação do professor é a prática pedagógica diária – diz o senso comum que a “experiência” é o que vale. Está durará enquanto durar a vida profissional do professor (de 25 a 30 anos, no Brasil, para a aposentadoria). A cada momento no encontro com uma turma, o professor “aprende”; a cada momento em que pensa ou ministra uma aula, o professor se está formando. Para que a prática pedagógica seja criativa, é preciso que se mantenha também, em permanente articulação com outras esferas. Sem essa articulação se estagna, se “reproduz”, se “deforma”. Nesta esfera, o próprio nome diz, o foco é a prática, entendida, aqui, como ação a partir da apropriação do saber articulado, a partir da teoria, com a mediação das duas esferas seguintes. (ALVES, 1998, p.33)

No decorrer da vida, o professor que deseja adotar uma metodologia de trabalho que promova a criticidade de seus educandos, terá que se reinventar, mais que isso, deverá se colocar como um sujeito que também é influenciado pelo conhecimento trazido pelos seus aprendizes, pois este saber também participa da formação docente de forma ativa. Sobre isso Freire (2007) aborda o seguinte:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 2007, p.30)

Aprender com os aprendizes é uma dimensão que não deve ser desconsiderada pelos professores em formação. Essa troca/compartilhamento de conhecimentos que ocorre, diariamente em sala de aula, ajuda na construção de mundo de todos e todas envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Todos os participantes são ou devem ser vistos como detentores de conhecimento, e nesse sentido, rompe-se com o modelo de formação de professores de cunho positivista, apontado por Franco e Lisita (2008):

A racionalidade técnica, de fundamentação positivista, postula um valor determinante para a investigação científica sobre as situações práticas. Os modelos de formação de professores baseados nessa perspectiva investem, em primeiro lugar, na aprendizagem dos fundamentos dos conhecimentos científicos para que, depois, os professores possam aplicá-los de acordo com seus princípios ou regras. Essa forma de conceber a formação tem contribuído para criar hierarquias acadêmicas e sociais entre as ciências que se dedicam à pesquisa do fenômeno educativo e entre as pessoas que nele trabalham. Assim, no âmbito da cultura de formação docente universitária, verifica-se uma naturalização da divisão entre quem produz e quem consome o conhecimento educacional e um distanciamento entre a pesquisa educacional denominada “acadêmica” e as necessidades sentidas pelos professores em suas escolas. (FRANCO; LISITA, 2008, p.43)

Nas reflexões de Alves (1998), *o papel desempenhado pelo Estado* na formação dos profissionais da educação configura-se como a terceira esfera participante na formação dos/das docentes. Este organismo delibera normas que podem comprometer o processo formativo crítico expresso em muitos documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensinos Básico e Médio das disciplinas que compõem o currículo oficial), onde a autonomia e o senso crítico ficam apenas no discurso.

A terceira esfera de formação se refere à ação do Estado. Quer se trate do professor no setor privado, quer no público, mas, sobretudo neste, o professor está sujeito permanentemente à ação pedagógica governamental – não só quando a Secretaria de educação promove “cursos”, mas também, e sobretudo, quando documentos circulam, discursos são feitos, ordens são dadas. Esta esfera se preocupa em “organizar” a prática pedagógica e a formação que nela se dá, bem como em organizar a formação acadêmica, além de “controlar” a da prática política. Sua área de ação será maior ou menor, dependendo da relação de forças da sociedade e da influência sobre ela podem ter as outras. Sua influência dura também todo o “tempo” profissional, mesmo antes e depois. (ALVES, 1998, p.34)

O Estado, geralmente, se apresenta como um agente que produz e operacionaliza muitas normas usadas no processo de formação de professores. Várias deliberações dessa esfera exercem um controle sobre os cursos onde o profissional, muitas vezes, é

visto apenas como um transmissor da ideologia deste “ator”. O governo, nesse contexto, regula ao invés de estimular a autonomia docente.

Nesse sentido, nota-se a grande relação de poder estabelecida no processo formativo e como ele pode auxiliar nas determinações vindas do Estado, onde costuma-se dizer que muitas obrigações, seguidas pelas escolas e seus funcionários, são construídas e replicadas de cima para baixo. Essa esfera, apontada por Alves (1998), encontra-se intimamente ligada à quarta, no caso, a esfera da *prática política*.

A quarta esfera de formação é da prática política. É responsável pela organização das práticas pedagógicas várias. Sua ação depende de sua capacidade de articular o maior número dessas práticas pedagógicas, propondo ações consensuais, e depende também da articulação que souber e puder manter com outras forças sociais. Sua área de ação é o consenso, e a sua capacidade de formação está exatamente em fazer funcioná-lo. A ação dela se estende por toda a vida do cidadão – profissional. (ALVES, 1998, p.34)

As esferas citadas são relevantes, mas insuficientes para abarcar a complexidade ligada à formação docente proposta neste trabalho. É necessário aprofundar a reflexão, a partir da análise daquilo que se convencionou a incorporar como atualização dos conhecimentos do professor pós-formação inicial: a chamada formação continuada. Antes, é necessário frisar que esse conceito não será aprofundado, pois o foco será direcionado ao conceito de formação contínua desenvolvido por Nóvoa (2002). Nascimento (1997) apresenta o seguinte conceito de formação continuada:

Assim, por formação continuada, compreendo toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (NASCIMENTO, 1997, p.70)

É curioso perceber que mais de uma década se passou e essa concepção de formação continuada permanece forte na atualidade. De maneira geral, ela ainda é enxergada como uma continuidade da formação inicial fornecida em instituições de ensino superior nos cursos de pós-graduação. A autora continua sua reflexão numa perspectiva mais complexa, dando ênfase à formação em serviço, como uma dentre as várias estratégias sobre a temática.

Dentro deste conceito mais amplo, é possível destacar a formação em serviço como uma das estratégias de formação continuada de professores. Assim, por formação em serviço compreendo aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas, a que estão vinculados estes professores, como referência fundamental. (NASCIMENTO. 1997, p.70)

Inspirada em Demailly (1992), Nascimento (1997) apresenta os quatro modelos formais de formação continuada:

- A forma universitária, que se caracteriza por ter como finalidade a transmissão do saber e da teoria, por ter caráter voluntário e pela forma de relação entre formador-formando semelhante à dos profissionais liberais clientes. Nesta forma, os mestres são produtores do saber.
- A forma escolar, onde se encontram todos os “cursos” organizados por um poder legítimo (nação, estado ou igreja), com escolaridade obrigatória e onde os formadores não são os responsáveis pelos programas ou proposições, que são definidos pelos organizadores.
- A forma contratual, que se caracteriza pela negociação entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas de aprendizagem.
- Forma interativa-reflexiva, presentes nas iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho. (NASCIMENTO. 1997, p.70).

O primeiro modelo possui características similares aos da primeira esfera de formação apontada por Alves (1998) e tem algumas marcas acríicas quando denomina os professores como os únicos detentores do conhecimento. No segundo modelo, percebe-se, de forma mais nítida, o objetivo em se formar transmissores das ideias formuladas pelas organizações que constroem a formação continuada, na forma escolar. A forma contratual, aparentemente, tem como “fim” os conteúdos e os recursos para ministrá-los, ou seja, essa seria a principal função do professor, nessa concepção.

O modelo baseado na forma interativa-reflexiva se encaixa, adequadamente, numa concepção formativa onde os profissionais são estimulados a (re)pensarem suas práticas e a organizarem situações propícias para que eles e seus educandos obtenham ganhos durante o processo de ensino e aprendizagem. Esse último modelo, que pressupõe uma ideia dinâmica sobre a formação continuada, pode ser relacionada ao conceito de formação contínua desenvolvido nos escritos de Nóvoa (2002), onde

a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite

as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ivor Goodson e Rob Walker (1991) defendem a necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. Na verdade, a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade. Parece assim justificar-se em uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, falar em formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. (NÓVOA, 2002, p. 38-39).

A formação contínua vai além da dimensão dos conteúdos, pois se preocupa com a formação do sujeito numa perspectiva política e de ação coletiva. Citando Garcia (1995), Gomes e Silva (2011) apresentam diversas características que deveriam fazer parte da formação docente e que se aproximam da perspectiva contínua.

Carlos Macedo Garcia (1995) salienta que a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Assim, mostra que existe uma variedade de paradigmas de formação de professores/as, impregnados, cada um deles, de concepções diferentes de professor, expressas por qualificativos como: tradicional, centrado nas competências, personalista ou orientado para a investigação. Tais paradigmas também orientam diferentes imagens que se formam sobre o professor, destacando-o como pessoa, colega, companheiro, implementador do currículo, sujeito que toma decisões, entre outros. Independentemente das concepções adotadas e das imagens assumidas, há que ter presente que o formar-se professor dá-se num processo contínuo, seja nas fases distintas do ponto de vista curricular realizadas durante a formação inicial, seja na progressiva educação, proporcionada pelo exercício da profissão. Em outras palavras, trata-se de um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação e da fase em que seja desenvolvido. (GÓMES; SILVA, 2011, p.12)

A formação contínua propõe um processo formativo, calcado numa perspectiva de ensino crítica-reflexiva. Solidariedade, desprendimento, ações coletivas, criticidade em relação aos conteúdos, horizontalidade na relação professor-aluno, valorização da práxis (ideia que transcende a prática)¹⁷ são algumas das propostas contidas nesse processo onde os conhecimentos são reconstruídos a todo o momento. Questões sobre esse tipo de formação serão aprofundadas no decorrer da dissertação.

¹⁷ Conceito desenvolvido e utilizado de forma corrente nos escritos de Paulo Freire.

2.3 (Re)pensando a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais no ensino básico

Desde a promulgação da Lei Federal nº 10.639, no ano de 2003, a formação de professores, para sua implementação, surgiu como uma das questões centrais ligadas a essa política pública de ação afirmativa. O Parecer do CNE/PC 003/2004, que expõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirma que

há a necessidade [...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.8)

Professores qualificados, e em contato com as principais questões inerentes às demandas apontadas no texto da lei, podem contribuir para sua implementação através da promoção de ações que coloquem em pauta os assuntos e as especificidades das relações étnico-raciais atreladas aos conteúdos no ensino básico. A formação de professores, nesse contexto, não pode focar apenas no ensino e na aprendizagem. Deve levar os docentes a compreender as relações e as contribuições dos grupos étnico-raciais no país, estabelecendo uma relação horizontal entre eles e não uma verticalização em ordem de importância.

A partir dessa necessidade, uma série de cursos de formação de professores, em diferentes níveis, foram estruturados e ministrados em torno das demandas da lei. Entretanto, é relevante, e ao mesmo tempo necessário, destacar uma série de questões que envolvem a formação para a abordagem das relações étnico-raciais no magistério. É preciso discutir, por exemplo, qual é o tipo de profissional que se pretende formar. Quais são os temas e conteúdos que devem estar presentes na formação e no currículo da disciplina de Geografia – foco do presente trabalho - para contemplar a lei?

Essas e outras reflexões são importantes para se mostrar a relevância da formação de professores para a questão racial no ensino básico, mostrando que não se

trata apenas de um desafio ou da promoção da diversidade no processo de ensino e aprendizagem. Preparar profissionais competentes é umas das principais chaves para se trabalhar com as complexidades que envolvem tais questões veiculadas à lei, como analisa Souza (2009):

Apesar da promulgação da lei 10.639/03 constituir-se em uma proposta às demandas do Movimento Negro e a todos aqueles que vêm lutando por uma sociedade brasileira mais democrática, a sua aplicação não tem sido uma tarefa fácil: muitas vezes, os professores não se sentem motivados em cumprir leis que consideram vir de escalões superiores, não se sentem preparados para lidar com a questão e têm aqueles que ainda acreditam no mito da democracia racial ou acreditam que tocar nesse tema é tocar na 'ferida', preferindo o silêncio para não 'provocar constrangimentos'. (SOUZA, 2009, p.8)

O amadurecimento para se trabalhar as questões de ordem étnico-racial deve ser levado em conta, pois muitos obstáculos, como sinaliza Souza (2009), aparecerão no decorrer dessa caminhada. Por exemplo, sabe-se que é difícil combater o racismo numa sociedade onde o mito da democracia racial ainda exerce grande influência em pleno século XXI. Esse discurso faz com que milhares de sujeitos considerem a discussão racial como algo dispensável, pois essa alocação é marcada pela inexistência do racismo no Brasil devido à miscigenação.

Defende-se aqui uma concepção política, uma práxis (ação e reflexão) engajada com a questão racial onde as lutas, que vem sendo travadas há mais de um século para que o respeito às diferenças e a reflexão sobre as marcas do preconceito na sociedade brasileira, sejam reconhecidas e trabalhadas de fato.

Acredita-se aqui que é impossível realizar qualquer pesquisa, formação e ação desvinculada da militância seja no movimento social, seja na esfera acadêmica ou na prática em sala de aula nos diferentes níveis de ensino. Podemos supor que, ao considerar a dimensão macro, o campo da educação deveria ser concebido como sinalizam Gomes e Silva (2011):

Acreditamos que o campo da educação deve ser compreendido de forma articulada com as lutas sociais, políticas e culturais que se desenrolam na sociedade. O direito à educação escolar sempre foi uma bandeira daqueles que empenham esforços pela justiça e pela igualdade social. Assim como as comunidades reivindicam o direito de acesso aos bancos escolares e à realização de estudos com sucesso; os docentes, ao atuarem nos seus movimentos, requerem, além de melhores salários e condições de trabalho, o direito a prosseguir sistematicamente com sua formação que estes estejam

sintonizados com a atual dinâmica social e cultural. (GOMES; SILVA, P. 2011, p.17-18)

Neste trabalho, o caminho escolhido para trabalhar a formação de professores utiliza como base alguns eixos específicos para fomentar a discussão. De início, usa-se como ponto de partida a importância da formação inicial, pois se trata do primeiro contato que homens e mulheres, que optam pelo magistério, tem com a profissão. Contato com ideias que podem sensibilizar e influenciar as visões de mundo dos futuros profissionais.

Os cursos de licenciatura das diversas áreas do conhecimento poderiam se preocupar com essa questão não apenas pelo prisma da obrigatoriedade do cumprimento da lei, mas pela preocupação não somente com o ensino, mas com o tipo de profissional que se pretende formar para desempenhar a função de professor, seja no magistério privado, seja no magistério público.

O texto da lei apresenta algumas possibilidades que podem ser utilizadas na reflexão sobre a formação inicial de professores, expondo o seguinte:

Art. 1º A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (grifo nosso)

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (grifo nosso)

(...)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (LEI FEDERAL Nº 10.639/03)

Ao alterar a Lei de Diretrizes e bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a partir da inclusão dos artigos 26-A e 79-B, alguns pontos da lei 10.639 devem ser considerados no que diz respeito à formação inicial na esfera acadêmica. Em primeiro lugar, o artigo 26-A tornando obrigatório o “ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, sinaliza a necessidade em se encontrar referenciais para que se possa incluir e até mesmo revisar os conteúdos escolares para o tratamento das demandas da lei (posição defendida neste trabalho).

A seguir, aponta-se para a importância do resgate da contribuição do povo negro nas diferentes esferas da sociedade. Neste sentido, inclui-se também a urgência em ensinar sobre as lutas desse segmento na sociedade, com destaque especial às Organizações do Movimento Negro no Brasil, que através de suas agendas de lutas em diferentes arenas de disputa, teve como uma de suas principais conquistas, a promulgação da lei.

Em outras palavras, a lei é fruto de diversas lutas históricas travadas pelas Organizações do Movimento Negro, desde a década de 30 do século passado. As questões pontuadas já apareciam nas agendas da Frente Negra Brasileira (década de 1930), do TEN – Teatro Experimental do Negro (década de 1940), nos Congressos Nacionais do Negro (década de 1950) entre outras mobilizações. Gomes (2009) ratifica o protagonismo dessas organizações ao sinalizar que

nesse processo, faz-se importante o diálogo com a sociedade civil e, mais particularmente, com o movimento negro. A Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais são fruto de um processo de lutas sociais e não uma dádiva do Estado. Uma política pública voltada para a diversidade étnico-racial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra. Uma luta que pode ser considerada repleta de iniciativas e práticas afirmativas, antecessoras e inspiradoras da atual demanda por políticas de ação afirmativa realizada pelo movimento negro nos dias atuais e, aos poucos, implementadas pelo Estado. (GOMES, 2009, p.41)

Preocupar-se em ensinar sobre os processos históricos que levaram à Lei, ou seja, mostrar a importância das lutas é ensinar a lutar, é dar protagonismo ao coletivo nas reivindicações por melhores condições na sociedade, indo de encontro com a singularização das lutas, apresentada a todos e todas durante a trajetória escolar, que costuma concentrar o ideal e as conquistas das lutas a figuras específicas europeizadas.

É possível identificar, no texto da lei, o protagonismo de algumas disciplinas na aplicação da Lei, tornando-as locus preferenciais, mas não somente, para sua implementação. Nesse caso, destacam-se as seguintes disciplinas: História. Educação Artística e Literatura. Na verdade, essas áreas são tão importantes quanto às demais que compõem os diversos currículos das diferentes disciplinas do ensino básico.

As informações discorridas, até aqui, apontam para um educador comprometido e engajado com o magistério. Sua formação, nos diversos níveis, deve levar em consideração elementos internos e externos ao espaço da escola, no intuito de promover um processo emancipatório. Nesse sentido, um elemento torna-se primordial na

formação, principalmente, no contexto pós-formação inicial: a formação contínua (como vimos em Nóvoa 2002).

Esse caráter de formação perene é discorrido por Cavalcanti (2012) que faz uma série de associações e cita as características de uma formação constante, contínua.

O professor é um profissional em formação constante: Trata-se de levar em conta nos processos formativos que a formação inicial não é suficiente para uma atuação profissional de qualidade; ao contrário, a formação deve ser contínua, permanente, e deve ocorrer também nos diferentes espaços de atuação profissional, ou seja, nas escolas. Esse princípio coloca para a escola a necessidade de instituir espaços e tempos para consolidar a cultura dessa formação contínua no seu interior e em suas atividades diárias, ou seja, no cotidiano escolar, deve haver espaços e tempos para a reflexão coletiva, para práticas colaborativas e participativas como experiências relevantes na formação dos professores [...] Em relação a esse ponto, vale destacar a proposta de Imbernón (2000, p.85) para a formação permanente de professores na escola, que se baseie “na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam. (CAVALCANTI, 2012, p.18-19)

Na citação anterior, é possível observar que a formação contínua necessita de uma combinação de fatores para ser realizada. O processo formativo, não se restringe, nesse contexto, aos conhecimentos obtidos em cursos formais, mas sim na disponibilidade e na sensibilidade em aprender em diversos espaços, em pensar na práxis (reflexão constante sobre a prática), compartilhar ideias; pesquisar na/com/pela ação coletiva na resolução de problemas e entender que a formação nunca cessa.

A formação contínua supera a simples atualização de conhecimentos e pode ser vista como uma possibilidade de compartilhamento de experiências, posturas, conteúdos etc. Compartilhar experiências – no caso tratado aqui – em torno das tentativas (com sucessos e insucessos) de implementação das demandas das relações étnico-raciais pode ser um dos caminhos para sensibilizar, cada vez mais, profissionais para a importância do tratamento da lei. Linhares (2006) disserta sobre as *experiências instituintes* que vão ao encontro da dimensão política na formação docente.

“[...] ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (LINHARES, 2006, p.8)

As experiências instituintes vão ao encontro da valorização da diversidade, onde se pode destacar a problematização de outras visões de mundo sobre a realidade, o enfrentamento das desigualdades existentes na escola, enfim, com a promoção de uma educação complexa e abrangente. Muitas dessas experiências foram relatadas e compartilhadas no processo de formação contínua que será descrito a seguir.

3 “A LEI 10.639 E O ENSINO DE GEOGRAFIA”: UMA FORMAÇÃO ALICERÇADA NA METODOLOGIA DA PESQUISA-AÇÃO

3.1 A formação do grupo

Em março de 2008, o grupo de pesquisa “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia” desenvolvido na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro começou suas atividades. O grupo foi criado tendo como escopo central a avaliação dos impactos da referida política pública de ação afirmativa no segundo segmento do ensino fundamental da disciplina escolar de Geografia. A partir disso, o processo investigativo começou a ser orientado para contemplar as demandas apontadas no texto da lei e, simultaneamente, o papel da Geografia no processo de implementação foi (re)pensado.

Ao completar um ano de suas atividades, o coordenador do grupo produziu um relatório narrativo sobre a estrutura e as ações da pesquisa que foi entregue à FAPERJ¹⁸ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) em março de 2009. O grupo recebeu auxílio financeiro da referida instituição através de verbas para a compra de livros e equipamentos que posteriormente seriam doados à Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

No referido documento, além de expor o objetivo geral da pesquisa, a interpretação do grupo em relação à lei é apresentada da seguinte maneira:

Operando com (ou, tentando disputar e construir) a interpretação de que a Lei 10.639, enquanto instrumento do Movimento Negro para uma educação pela igualdade racial, tem por objetivo reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação, buscamos tensionar as possibilidades de contribuição da Geografia enquanto disciplina escolar neste projeto. (SANTOS, R. 2009, p.7)

A conscientização da lei como um instrumento político de luta no mundo da educação é umas das bases que nortearam a formação docente dissertada neste trabalho. A construção de metodologias, materiais, compartilhamento de posturas, revisão de conteúdos (e inserção dos mesmos) foram discutidos e delineados em prol de um processo educativo que formasse docentes, e conseqüentemente, discentes para a

¹⁸ O grupo de pesquisa “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia” fez parte do programa “Apoio à Melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro” criado pela FAPERJ.

igualdade racial. E, nesse sentido, a disciplina escolar de Geografia, em nossa visão, pode dar inúmeras contribuições nesse contexto.

Vazoller (2006) comenta o importante papel que pode ser desempenhado pela Geografia na implementação da lei e na discussão das relações raciais na sociedade brasileira.

É importante destacar que os conhecimentos essenciais ao pensamento geográfico podem contribuir para melhorar a qualidade de vida dos sujeitos e para a redução de diversas formas de exclusão social e racial, visto que a esses saberes poderão ser introduzidas novas informações e argumentos referentes ao povo negro. A construção desses conhecimentos permite contrapor-los aos ensinamentos eurocêntricos, contestando assim, o pensamento dominante de que estes são únicos e verdadeiros. (VAZOLLER, 2006, p.71)

De fato, se bem explorado, os instrumentais teóricos e práticos da disciplina podem auxiliar na implementação da Lei. Por exemplo, os conceitos-chave da Geografia: espaço geográfico, paisagem, lugar, região e território oferecem aos educandos uma série de possibilidades para se discutir as relações raciais atreladas ao conteúdo da disciplina.

Os conhecimentos e os conceitos da Geografia escolar podem auxiliar na leitura ampla da sociedade, pois estes também constroem a realidade. Saberes centrados na cultura negra, nos ideais e concepções devem ser vistos como fonte de informação e de desvendamento de omissões engendradas pela matriz europeia.

Sinalizada a relevância da disciplina escolar de Geografia, no âmbito da educação das relações étnico-raciais, o grupo de pesquisa defende a seguinte visão:

A Geografia escolar é um conjunto de saberes que tem como função para indivíduos e grupos, conforme propusemos (ver Santos, 2007), se posicionar no mundo. Este se posicionar tem um duplo sentido: conhecer a sua posição (saber sobre o mundo em todas as suas configurações – física, econômica, social, ambiental, etc. – para saber que posição você ocupa nestas estruturas) e também tomar posição (se apresentar nos jogos e disputas, nas relações, em suma, agir na construção deste mundo do qual somos todos participantes e responsáveis). Neste sentido, a Geografia é um saber que tem vínculos diretos com a ideia de raça (e com os padrões de relações raciais), enquanto reguladora e ordenadora de relações sociais e espaciais no mundo. (SANTOS, R. 2009, p.7)

O papel da Geografia retratado expõe suas possibilidades de contribuição na formação humana que vai além dos conteúdos da disciplina, pois a concepção de

Geografia demonstra o seu papel chave na conscientização política dos sujeitos, pois permite que os mesmos conheçam sua posição no mundo e, através dos conhecimentos deste ramo do saber, possam participar politicamente do processo de transformação do mundo. Atrelada às relações raciais, a Geografia pode auxiliar na construção de uma educação antirracista, pois este é um dos pilares que aparece no processo formativo estudado.

Apontada a importância da Geografia na contemplação das demandas da referida política pública, começava a construção do processo investigativo que estava relacionado a outro objetivo, tão importante quanto a avaliação dos desdobramentos da lei na referida disciplina escolar: a formação contínua de professores para a implementação da lei.

Essa preocupação em preparar docentes para os desafios explícitos promovidos pela lei é uma das bases para que o tratamento das relações étnico-raciais no ensino de Geografia seja levado de forma séria, não se limitando a uma questão da área de educação, mas de engajamento político, pois todas as ações do grupo foram pensadas e realizadas com essa mentalidade. Não se pode fazer um trabalho que tenha como escopo a transformação, de forma neutra.

Nesse sentido, é importante destacar a preocupação do coletivo em construir uma agenda para nortear suas ações. Ela foi sendo construída de forma contínua e foi composta por diversos pontos que iam além da formação docente e desembocava numa educação antirracista. Engendrado a partir de um viés político, onde a luta contra a discriminação racial era travada dentro e fora do espaço da sala de aula, o grupo de pesquisa tinha a preocupação de fazer com que os professores e os bolsistas se preparassem e difundissem, multiplicassem as ações em prol dessa luta.

Cinco professores de Geografia, que lecionam em escolas públicas de algumas redes municipais e da rede estadual do Estado do Rio de Janeiro, foram convidados para participar do processo formativo. Os critérios estabelecidos para a escolha dos profissionais foram a atuação no magistério público e a preocupação em trabalhar a questão racial, pois durante as entrevistas iniciais, é possível perceber que a gestão das relações raciais no cotidiano escolar, seja dentro ou fora do espaço da sala de aula, sempre gerou muitas inquietações para esses sujeitos.

Formado o grupo de professores, definiu-se a forma com a qual se iniciaria o processo investigativo. Todos os docentes concordaram e se comprometeram em

participar de reuniões mensais (que aconteciam aos sábados), realizadas na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Os encontros com os professores foram gravados e, posteriormente, transcritos pelos bolsistas, gerando assim um importante material de análise que nortearam discussões e forneceram importantes contribuições para artigos, pois essas informações foram articuladas com as bibliografias usadas nos debates travados no grupo. Muito mais do que meros encontros a serem registrados, de maneira geral, essa é a concepção inicial do projeto sobre as reuniões com os docentes:

As reuniões com o grupo de professores são a atividade nuclear de nosso processo de pesquisa. Elas são o momento de interação em que eles apresentam suas práticas, estas são debatidas, são apresentadas ideias e críticas acerca de conteúdos, programa, aspectos teóricos, enfim, são o momento de troca no qual toma forma a proposta inicial da pesquisa, de análise de experiências e proposição desdobramentos da Lei 10.639 no ensino de Geografia. (SANTOS, R, 2009, p.15)

Nesse sentido, a interação proposta pelos encontros configura a primeira tentativa e oportunidade para a construção contínua da agenda, que era (re)formulada a partir das novas demandas que se apresentaram para o coletivo durante o tempo da formação. O espaço dos encontros era crucial para o compartilhamento de experiências (com base em conteúdos, posturas, materiais etc.) que serviria de base para os enfrentamentos em torno da questão racial e de suas variantes no cotidiano escolar.

No relatório narrativo, observa-se de forma nítida, a ideia de organização dos professores a partir de um “grupo focal”. Sandra Regina Gomes (2005) apresenta a concepção geral do conceito em destaque:

O grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais. Trata-se de uma técnica qualitativa e não-diretiva, inspirada em técnicas de entrevistas não-direcionadas e grupais usadas na psiquiatria, que tem sido adaptada e empregada, com diversas finalidades e em diversos contextos. (GOMES, S. 2005, p.41)

Esse conceito aparece na estrutura do processo formativo, pois seu teor colaborativo entre os sujeitos que compõem o coletivo vai ao encontro da concepção do grupo em relação à formação docente e a implementação da lei 10.639. Adaptada as pesquisas no campo da educação, o grupo focal permite uma análise qualitativa sobre os

diversos fenômenos estudados, pois a interação é um dos principais elementos deste conceito que contribuí para o estudo e construção da realidade em foco.

Desde o início, a proposta do grupo era criar um ambiente interativo no qual os sujeitos da pesquisa seriam os protagonistas do processo de investigação coletivo e contínuo sobre experiências e demandas para implementação da lei, no ensino de Geografia.

Começamos a perceber, então, que colocá-los em um ambiente mais interativo, onde o seu protagonismo na própria construção das propostas se sobressaísse através das experiências e depoimentos que eles mesmos traziam, seria mais interessante. Diante disto, realizamos um giro na perspectiva de constituição de nosso “grupo focal”, e passamos a pensar num formato que se aproximava mais do que Gatti (op. Cit.) denomina de “processo interacional, onde, justamente as interações produzidas por uma condução mais flexível do grupo é que se constituem como os elementos básicos para o processo investigativo”. Neste sentido, o esforço deveria se direcionar para a criação de uma ambiência onde, ao se sentirem à vontade, os membros do grupo passassem a compartilhar feitos, dúvidas, problemas, possibilidades, materiais, ideias, enfim, trocassem acertos e erros, sucessos e insucessos, elementos que contemplassem (i) as suas práticas, (ii) as múltiplas dificuldades e facilidades encontradas (de informação, de material, de resistências e acolhidas no cotidiano escolar, de reações dos alunos, etc.), (iii) seus planos e, com isso tudo, (iv) seus desejos e sonhos na prática docente vinculada à implementação da Lei 10.639. Todos os professores que se aproximaram da pesquisa o fizeram partindo da vontade de melhorar sua prática rumo a uma educação para a igualdade racial, e se dispuseram a participar por acreditar que o trabalho auxiliaria nisso. (SANTOS, R, 2009, p.16-17)

O ambiente de interação promovido permitia, aos professores, refletir sobre suas práticas de forma profunda onde os equívocos, os erros, as frustrações e os sucessos seriam compartilhados. Os obstáculos para a promoção de uma Geografia antirracista eram relatados e alguns deles superados a partir da interação do coletivo. Além disso, não se pode deixar escapar o ideal despertado pela conscientização política, condutor das aspirações dos envolvidos no grupo focal.

A dinâmica estabelecida para os encontros com o grupo focal durante o processo de formação foi a seguinte:

As entrevistas foram então pensadas com a seguinte estrutura, em três “momentos”:

1. Abertura e Informes, quando são passadas notícias sobre atividades acadêmicas de interesse do grupo (já ocorridas ou a ocorrer, com a participação de alguém presente ou não), além de outros informes de caráter mais geral;

2. Relatos dos Professores, momento no qual cada um expõe suas práticas, vivências, o que fez no mês/período que se passou, e o que pretende fazer no que segue. É o momento de trocas, onde a prática de um ilumina propostas de outros, onde as dificuldades de um despertam o olhar dos outros sobre as suas próprias condições, onde resistências e acolhidas de um inspiram novos embates para outros, e, evidentemente, onde a pesquisa colhe as informações cujas análises subsidiam as formulações, propostas e sistematizações que são compartilhadas informando a própria prática dos professores;

3. Apresentação e Debate, momento em que um tema é objeto de apresentação e discussão ou por palestrante convidado, por membro do grupo de pesquisa, por professor do grupo, ou a partir de texto ou outra fonte. Este é o momento de formação e aprofundamento sobre assuntos de interesse do grupo, seja algum ponto de conteúdo para tratamento na escola, seja discussão teórica que ilumina a prática, seja alguma proposta estruturada que contribua para o avanço dos objetivos do grupo e da pesquisa. (SANTOS,R, 2009, p.18)

A lógica da interação faz com que os encontros não sejam meros momentos de coleta de informações, como expõe o relatório construído em 2009: *A partir deste caminho, as reuniões passaram a ser não apenas momentos de ‘coleta’ de informações para a pesquisa, mas também, momentos de formação e de construção, de exposição e análise, de compartilhamentos e sugestões. (p.18).*

3.2 As ações do grupo

O primeiro momento das reuniões era destinado à divulgação de atividades, seminários, congressos, cursos de formação, especializações etc. que tivessem, como tema central, assuntos que abordassem, direta ou indiretamente, a questão racial. Através dessa ação, todos os membros, professores e bolsistas, ficavam atualizados sobre os principais eventos da área. O compartilhamento dessas informações estimulou os participantes do grupo a ampliar seus conhecimentos sobre a temática e a divulgar a construção de conhecimento coletiva, gerada no processo de pesquisa.

A divulgação desses eventos possibilitou o contato com pesquisadores e estudantes de diversas partes do Brasil que se dedicam à discussão das relações étnico-raciais em diversas áreas do conhecimento. Conhecer novos olhares, práticas e posturas contribuiu de modo significativo para a formação dos professores e dos bolsistas.

Um dos fóruns mais marcantes foi o Seminário de Relações-Étnico Raciais promovido pelo Departamento de Geografia da Universidade Federal de Goiás. Nesse

evento, os bolsistas apresentaram dois trabalhos: o primeiro abordou a utilização das obras cinematográficas no tratamento de alguns conteúdos do currículo de Geografia envolvendo a temática racial e o segundo analisou como os negros são representados nos livros didáticos de Geografia, material didático bastante utilizado em sala de aula.

Outro evento significativo foi o XVI Encontro Nacional de Geógrafos (ENG), organizado pela AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros), na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, em julho de 2010. Cerca de cinco integrantes do grupo, entre bolsistas e professores, apresentaram trabalhos e participaram das mesas e das atividades oferecidas. A apresentação de trabalhos do ENG foi realizada através dos “Espaços de Diálogos” no qual os grupos foram organizados por temas e decidiam a forma na qual o debate seria conduzido.

Nesses espaços, os integrantes puderam apresentar as atividades desenvolvidas pelo grupo, assim como suas bibliografias e linhas de pensamento. Foi um momento no qual se conseguiu expor a teoria e compartilhar experiências práticas de reflexões e tentativas de implementação da lei. Os encontros científicos sobre a questão racial se configuraram como importante momento da formação para todos os membros participantes do processo formativo.

Depois da divulgação das informações sobre os encontros, era destinado um grande espaço dos encontros para os relatos das práticas dos professores. Nesta parte, os docentes compartilhavam suas experiências em prol da implementação da Lei. Os professores relatavam os conteúdos e as estratégias utilizadas para tratar a questão racial. Ademais, eles contavam as situações do cotidiano, onde as relações raciais apareciam de diversas formas e em diferentes espaços: conselhos de classe, conversa entre seus pares, o relacionamento de alguns docentes com os estudantes etc.

A partir dos encontros, uma série de ações coletivas começaram a ser desenhadas e realizadas através da socialização das tentativas de implementar as demandas do ordenamento jurídico estudado. Uma dessas ações foi a construção de um planejamento coletivo, envolvendo os conteúdos da disciplina escolar de Geografia trabalhados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Os professores debateram o currículo e selecionaram os conteúdos que estavam ligados, direta ou indiretamente, às demandas da lei.

As discussões do grupo ficavam muito centradas no currículo praticado. Mas, antes de abordar essa tipologia, torna-se importante realizar uma discussão sobre esse

conceito que fora bastante utilizado e (re)construído para o atendimento das demandas do coletivo de pesquisa. Kelly (1981) trava um debate com o leitor ao destacar duas acepções em torno do currículo:

Para começar, será útil distinguir o uso dessa palavra para denotar o conteúdo de um assunto ou área de estudos particular, por um lado, de seu uso para referir o programa total de uma instituição de ensino, por outro. Geralmente, claro está, surgem conflitos à medida que procuramos conciliar as exigências concorrentes desses dois aspectos do planejamento do currículo e pode ser que algumas deficiências nas tentativas anteriores de planejar currículo possam ser atribuídas ao facto de que tendiam a se processar de um modo fragmentário dentro das matérias, e não de acordo com algum fundamento lógico global, de modo que o currículo fosse considerado como “o produto amorfo de gerações de remendões” (Taba 1962, p. 8). (KELLY, 1981, p.1)

Kelly (1981), em sua conversa inicial com o leitor, expõe as visões mais generalizadas sobre o conceito de currículo. Num primeiro momento, ele é visto como um conjunto que reúne diversos conhecimentos de um determinado ramo do saber, ou seja, os assuntos que são explorados pelas disciplinas. Em contrapartida, existe uma visão do currículo mais ampla, enxergando-o de forma macro, onde os conjuntos de conteúdos de cada ramo do saber são estruturados a partir de uma lógica que visa a formação acadêmica dos estudantes.

A primeira interpretação do currículo pode conduzir a um pensamento restrito, onde cada disciplina se isola em si mesma podendo, por exemplo, tentativas *inter, trans e multidisciplinares*. A segunda leitura vista como um programa total de uma instituição pode limitar-se à formação acadêmica cuja meta é o preparo do indivíduo para o mercado de trabalho e deixa de lado preocupações políticas ligadas à realidade.

Goodson (2007) disserta sobre o currículo prescritivo que é experimentado pelos docentes em suas instituições, pois neles são colocados os conteúdos formulados pelo Estado, onde os conhecimentos que moldam tais orientações são vistos como ferramentas em prol da reprodução do governo nas instituições escolares.

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da “prescrição retórica” e da “escolarização como prática” podem coexistir. Ambas as partes podem beneficiar-se dessa coexistência pacífica. As agências do CAP são vistas como estando no “controle” e as escolas são vistas como “distribuidoras” (e podem conquistar um bom grau de autonomia, se aceitarem as regras). Desse modo, as prescrições curriculares determinam alguns parâmetros, mas algumas transgressões ou transcendências ocasionais são permitidas, desde que a

retórica e o gerenciamento das prescrições não sejam desafiados. (GOODSON, 2007, p.242)

Os parâmetros presentes nos currículos do Estado visam padronizar o processo de ensino e aprendizagem em todas as partes do país. Longe disso, o objetivo central dessa política é evitar que as prescrições impostas de cima para baixo sejam questionadas e modificadas, pois elas são fundadas com base no poder do governo. Subverter essa lógica, em certa medida, pode colocar em xeque as ações governamentais em torno do ensino. Portanto, o currículo prescritivo é arbitrário e imposto pelo Estado para servir aos seus desejos.

Muitas vezes, os professores, são reprodutores automáticos dessa proposta, onde o currículo prescritivo se torna um dos reguladores do trabalho docente, junto com os materiais produzidos pelo governo. As transgressões nesse currículo são permitidas desde que não afete o poder e as hierarquias construídas e mobilizadas pelo Estado.

Entende-se aqui a escola como um dos lócus preferenciais para a reprodução das relações sociais. Com isso, o currículo prescritivo colabora para a manutenção do que vem de fora da sociedade. Para ilustrar melhor esse contexto, Goodson (2007) afirma que:

A prescrição e o estabelecimento do poder fazem aliados facilmente. Como discuti em meu livro, *The making of curriculum* (Goodson, 1995), o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo. Como argumentou Bourdieu, dessa maneira o “capital cultural” dos pais efetivamente compra o sucesso para seus filhos estudantes. (GOODSON, 2007, p.243)

Para o Estado não é interessante que a sua lógica seja potencialmente mudada. A prescrição privilegia os anseios do governo e a lógica da meritocracia.

Antes de abordar o currículo praticado, Kelly (1981) realiza uma importante formulação sobre o currículo oculto, que pode ser interpretada, como um caminho alternativo às prescrições e que fornece informações e práticas importantes no cotidiano do processo de formação dos estudantes.

Por exemplo, alguns educadores falam sobre o “currículo oculto” pelo que entendem aquelas coisas que os alunos aprendem na escola por causa do

modo pelo qual o trabalho da escola é planejado e organizado, mas que não são em si mesmas claramente incluídas no planejamento e nem estão na consciência dos responsáveis pela escola. Os papéis sociais, por exemplo, são, ao que se diz, aprendidos desse modo, da mesma forma que os papéis sexuais e as atitudes com relação a muitos outros aspectos da vida. Implícitas em todo o conjunto de disposições estão as atitudes e os valores daqueles que as criam, sendo esses valores comunicados aos alunos de um modo acidental e talvez sinistro. (KELLY, 1981, p.2)

Os ensinamentos veiculados ao currículo oculto podem ser (dependendo da concepção de ensino e de valores e possibilidades de transformação em torno da educação) tão eficientes na formação humana e acadêmica dos estudantes, quanto os saberes presentes no “currículo oficial”. A possibilidade de compartilhamento de visões de mundo, posturas e debates em torno de assuntos que transcendem o campo de atuação das disciplinas se apresenta como uma ferramenta poderosa em prol de uma educação igualitária, onde as diferenças podem ser trabalhadas e respeitadas.

Silva (2010) realiza uma discussão aprofundada sobre o conceito recorrendo às diversas teorias do currículo. Não se tem aqui a pretensão de realizar essa abordagem de forma pormenorizada. No entanto, o autor fornece importantes elementos sobre o conceito, onde é possível trabalhar diversas características em torno do mesmo. Sobre a seleção daquilo que faz parte do currículo Silva apresenta o seguinte: [...] *O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.* [...] (p.15).

Essa “seleção” apontada pelo autor pode ser atrelada a um determinado tipo de visão de mundo que direciona a um tipo de formação, que pensa num determinado tipo de sujeito a ser formado. Os conteúdos presentes nos conhecimentos que compõem as disciplinas escolares, via de regra, são fundamentados na matriz eurocêntrica de pensamento.

No livro “O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular”, Tomaz Tadeu da Silva apresenta concepções de currículo ligadas às visões e teorias que vão da visão tradicional até a visão pós-estruturalista:

[...] Temos de forma breve e simplificada, as seguintes visões de currículo e de teoria curricular: 1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as

dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como política de significação. [...] (SILVA, 2010, p.12-13)

As concepções e teorias apresentadas demonstram como o currículo desempenha um papel importante no desenvolvimento do tipo de ensino que se deseja desenvolver para a estruturação dos caminhos a serem seguidos pela sociedade. Na visão tradicional, o currículo é desenvolvido para a manutenção de uma concepção de ensino e aprendizagem centrada no professor como detentor do conhecimento, que nesse caso, fica cristalizado e é concebido de forma dogmática.

Na concepção curricular tecnicista, os esforços são direcionados em prol de um ensino de viés extremamente técnico, onde os alunos formados são ensinados dentro da lógica da reprodução de informações, onde não é permitida a utilização de subjetividades e reflexões em torno de sua condição social.

A teoria curricular crítica está imersa na famosa luta de classes, onde as contradições sociais que saem do ensino e se instalam nas demais esferas, são pensadas com base nessa estrutura, de burguesia e proletariado, onde outros elementos, de mesma relevância, são deixados de lado como as relações raciais, de gênero, culturais etc. No entanto, pode-se perceber uma visão mais ativa e contestadora que vai de encontro com a passividade das teorias anteriores.

O pós-estruturalismo, que nomeia a quarta teoria curricular exposta por Silva (2010), reestrutura a visão neomarxista presente na teoria crítica e tece reflexões além da estrutura, onde outros elementos e preocupações entram em foco, ganham protagonismo. Nesse contexto, essa teoria é amplamente desenvolvida no livro citado e vai ao encontro das diretrizes e das ações do grupo. Em outras palavras, essa é a concepção curricular que mais se aproxima dos anseios e das demandas pontuadas pelo grupo de pesquisa estudado nessa dissertação.

Nesse ponto, é importante traçar um paralelo entre Goodson e Silva. Suas ideias se complementam à medida que ambos combatem o currículo prescritivo e apresentam elementos para combatê-lo. Goodson (2007) expõe o seguinte:

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira

validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. (GOODSON, 2007, p. 242)

O autor aponta que o currículo prescritivo não acompanha as mudanças que ocorrem de forma simultânea na sociedade. Uma das possíveis especulações para isso é o fato de que as prescrições são criadas e impostas que para as mudanças não sejam percebidas. A proposta de modificação de um currículo prescritivo para um currículo narrativo surge como uma ferramenta que permite a (re)estruturação não somente do ensino dentro da sala de aula, mas também na formação humana, onde a mudança ou a construção de uma narrativa pós-estruturalista ponha em relevo elementos que são suplantados pelas normas impostas pelos defensores do *status quo*. Uma narrativa política que supere a estrutura é uma das condições essenciais para um ensino igualitário.

Silva (2010) introduz um importante conceito em seus estudos sobre currículo e que vai ao encontro do pensamento de Goodson e das preocupações, ideias e ideais construídos pelo grupo da lei 10.639 e o ensino de Geografia: a cultura. Longe de ser vista de forma contemplativa, a cultura aparece como um elemento que dá sentido e significado ao currículo e às ações demandadas por ele.

Embora a cultura possa ser muitas outras coisas (modo de vida, prática material etc.), ela é também, e fundamentalmente, prática de significação. A cultura é feita, nessa perspectiva, de formas de compreender o mundo social, de torná-lo inteligível. Ela está centralmente envolvida na produção de formas de inteligibilidade. A cultura diz respeito, sobretudo, à produção do sentido. (SILVA, 2010, p.17)

Longe de ter a pretensão de realizar um debate profundo sobre o conceito de cultura, ele aparece como um elemento indispensável na construção de um currículo que defenda a importância da educação na contestação das desigualdades sociais. Produzir um currículo que oriente e que, principalmente, dê sentido às ações. Foi nesse caminho, que o grupo, inicialmente, combateu o currículo prescrito e debruçou-se em inserir e rever conteúdos que não apenas contribuíssem para a efetiva implementação da lei, mas que dessem sentido à importância em se introduzir a dimensão racial no processo de ensino e aprendizagem na Geografia escolar.

Sinalizados os conteúdos de Geografia presentes no currículo prescritivo das redes nas quais os professores atuam, iniciou-se um processo de confecção de materiais e a construção de estratégias para o tratamento dos conteúdos, tendo como foco a introdução da questão racial nos mesmos. Com passar do tempo, os encontros foram marcados pela circulação de materiais pesquisados e em alguns momentos feitos pelos próprios professores, pois, durante o processo formativo, essa era uma das principais preocupações.

No último momento dos encontros, os membros do grupo se dedicavam à discussão de um texto ou filme que retratasse a questão racial atrelada à gestão das relações raciais ou a um conteúdo específico. Além disso, em algumas oportunidades, o grupo participava de atividades ministradas pelo coordenador do grupo ou por convidados. Essas reuniões tinham como objetivo, contemplar a tríade que orientou o processo formativo em tela: discussão dos conteúdos e materiais – posicionamento/enfrentamento das questões raciais presentes no cotidiano escolar – estratégias para a aplicação da lei 10.639.

A necessidade de revisar os conteúdos, antes de inseri-los na disciplina escolar de Geografia, foi a primeira preocupação do grupo no início da formação. Logo de início, foi construído um temário que constituía um rol de temas que permitiriam aos docentes (re)pensar as demandas presentes na lei.

As seguintes temáticas faziam parte do referido temário: *a) Raça e Modernidade; b) O Ensino de África; c) Comunidades Remanescentes de Quilombo; d) Segregação Sócio-Espacial nos Meios Urbanos; e) Espacialização de dados sobre as desigualdades raciais; f) Experiências de Espaço* (SANTOS, 2011, p.15)

Esses temas eram trabalhados de formas variadas. O segundo ponto de conteúdo, “O ensino de África”, foi trabalhado a partir de textos e foi aprofundado a partir de uma palestra baseada em um curso sobre o continente, na disciplina de Geografia ministrado pelo Professor Denílson de Oliveira, professor do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

No relatório das ações desenvolvidas pelo grupo aparecem as principais ideias desenvolvidas pelo professor Denílson sobre o continente africano na disciplina de Geografia.

Denílson sublinhou a necessidade de desconstrução do imaginário que se tem sobre África, que é correntemente associada a primitivismo, animalesco, incivilizado, feitiçaria, anotropofagia e escravidão. Mostrou que determinados canais de TV, como Discovery Channel e National Geographic têm um papel reprodutor destas visões. Estas visões, segundo ele foram construídas na antiguidade, antes do sistema-mundo moderno-colonial. Neste último período, estas leituras foram mobilizadas e reforçadas por pensadores como Hegel – na verdade, a matriz filosófica kantianahegeliana promove esta remobilização de matrizes antigas. Há, nesta, uma reinvenção da África, através da apropriação de seus recursos, sua história, sua capacidade de auto-enunciação, seus seres humanos, etc. A apropriação da história da África faz esconder o fato de que ela é uma invenção geofísica e geohistórica – assim como a Europa, o Atlântico, as Américas. Estas invenções escondem sistemas de organização sócio-espacial e territorial anteriores, que foram sendo destruídos para e pela apropriação da África. Mudar a visão sobre a África requer romper com o eurocentramento da narrativa de mundo e da África, reconhecendo uma outra regionalização e periodização para narrar o mundo e a África. Somente assim se poderá inverter o jogo de representações hegemônicas, as imagens, os estereótipos, por diversidades e especificidades. (SANTOS, R., 2009, p.53-54)

O primeiro elemento presente na explanação do professor é a necessidade em se desconstruir os estereótipos negativos relegados ao continente africano, mobilizados e difundidos em materiais escolares e nos diversos meios de comunicação de massa. A gênese dos pré-conceitos e do preconceito sobre a África estão vinculados aos filósofos modernos, como Kant e Hegel, que retomaram conhecimentos antigos para justificar a inferioridade e a dominação sobre o recorte espacial. Esses componentes que fornecem uma visão distorcida e limitadora sobre a África fazem parte da matriz eurocêntrica de pensamento.

Grande parte das discussões dos pontos de conteúdos citados foi feita, tendo como referência principal, escritos de autores pós-coloniais (principalmente os latino-americanos) que dissertam sobre diversas temáticas: colonialidade e colonialismo, modernidade, construção e operacionalização de hierarquias, eurocentrismo etc.

Nota-se, portanto, a importância em se observar essas discussões através das lentes fornecidas pela perspectiva latino-americana, que sempre foi colocada à margem pelo referencial europeu. Fernando Coronil (2005) disserta sobre a importância do olhar latino-americano ressaltando que

é SURPREENDENTE, particularmente do ponto de vista da experiência latino-americana, que o crescente campo acadêmico de estudos pós-coloniais nos centros metropolitanos se tenha destacado basicamente por trabalhos sobre o colonialismo norte-europeu na Ásia e na África. Apesar de a colonização europeia nas Américas ter envolvido a Espanha, Portugal, França, Holanda e Inglaterra e ter estabelecido parâmetros para sua expansão posterior na Ásia e na África, só se dedica um espaço tangencial no campo de

estudos pós-coloniais. A América Latina e o Caribe, como objetos de estudo e como fontes de conhecimento sobre o (pós) colonialismo, estão ausentes ou ocupam um lugar marginal em seus debates e textos centrais. Esta exclusão também conduziu a uma notável ausência do imperialismo nos estudos pós-coloniais, assunto central para os pensadores latino-americanos, que desde a independência no século XIX prestaram atenção especial às formas persistentes de submissão imperial pós-colonial. [...] (CORONIL, 2005, p. 105-106)

No decorrer do processo formativo, os dois primeiros pontos do temário foram trabalhados de forma mais intensa, gerando discussões e ações concretas, principalmente, no trabalho que os professores realizaram em sala de aula com os estudantes. Nesse sentido, durante o processo, cinco vertentes investigativas orientaram as ações: *i) a revisão e a inserção de conteúdos que compõem o currículo de Geografia; ii) a revisão de práticas, materiais, metodologias e posturas pedagógicas; iii) a gestão das relações raciais no cotidiano escolar; iv) relações de poder no currículo praticado na escola; v) Movimento Negro, lutas na Educação e escalas da política.* (SANTOS, 2011, p.13).

Depois de longas discussões sobre o conteúdo, foram pensadas ações concretas para sua revisão, como as oficinas de filmes e documentários e análise de livros didáticos, atividades diretamente ligadas à segunda vertente do grupo de pesquisa “*A revisão de práticas, materiais, metodologias e posturas pedagógicas*”.

A realização das oficinas de filmes e documentários foi idealizada com o objetivo de apresentar aos docentes, de dentro e de fora do processo formativo, materiais alternativos para trabalhar as demandas da lei, tanto no que diz respeito aos conhecimentos sobre África como na discussão das desigualdades raciais.

Inicialmente, as películas foram levantadas com base nos pontos expostos no temário. Depois disso, foram construídas sinopses adaptadas sobre os filmes e documentários que forneciam informações técnicas sobre as obras cinematográficas e relacionavam o tema abordado com pontos de conteúdo presentes na disciplina escolar de Geografia nos quais cabia a discussão das relações étnico-raciais e as situações envolvendo preconceito e discriminação.

Os documentários “A Negação do Brasil” (2000) e “Vista Minha Pele” (2003), ambos dirigidos por Joel Zito, abordam a operacionalização do preconceito racial em diferentes contextos. Na primeira obra, o diretor realiza uma espécie de inversão de papéis, onde os negros são retratados como o padrão a ser seguido devido a sua

superioridade e os brancos são retratados como alvos do preconceito. Já na segunda, ocorre uma profunda reflexão sobre a representação dos negros na teledramaturgia ao longo do tempo, onde sempre foram associados a papéis de submissão e de inferioridade na hierarquia social.

Em um segundo momento, os materiais fílmicos passaram a compor as oficinas nas quais os bolsistas e os membros do grupo projetavam partes das obras e relacionavam com um conteúdo ou com a gestão das relações raciais no cotidiano escolar. Essas atividades foram realizadas com professores, alunos da escola básica e com estudantes de graduação que entraram em contato com a discussão sobre a lei 10.639 (vale ressaltar que boa parte dos espectadores das oficinas sequer tinha ouvido falar dessa política de ação afirmativa), conhecendo o trabalho realizado pelo grupo de pesquisa.

Outro ponto privilegiado na segunda vertente do processo formativo diz respeito à análise dos livros didáticos. Desde o início do processo, os professores comentavam que uma das dificuldades para se abordar a temática racial era a falta de informações sobre o assunto nos livros distribuídos para os estudantes. Além disso, os raros textos presentes nas coleções estavam repletos de equívocos sobre os assuntos levantados pela lei 10.639.

As primeiras análises foram feitas seguindo os seguintes critérios: i) as coleções de livros didáticos utilizados pelos docentes em suas respectivas redes de ensino; ii) as coleções que faziam parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

As gravuras, desenhos, fotos e imagens que compunham as coleções foram quantificadas com o objetivo de localizar os pretos e pardos e o modo como eram representados nos livros. Em boa parte das análises, o negro sempre aparecia em situações desfavoráveis (alvo preferencial das mazelas sociais, posição de inferioridade social, ligado ao subdesenvolvimento etc.), isso quando não era concebido de forma folclórica. Esse trabalho de análise das imagens sinalizou uma série de questões sobre as relações raciais e apontou a necessidade de se revisar os mesmos.

A terceira vertente de investigação tinha como alvo problematizar a gestão das relações raciais no cotidiano escolar. Nessa direção, os relatos fornecidos pelos docentes foram fundamentais nesse processo. As situações de preconceito (velado ou não) sinalizadas mostraram a complexidade e, muitas vezes, a naturalização da prática discriminatória no cotidiano.

Nos vários depoimentos fornecidos pelos docentes acompanhados no projeto, é possível perceber que o preconceito racial está presente e que é operacionalizado por múltiplos sujeitos. Eis aqui uma parte de um desses relatos feito pela professora F.L.¹⁹:

Tem um professor de Educação Física que é novo lá na escola, então eu não conhecia direito o professor e a gente foi levar as crianças para a FioCruz. Ele foi comigo. Éramos só nos dois, levamos 2 turmas do 3º e do 2º ano do ensino médio, mas ele dá aula para o nono ano também.[...] Quando a gente está entrando no ônibus contando pra gente sair, quando eu digo o quê não se pode fazer, “mexer com garotinha na rua, não pode batucar etc.”, [...] Aí eu escuto assim “macaco, macaco, macaco”, aí eu virei uma fera. O menino me chamou “professora eles estão me chamando de macaco”, aí eu falei, poxa, 2º e 3º ano de ensino médio, meus alunos fazerem isso, eu achei aquilo um absurdo e falei “Vou parar, não vai ter mais passeio”, fiz aquela dramatização, vamos descer todo mundo, eu não vou me permitir sair com alunos etc., aí depois viraram pra mim “professora quem começou foi o professor” (branco que chamou o outro de macaco). Gente, eu fiquei numa situação! O cara ficou vermelho, ele chamou o aluno de macaco. Aí ele se desculpou e por conta disso ele começou a querer contribuir “Ah eu quero contribuir também, pois a nossa sociedade é racista”. [...] (Julho, 2010)

A partir das diversas situações relatadas, os professores e os pesquisadores conseguiram mensurar os efeitos causados pela negligência no tratamento das situações de preconceito e, com o tempo, os docentes acompanhados conseguiram intervir junto aos seus alunos e pares, não se silenciando frente às adversidades do cotidiano. A conscientização foi transposta para outros focos, além do ensino e da relação entre os alunos, partindo para a importância do cumprimento da lei em conselhos de classe e em projetos político-pedagógicos.

3.3 Metodologia da Pesquisa-Ação: a estrutura do processo formativo

O projeto “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia” aparece neste trabalho como o objeto central de estudo. Toda pesquisa científica é norteada por uma metodologia. Ao se analisar as características do objetivo e suas questões, o pesquisador escolhe um caminho para realizar seu trabalho. As tomadas de decisão precisam ser analisadas com

¹⁹ Para preservarmos a identidade da professora, atribuímos a ela um nome fictício.

muito cuidado, para que os equívocos não se tornem uma constante durante o processo investigativo.

A formação de professores, fornecida pelo grupo de pesquisa, foi orientada a partir da metodologia da pesquisa-ação. Esse caminho foi escolhido pelo coordenador do grupo para “sulear”²⁰ o processo formativo porque a proposta não se limitava apenas a uma simples formação continuada, mas estava baseada na atualização sobre as questões mais recentes, envolvendo a implementação da política pública mencionada. O processo formativo visava uma formação contínua, um movimento constante de construção, reconstrução e compartilhamento de conhecimentos e experiências que contemplassem as demandas política e pedagógica delineadas pela proposta.

Os professores acompanhados nunca foram vistos como meros objetos de estudo, pois a proposta ia de encontro com outras formações que enxergam os profissionais de ensino como passivos e transmissores de conteúdos. Sobre o papel central desempenhado pelos docentes, utilizo a reflexão feita pelos autores Garrido e Molina (2010):

Nessa perspectiva, a pesquisa não está separada da prática, pelo contrário, é inerente ao trabalho docente. Ela qualifica o ensino, desenvolve a autonomia do professor e produz conhecimento sobre o ensino. O professor torna-se parceiro necessário do pesquisador, porque é ele que atua em sala de aula, espaço em que se avaliam e aperfeiçoam as propostas curriculares. (GARRIDO; MOLINA, 2010, p.30)

Durante cinco anos, os docentes estiveram imersos num projeto de pesquisa-ação, que de acordo com Michel Thiollent, uma das principais referências na formulação desta metodologia, é *uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação*. (THIOLLENT, 2009, p.9).

O processo formativo utilizado como objeto de investigação nesta dissertação atua nas duas “frentes” mencionadas por Thiollent (2009): na resolução dos diversos problemas que envolvem as relações étnico-raciais dentro e fora das salas de aula e com objetivos nítidos em transformar a estrutura que promove e permite a perpetuação da discriminação e das desigualdades que ocorrem através das diversas hierarquias

²⁰ O termo sulear foi colocado no sentido de “guiar” o processo formativo baseado na pesquisa-ação por remeter-se a mudança de paradigma onde o “sul”, na verdade, é o nosso “norte”.

mobilizadas em torno do conceito de raça, atrelada a outros condicionantes, já apontados no trabalho desenvolvido por Ramom Grosfoguel (2009). Segundo o autor:

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível de observação, processamento de dados, experimentação etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. (THIOLLENT, 2009, p.26)

Nos últimos vinte anos do século passado, a pesquisa-ação ganhou notoriedade dentro dos trabalhos científicos, no campo educacional, que atrelavam diversos assuntos a essa metodologia, auxiliando em pesquisas de cunho qualitativo, num contexto em que diversos setores do país experimentaram profundas transformações, como mostram Garrido e Molina (2010).

O avanço da pesquisa-ação em educação no Brasil, como se verá adiante, ganha força na década de 1990. As experiências desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento profissional do professor e para a transformação das práticas curriculares e das relações sociais na escola. O movimento definitivamente assume um lugar no processo de reação à visão do professor como técnico que simplesmente aplica o que especialistas decidem que deva ser feito e às políticas públicas impostas de cima para baixo. Daí o interesse em levantar o estado do conhecimento sobre esse campo de pesquisa com o objetivo de esclarecer os percursos desse movimento, os autores e referenciais teóricos que deram suporte aos estudos, as instituições com maior experiência nessa área, os focos de pesquisa mais investigados e aqueles ainda pouco explorados. (GARRIDO; MOLINA, 2010, p.28)

Seguindo os preceitos da metodologia da pesquisa ação enquanto processo formativo, o projeto se propôs a oferecer uma formação contínua para que os professores de Geografia participantes trabalhassem e sensibilizassem os membros da comunidade escolar sobre a importância (educacional e política) da implementação da Lei nº 10.639, no ensino básico, tendo como alvo as escolas públicas do Rio de Janeiro. Indo ao encontro do escopo central da referida metodologia, todas as ações do grupo de pesquisa foram pensadas com o objetivo de resolver uma série de problemas no ensino básico que reforçavam preconceitos e não contribuíam para uma proposta de ensino que levasse ao entendimento e, conseqüentemente, ao respeito à diversidade.

A escolha pela metodologia citada pode ser compreendida através da elucubração das autoras Franco e Lisita (2008) sobre o sentido de optar pela pesquisa-ação.

[...] Trata-se de uma opção teórico-metodológica que expressa um determinado posicionamento acerca da sociedade, da escola, do ensino, da profissão docente e do professor que se deseja formar. Formação entendida como projeto de desenvolvimento humano, por meio do qual se trabalha para que se possam produzir transformações no professor como pessoa. Concebemos o professor como um profissional que realiza um trabalho de natureza pública, que o compromete moralmente, pois o exercício de sua profissionalidade ocorre em um contexto de práticas institucionais e sociais. (FRANCO; LISITA, 2008, p.41)

As características apontadas pelas autoras sobre a escolha da pesquisa-ação, como caminho metodológico, vão ao encontro da proposta de formação promovida pelo grupo.

Diferentemente das proposições da maioria dos cursos de formação continuada, que realizam um treinamento e/ou atualização do profissional, a pesquisa-ação adotada pretendeu contribuir para a autonomia do professor, ajudando-o a se posicionar, de forma crítica, em relação às diversas questões intrínsecas às relações étnico-raciais no cotidiano escolar e sua influência no processo de ensino, através dos conteúdos que compõem o currículo da disciplina de Geografia, no nível básico de ensino, inserindo-se assim, na concepção de uma formação contínua.

Ademais, a concepção do incentivo à pesquisa, atrelada à profissão docente, configura-se como uma das preocupações colocadas no decorrer do processo investigativo. Em outras palavras, a concepção do professor pesquisador²¹ sempre esteve presente no grupo. Neste sentido, Franco e Lisita (2008) ilustram a relevância desta metodologia na formação de profissionais engajados tanto no ensino como na pesquisa: *a pesquisa é vista em sua concepção formativo-emancipatória, dando sustentação às concepções que referendam a necessidade e a possibilidade de formação do professor pesquisador (p.42).*

Contudo, é preciso compreender a variedade de modelos de pesquisa-ação, pois nem todas as vertentes, dentro desta linha metodológica, estão voltadas para uma proposta emancipatória. Inspirando-se nos escritos de Grundy (1988, p.353), Franco e Lisita (2008) apresentam tipos de investigação orientados pela pesquisa-ação: *técnico-científica; prático-colaborativa; crítico emancipatória (p.50).* Cada uma das vertentes

²¹ Em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire expõe que “fala-se hoje, com insistência do professor-pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. [...] (FREIRE, 2007 p.29)

de investigação da pesquisa-ação possui características próprias, mostrando para os cientistas qual é a mais apropriada para a análise do objeto ou fenômeno.

A pesquisa-ação técnico-científica tem como base filosófica²² as ciências naturais e utiliza técnicas simples de quantificação para ler a realidade. Ademais, o tempo dispensado para a investigação é pequeno, tendo como escopo desvendar as leis que regem a realidade estudada, buscando, assim, uma solução para o problema posto. De acordo com esta linha, as ações do grupo são orientadas pelo pesquisador, onde os demais membros acabam ficando numa posição passiva no que diz respeito às decisões tomadas. Com isso, pode-se inferir que esta vertente propõe uma visão objetiva sobre a situação estudada indo contra os objetivos do grupo de pesquisa.

A segunda vertente, pesquisa ação prático-colaborativa, calcada na fenomenologia, propõe uma leitura múltipla, lançando mão de vários referenciais para estudar um fenômeno. Entretanto, a relação entre os participantes é enfatizada na ação individual, embora o poder de ação seja partilhado entre os pares. Baseada na subjetividade e na busca pelo significado dos fenômenos, essa linha apresenta características que se aproximam mais do objeto de investigação em tela, se comparada à vertente anterior.

A terceira vertente, crítico-emancipatória, está diretamente ligada às bases do projeto de pesquisa aqui analisado, pois a base filosófica está calcada nas ciências críticas, onde os estudos de modernidade e colonialidade, que possuem como referenciais os pesquisadores latino-americanos, são usados como subsídios para as reflexões do coletivo. Esse grupo que reúne autores como Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Ramon Grosfoguel entre outros, realiza uma produção que contribui para diversas reflexões para a implementação da lei que não são apenas usadas na dimensão do ensino expressada nos conteúdos que compõem o currículo. A relação entre sujeito e objeto é de cunho interacional e construída, coletivamente, através de uma consciência crítica e contestadora em relação às desigualdades raciais engendradas, tanto dentro como fora do espaço escolar, no cotidiano.

O grupo de pesquisa, durante a execução de suas atividades, buscou analisar, de forma crítica, as diversas questões presentes dentro do currículo da disciplina de

²² No artigo “Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente”, das autoras Franco e Lisita (2008), que compõe o livro “Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa ação” Franco e Pimenta (2008) apresentam um quadro mostrando as principais características de cada uma das três linhas investigativas dentro da metodologia da pesquisa-ação.

Geografia que, *a priori*, não apresenta uma preocupação ou sensibilidade com a dimensão racial e na gestão das relações entre os sujeitos que compõem a escola. Então, o coletivo atuava de diferentes maneiras nas variadas esferas: na epistemológica, na relação entre os sujeitos, na concepção da implementação da lei etc.

A dinâmica entre os participantes vai ao encontro não só das bases que fundaram o grupo, mas também do duplo sentido em se utilizar a pesquisa-ação de acordo com as reflexões de Thiollent (2009), pois de acordo com Franco e Lisita (2009): *o poder de emancipação resulta totalmente do grupo, advém das compreensões da práxis, guiadas por interesses do coletivo.* (p.51).

Nessa proposta, todos os membros envolvidos são sujeitos do conhecimento e seus pontos de vista são considerados e os conhecimentos produzidos são utilizados em prol da transformação de uma determinada situação. De acordo com Thiollent (2009),

um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisados e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob a forma de diretrizes de ação de transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais tem pouco contribuído. Devido a urgência de tais problemas (educação, informação, práticas educativas etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação na qual os participantes tenham voz e vez. (THIOLLENT, 2009, p.10)

Franco e Lisita (2008) ainda refletem sobre a terceira vertente, comparando-a com as duas anteriores dizendo que: *assim, diferentemente das perspectivas técnica e prática, a abordagem crítica da pesquisa-ação compromete-se tanto com a produção de conhecimento sobre a realidade social como com sua transformação em sentido emancipatório.* (p.52).

As reflexões apresentadas colocam a emancipação como uma das palavras-chaves sobre o objeto da pesquisa. Seja em relação às amarras eurocêntricas dos conteúdos, seja em relação às situações de desigualdade e preconceito raciais transportadas da sociedade para o espaço escolar, a emancipação dos membros do coletivo, é sem dúvida, uma das marcas do processo formativo. Parafraseando com Franco e Lisita (2008):

Nessa perspectiva, espera-se que a realização da pesquisa ação constitua-se em um processo por meio do qual os participantes possam desenvolver um

estilo de questionamento crítico sobre suas práticas, visando transformá-las. Segundo a proposta de Caar e Kemmis (1988, p.174), a pesquisa-ação crítica é “uma forma de indagação com o intuito de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento das mesmas e as situações dentro das quais têm lugar”. (FRANCO E LISITA, 2008, p. 52)

Diante do exposto, percebe-se, de forma nítida, que a pesquisa-ação crítico emancipatória contempla as ações realizadas pelo projeto de pesquisa, onde se pretendeu demonstrar o potencial presente na pesquisa-ação e sua contribuição na formulação de um processo formativo onde os professores entram em contato com uma proposta que se preocupava com a emancipação e com a sensibilização sobre a importância em se lutar para uma educação antirracista, pautada na efetiva implementação da Lei Federal 10.639, no ensino de Geografia, como uma possibilidade de contribuir para tal objetivo.

4 O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE O PROJETO “A LEI 10.639 E O ENSINO DE GEOGRAFIA”

Na busca de captar os principais elementos que constituíram a formação dada pelo grupo de pesquisa a Lei 10.639 e o Ensino de Geografia, realizei entrevistas com os cinco professores observados durante o período de quatro anos. Vale ressaltar que todos os encontros foram gravados e transcritos e, conseqüentemente, analisados neste capítulo.

Os professores foram selecionados, inicialmente, pela afinidade com a temática racial e com o desejo de se aprofundarem nas questões em torno do conteúdo da lei nº 10.639, onde a disciplina escolar de Geografia aparecia como escopo. Ademais, um dos pré-requisitos para a inserção dos professores na formação consistia na atuação dos profissionais em escolas públicas do Rio de Janeiro, pois os membros do grupo privilegiaram a implementação da política pública de ação afirmativa nesses espaços.

A opção de focar nas escolas públicas foi definida levando-se em consideração que grande parte da clientela, que desejávamos atingir, encontrava-se nesses espaços, ou seja, grande parte dos estudantes é negra e apreendem diversas informações e conhecimentos que não os representam.

Depois da realização das entrevistas, percebi que os encontros se transformaram em conversas, devido à naturalidade dos diálogos construídos, pois convivi bastante com os docentes durante um grande espaço de tempo – como já foi descrito-, portanto, não foram momentos nos quais o entrevistador e os entrevistados se encontram de duas a três vezes durante a confecção da pesquisa. No decorrer dos encontros realizados entre agosto de 2013 e abril de 2014, as seguintes questões nortearam as conversas com os professores que receberam a formação contínua fornecida pelo grupo:

1 - Por que você quis participar do processo formativo “A Lei 10.639/03 e o Ensino de Geografia”?

2 - Você já havia feito outro curso de forma continuada? Qual era a temática central?

3 – Já conhecia a lei 10.639 antes do curso?

4- A partir do processo formativo citado, você mudou sua prática docente? Que tipo de mudança aconteceu?

5- Você já colocou a lei 10.639 como pauta em reuniões com seus pares? Se isso ocorreu, quais foram as reações dos mesmos?

6- Você já sofreu ou presenciou alguma cena de preconceito racial na escola? Qual foi sua reação?

7- Você gostaria de abordar algo que não foi trabalhado durante o processo formativo?

Antes de apresentar as inferências obtidas a partir do material coletado, aproveito este capítulo para realizar um breve debate sobre a classificação racial. Essa demanda surgiu a partir de uma sugestão de um dos membros da banca de qualificação que solicitou o perfil racial dos professores entrevistados. Confesso que esse item passou de forma despercebida por mim nas entrevistas, pois não fiz essa pergunta.

Ao longo dos anos, diversos debates orientados por diversas bibliografias mostraram aos membros do grupo a importância em se dialogar em torno das categorias ligadas a complexidade da realização da classificação racial. Como não abordei esta questão, realizarei uma heteroatribuição, ou seja, encaixarei os professores nos grupos raciais presentes nas pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de acordo com a minha percepção enquanto pesquisador.

Justifico a utilização do sistema classificatório utilizado pelo IBGE, pois entendo que este consegue abarcar, de forma mais satisfatória, a fluidez e as subjetividades presentes em outros sistemas de classificação cromática. Muitos sistemas são arbitrários, como toda classificação que seleciona alguns elementos e parâmetros em detrimento de outros.

Nosso sistema de relações raciais é condicionado pelo fenótipo dos indivíduos aliados a cor de sua cutis. Aqui no Brasil, convivemos com um sistema de classificação multirracial. Skidmore (1976) realiza uma profunda análise sobre as relações raciais no Brasil que vai além de uma leitura econômica sobre a escravidão que ocorreu em larga escala na América Latina. Sua leitura mobiliza componentes históricos, políticos e sociais que interferiram de forma incisiva na condução dos rumos da sociedade brasileira. Sobre o sistema de classificação racial que o autor adjetiva como complexo,

ele compartilha a seguinte visão ao realizar uma comparação com sistema de classificação construído nos Estados Unidos da América no início do século XX:

No alvorecer no século XX, o Brasil exibia um complexo sistema de classificação racial de natureza pluralista ou multirracial, em contraste com o sistema rigidamente birracial da América do Norte. [...] A cor da pele, a textura do cabelo, e outros sinais físicos visíveis determinavam a categoria racial em que a pessoa era posta por aqueles que ficava conhecendo. A reação do observador podia ser também influenciada pela aparente riqueza ou provável status da pessoa julgada, então, pelas suas roupas e pelos seus amigos. Donde o cínico adágio brasileiro: “dinheiro branqueia” – se bem que isso, na prática, só se aplica a mulatos disfarçados. A soma total das características físicas (o fenótipo) era o fator determinante, em bora sua aplicação pudesse variar de região para região, conforme a área e o observador. [...] (SKIDIMORE, 1976, p.55)

As relações raciais em nosso país foram discutidas de forma mais profunda a partir do século XIX e, naquela época, já era possível perceber a complexidade por trás do tema. Na citação anterior, é possível perceber que a classificação racial é mobilizada por diversas variáveis que transcendem o fenótipo. Imersa em subjetividades, o poder aquisitivo, o laço afetivo, as conveniências, tudo isso entre outras coisas exercia, e ainda exerce grande influência no processo de classificação.

O sistema de classificação norte-americano é birracial e apresenta duas categorias: brancos e não brancos. Elas são mobilizadas pelo genótipo, ou seja, pela origem dos sujeitos. Muitas pessoas que em nosso padrão de relações raciais são consideradas brancas, no padrão norte-americano seriam classificadas como não brancas.

O padrão brasileiro marcado pela coexistência de diferentes raças sempre apresentou categorias que fundamentam a complexidade. O “mulato” é um dos termos que expressa isso. Essa categoria, dependendo do contexto, pode apresentar tanto aspectos positivos como negativos. O termo foi batizado com base na esterilidade do animal que batizou essa expressão. Obviamente, que a não reprodução dos mulatos foi comprovada como um grande equívoco. Entretanto, ele foi um dos grandes mobilizadores da democracia racial em nosso país.

[...] Pode-se dizer que o mulato foi a figura central da democracia racial brasileira, por ter escalado permissivamente – embora com limites ao cume social mais elevado. Os limites sociais da sua mobilidade dependiam sem dúvida da aparência (quanto mais “negroide”, menos móvel) e do grau de “brancura” cultural (educação, maneiras, riqueza) que era capaz de atingir [...] (SKIDIMORE, 1976, p.56)

Nesse contexto, entende-se a categoria mulato como um termo cambiante no complexo sistema multirracial brasileiro, pois de acordo com o contexto ser considerado, mulato pode afastar uma pessoa da classificação “negro” que apresenta uma carga pejorativa em nossa sociedade. Esse termo pode branquear ou escurecer uma pessoa.

Após uma breve discussão sobre a complexidade que envolve a classificação racial montei o seguinte quadro onde atribuí a raça, a qual cada entrevistado pertence, seguindo as categorias cromáticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

Quadro 1. Classificação racial dos entrevistados a partir da heteroatribuição

Entrevistados ²³	Cor/Raça
A.A	Branca/Branca
C.A	Parda/Negra
F.C	Preta/Negra
F.L	Preta/Negra
M.T	Preta/Negra

Para produzir o quadro anterior, também levei em consideração o fenótipo dos entrevistados. Além disso, as três professoras se reconhecem como negras durante as conversas, mesmo sem eu ter feito essa pergunta. Todas utilizaram a categoria “negra” com um significado político.

Gostaria de registrar que os debates em torno da classificação racial dos quais participei durante a minha trajetória no grupo de pesquisa foram fundamentais para que eu realizasse essa atribuição de cor/raça aos docentes. Sem esses conhecimentos, provavelmente, a minha percepção seria influenciada por inúmeras variáveis que balizam as subjetividades. Sansone (1996) realizou uma pesquisa sobre classificação racial na Bahia e apresentou diversos dados e informações que ratificam a complexidade em torno da classificação racial.

²³ Ao longo do texto e na coluna de entrevistados dos quadros, utilizei as iniciais dos nomes dos professores para preservar suas identidades.

A terminologia da cor é altamente subjetiva: um filho pode ser preto para a mãe e moreno para o pai ou, como foi verificado por meio do nosso questionário, uma família pode ser chamada “escura” pelo vizinho da casa do lado esquerdo e “mista” pelo vizinho da casa do lado direito. [...] (SANSONE, 1996, p.177)

É possível perceber que a afetividade e afinidade, nesse caso, podem influenciar na atribuição da cor. Após essa breve discussão sobre a classificação racial e suas complexidades, vejamos as respostas dos docentes sobre a formação e outras questões que envolvem a educação das relações étnico-raciais.

4.1. As opiniões dos docentes sobre o processo formativo

Durante as conversas com os professores, busquei identificar as vantagens e as desvantagens, as particularidades, as metodologias e os métodos de uma formação calcada na metodologia da pesquisa-ação. A primeira questão colocada nas conversas com os docentes diz respeito à motivação deles em participar de um grupo que aborda a educação das relações raciais na disciplina escolar de Geografia. Esse primeiro momento dos encontros foi de suma importância, pois os professores conseguiram expor diferentes visões e motivos para integrar a formação proposta.

Quadro 2 – Motivos pelos quais os professores quiseram participar do processo formativo “A Lei 10.639/03 e o Ensino de Geografia”

Professor(a)	Resposta
A.A	Comecei a participar do grupo que vislumbrava discutir a Geografia, em virtude da lei 10.639, porque o organizador do grupo já era um amigo meu de longa data do movimento estudantil, se tornou professor e militava na causa. Ele chamou professores da rede pública para participarem. Eu achei interessante porque assim é... de certa forma eu militava na causa através dos movimentos de pré-vestibular comunitário, através dos movimentos sociais, através da entidade da qual eu fazia parte, a Associação de Geógrafos Brasileiros, a gente participava dessa discussão. Então, eu achei interessante a proposta que ele me apresentou para

	<p>rever os conteúdos sobre uma nova ótica, incluindo a lei 10.639. Foi por aí que eu achei interessante o trabalho, a tentativa de trabalhar a Geografia sob uma outra visão, sob um outro formato que poderia estar mais próximo da realidade do aluno do que a gente tenha na Geografia, propriamente trabalhada.</p>
F.C	<p>Primeiro foi um convite do professor Renato para poder iniciar a pesquisa, então no primeiro momento foi pelo convite dele. Só que aí quando ele apresentou, a proposta foi interessante. Eu me interessei em participar porque era a mesma proposta em discutir o ensino de Geografia com a Lei e aí como trabalhar, pois uma das argumentações que eu tinha dado e os outros professores também, você tinha no livro didático, que é o material que a gente mais utiliza: uma representação abrangendo, principalmente, a África ou quando se falava de Brasil de uma forma completamente diferente de como a Lei promulga. Quando eu entrei para a pesquisa, apesar da lei ser de 2003, ainda tinha muito pouca discussão, tinha muito pouco material. Então, primeiro foi o convite, depois a associação do ensino com a lei e depois a possibilidade de ter material, de ter mecanismos, de ter como trabalhar em sala de aula. Então, pra mim foi por esse sentido.</p>
C.A	<p>Quando eu trabalhei na Ilha do Governador, propus um trabalho, na verdade, sobre desigualdade com pessoas de características cromáticas diferentes e o resultado foi praticamente um desastre. Ao invés de eu estimular a igualdade, houve um agravamento do preconceito racial. Na verdade, eu tive boa vontade em fazer o trabalho, de tentar resolver o problema que existia. Percebi que só com boa vontade a gente não consegue aplicar de maneira eficiente... Eu comecei a ler e a pesquisar questões ligadas ao racismo e à educação.</p>
M.T	<p>Primeiro o convite. Eu fui convidada através de um dos professores que passou a fazer parte do grupo, o Augusto, inicialmente falando que estava se formando em um grupo que queria discutir a temática racial. Num primeiro momento, uma especificidade da lei 10639. O que me motivou a participar é que a temática racial sempre foi importante na minha prática docente. Acho que porque eu sou negra, acredito que a tensão racial já se faz presente com minha presença e a segunda questão que faz com que essa temática seja relevante na minha prática docente, é que a maior parte dos alunos com os quais eu trabalhei na minha carreira são, na sua maioria, não brancos. Essas tensões raciais estavam postas, estavam colocadas de diversas formas. Participar de um grupo que iria discutir essas questões era para mim de grande interesse.</p>
F.L.	<p>Quando eu fui selecionada para trabalhar no grupo de pesquisa “A Geografia e a Lei 10.639”, estava participando de um Encontro Estadual de Geografia, que ocorreu no Rio de Janeiro, numa</p>

	<p>escola de formação de professores. Eu estava vivendo uma solidão, eu já não era mais do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, onde existia um grupo firme, onde fazíamos um trabalho legal. Eu estava nessa escola atual, estava tentando sensibilizar a comunidade escolar, estava trazendo isso, não só para os meus alunos de Geografia, mas para toda a escola. De fazer um trabalho mais articulado, um trabalho mais cooperativo, ou seja, um trabalho mais estruturado, porque não há como a gente trabalhar isolado essa questão. Então eu fui participar desse encontro e quem estava organizando era o Renato. Acho que o Renato era o presidente da Associação dos Geógrafos, acho que era final de outubro.</p>
--	--

Ao observar as respostas da primeira questão, pude notar que um dos principais motivos que levaram, praticamente todos os professores, a participarem da formação oferecida pelo grupo foi a afinidade que os mesmos tinham com o orientador do projeto. Outro componente que aparece, na maioria das respostas, foi a oportunidade de trabalhar as questões raciais no ensino de Geografia, pois vale ressaltar que apesar da lei 10.639 ter sido promulgada há mais de dez anos, infelizmente, ainda não possuímos um grande número de autores que realize essa discussão, dentro do campo acadêmico da Geografia.

O professor A.A mencionou, durante a conversa, a sua participação em movimentos estudantis, no quais teve contato com a temática racial a partir dos Pré-Vestibulares Comunitários. Além disso, ele participou de debates em torno do tema quando também fazia parte da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB).

A professora F.C estudou e depois de alguns anos coordenou um Pré-vestibular Comunitário no qual eram realizados debates sobre assuntos que estavam diretamente ligados à questão racial, como por exemplo, a discussão em torno das cotas raciais para o acesso de estudantes às instituições de ensino superior.

Mas o Pré-Vestibular para Negros e Carentes tinha um recorte para a questão racial. A gente não chamava de disciplina, a gente chamava de espaço que era aula de cultura e cidadania. Era um espaço que nós fazíamos toda discussão envolvendo os estudantes numa condição em que para entrar na universidade com um diferencial para participar da universidade, não só para estudar, se formar e acabar. E aí a gente tinha diversos debates, diversas atividades, trazíamos pessoas, fazíamos diálogos com as turmas... Um diferencial em relação aos Pré-Vestibulares Populares e... Aí depois entrou o debate das cotas que contribuiu mais. No caso o Renato, o Renato faz parte eu o conheci, inclusive antes da universidade no Pré-Vestibular para Negros e Carentes, mais conhecido como PVNC.

Uma das preocupações do coletivo era inculcar a conscientização política ao contextualizar as relações étnico-raciais no mundo da educação básica. Dois professores já trouxeram a experiência da militância em torno do tema e isso foi de grande valia para que os demais docentes se conscientizassem e fossem estimulados a trabalharem a questão racial em seus cotidianos nas instituições de ensino.

O professor C.A ficou interessado em participar da formação proposta através da tensão racial gerada a partir de um trabalho que o docente realizou sobre desigualdade social quando trabalhava em uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro. Nesse caso, percebe-se como uma tentativa de abordagem mal sucedida serviu de motivação para que o profissional se aprofundasse na questão racial em sua prática cotidiana.

A professora M.T foi convidada pelo professor A.A para integrar o grupo de docentes que receberiam a formação do grupo. Entretanto, a principal motivação que levou a docente a participar da proposta foi a sua experiência enquanto mulher negra na sociedade brasileira. Já professora, F.L já abordava a discussão racial antes de ingressar no coletivo através de semanas afro, das quais era uma das organizadoras nas escolas públicas nas quais atuou. A inserção no grupo contribuiu em seu aprofundamento em diversas questões em torno da educação das relações étnico-raciais.

Em suma, a maioria dos professores foram convidados a participarem da formação contínua e ficou nítido nas primeiras entrevistas realizadas pelo coordenador do projeto, que todos os docentes tinham o desejo de trabalhar a questão étnico-racial dentro do ensino escolar de Geografia.

O segundo tema da conversa com os professores diz respeito à participação, ou não, dos mesmos em propostas de formação continuada dentro ou fora das relações étnico-raciais. Fiz essa pergunta com objetivo de identificar as características presentes em outras formações. Essa pergunta gerou respostas mais diretas que aparecem no quadro a seguir.

No que se refere à pergunta sobre se o(a) professor(a) já havia feito outro curso de formação continuada e qual havia sido a temática central, apenas dois haviam feito. Os demais não haviam feito.

Quadro 3 – Temáticas trabalhadas em outros cursos de formação continuada e de atualização

Professor(a)	Resposta
M.T	Já havia feito cursos de formação continuada, cursos oferecidos pela prefeitura e cursos também não oferecidos pela rede. Boa parte desses cursos eram centrados em práticas educativas. Um em especial, que se deu num convenio entre a prefeitura e a UFF falava de práticas educativas, mais especificamente para o professor de Geografia, falando sobre conceitos e temas da Geografia atualizados. Nunca, pelo menos na rede, nunca foi oferecido um curso, especificamente, para implementação da lei 10.639. Quando eu cheguei a fazer um curso de formação continuada, falando sobre a temática racial oferecido pela rede, foi posterior a minha participação no grupo e, na verdade, estava mais voltado para os professores de Língua Portuguesa porque justamente era um dos enfoques da implementação da lei.
F.C	Eu tinha feito, mas era curso de atualização, então teve, mas relacionada ao ensino de Geografia, a temática central era o ensino de Geografia. Eu não tinha feito nada em relação à temática racial. Em formação continuada, não.

O curso feito pela professora F.C teve como foco a atualização de questões em torno do ensino de Geografia. Ao usar o termo “atualização” pode-se perceber que existe uma grande possibilidade dessa formação ter sido centrada apenas nos conteúdos da disciplina mencionada, o que ratifica a concepção geral desse tipo de curso discutida no segundo capítulo deste trabalho.

M.T fez cursos de formação continuada que tinham como foco as práticas educativas. Uma dessas formações foi realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde os conceitos e os temas da Geografia eram debatidos. Entretanto, antes da formação proposta por nosso grupo, a docente relatou que a rede municipal do Rio de Janeiro na qual leciona nunca ofereceu um curso de formação continuada que tivesse como foco a implementação da lei 10.639.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana chamam a atenção para a obrigatoriedade da sua implementação e para o papel do Estado nessa implementação. De acordo com o documento,

sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2005, p.11)

No que diz respeito ao conhecimento da lei 10.639 e suas disposições, quatro docentes já tinham ciência sobre o que o ordenamento jurídico, promulgado no ano de 2003, tratava.

Quadro 4 – Conhecimento sobre a lei 10.639

Professor(a)	Respostas
A.A	[Quem trabalha em colégio público,] Um ano antes do Renato chamar para participar do grupo, houve um projeto do governo federal, A Cor da Cultura, que era em cima dessa lei e aí foi difundido durante esse ano todo o projeto a Cor da Cultura e as escolas deveriam participar, mas muito mais voltado para as áreas de Arte, História e Língua Portuguesa. E aí durante esse período, a gente escutou bem sobre a lei, não aprofundando a lei, mas a partir de agora o ensino de matrizes, outras matrizes diferentes da eurocêntrica levando em consideração matrizes africanas e indígenas na formação dos alunos etc. Então, um ano antes do Renato convocar a gente para participar, já tinha um projeto do governo federal que foi sendo jogado para os governos estadual e municipal, mas uma coisa de cima para baixo, sem muito aprofundamento, fez com que, de alguma forma, as pessoas escutassem falar sobre a lei. Poderia não saber especificamente o que era lei, mas já teria escutado sobre o funcionamento da lei.
F.C	Conhecia, mas não tinha a percepção para o ensino de Geografia. Antes de entrar no grupo de pesquisa, eu tinha a mesma visão que estava lá na lei... Que era para ser trabalhada no âmbito de todo o currículo, mas a visão inicial era destinada à História, à Literatura e a Artes, então não tinha. Antes da pesquisa eu tinha conhecimento da lei, até por conta do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Falava, mas não com essa percepção voltada para o ensino de Geografia. Foi a pesquisa que me deu esse olhar.
C.A	Não. Não conhecia não. Conheci a lei 10639 através do Professor Renato Emerson, coordenador do grupo de pesquisa, do NEGRAM que foi meu professor na graduação. O que aconteceu foi o seguinte: durante a minha pós-graduação eu desenvolvi um trabalho sobre racismo nos livros didáticos e eu precisava de alguém para me orientar. Eu sabia que o Renato dava palestras e pesquisava a lei 10.639, e aí pedi que ele fosse meu orientador e ele prontamente aceitou.
M.T	Já conhecia a lei antes de ingressar no grupo.
F.L	Já conhecia a lei. Inclusive, antes dela sair, a gente já sabia que estava tramitando pelo congresso

	nacional, já vinha todo um grupo que, uma década antes, vinha fazendo essa luta para que na educação, entrasse na educação brasileira, uma valorização do negro na cultura, e nas tecnologias, da participação do negro na construção da sociedade brasileira de maneira positiva e isso já era uma luta do Movimento Negro, dos vários Movimentos Negros que tiveram aqui no Brasil. Já sim.
--	---

O docente A.A teve contato com a lei, no ano de 2007, graças ao projeto “A Cor da Cultura” no qual diversos materiais, principalmente vídeos, foram confeccionados para trabalhar as demandas da política pública. O professor citou que o material produzido privilegiava três áreas do conhecimento: História, Língua Portuguesa e Educação Artística. Essa crítica foi realizada por nós, participantes do grupo, neste trabalho, pois defendemos uma visão em que todas as disciplinas escolares podem dar a sua contribuição em prol da implementação da lei 10.639.

Outra crítica feita pelo professor diz respeito à superficialidade com qual a lei foi trabalhada na escola e a condução do programa foi feita de cima para baixo, ou seja, o Estado exigia o cumprimento sem dar condições para sua efetivação. Somente na formação do grupo de pesquisa, o professor teve contato com discussões aprofundadas sobre a lei e seus impactos, em especial na disciplina escolar de Geografia.

Para a professora F.C, que já tinha conhecimento do texto da lei por conta de sua experiência e militância nos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), a nossa formação fez com que ela pensasse na política pública de ação afirmativa a partir do olhar proporcionado pela Geografia. Antes de sua inserção na formação relatada e discutida nesta formação, a docente tinha uma visão limitada sobre lei, muito presa ao texto da mesma que privilegia as três disciplinas escolares mencionadas, embora ela deva ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar.

Dos cinco professores, somente o docente C.A não tinha conhecimento da lei antes de ingressar no grupo. Seu contato inicial foi durante um curso de Pós-graduação *lato sensu* centrado no ensino básico de Geografia, no qual ele realizou um trabalho sobre a presença do racismo nos livros didáticos em que ele fazia uma análise sobre as imagens presentes nos materiais utilizados pelas redes públicas, nas quais ele leciona.

As professoras M.T e F.L já tinham conhecimento sobre a lei e suas demandas devido às suas experiências dentro de sala de aula e em virtude da identificação de ambas com o tema.

A falta de conhecimento sobre a lei 10.639/03 pode ser resultado do mito da democracia racial que ao difundir a ideia da não existência do racismo na sociedade brasileira, torna dispensável a discussão; da falha na divulgação do texto da lei e das formações continuadas por parte das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação; da não apresentação da lei e dos assuntos ligados a ela em uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, por exemplo. Eu fiz uma disciplina optativa durante minha graduação intitulada “Relações Raciais e Educação”, na qual muitos dos meus colegas conheceram a lei a partir do contato com a disciplina, mas por ser uma disciplina optativa, muitos outros colegas não passaram por essa formação.

A quarta pergunta realizada durante os encontros com os professores buscou captar as principais mudanças ocorridas no trabalho realizado por eles dentro da sala de aula, pois a partir do momento que tiveram contato com novas ideias sobre a educação das relações étnico-raciais, houve a possibilidade de fazer intervenções mais aprofundadas nos conteúdos e temas que envolvem tal contexto.

Quadro 5 – Mudanças na prática docente, a partir do processo formativo.

Professor(a)	Respostas
A.A	Na prática propriamente dita acho que mudou a visão sobre os conteúdos e a forma como você vai trabalhar esses conteúdos. Você passa a ter outra visão, mas também acho que falta muito material e aí acaba prejudicando no desenvolvimento de trabalhos diferenciados. Então você acaba tentando dar um pontapé, uma mudança, mas você não consegue aprofundar muito, porque pelo corre-corre do seu dia-a-dia você não consegue ter um trabalho com um tempo maior para pesquisar e desenvolver trabalhos que ajudem na aplicabilidade dessa lei. E aí o que acontece, você acaba prejudicando o desenvolvimento. Mas, enquanto formação pessoal, isso me ajudou bastante, até mesmo na hora de você trabalhar os conteúdos, apresentar algumas visões de mundo, você passa a valorizar umas coisas que você não valorizava na discussão. [...]
F.C	Mudou praticamente tudo. Não consigo mais olhar um conteúdo de Geografia sem ter a preocupação se o conteúdo está, ou não, contribuindo para o racismo, está, ou não, contribuindo para uma visão preconceituosa. [...] E a pesquisa, a minha formação no PVNC dava um diferencial enquanto a organização, pensar uma educação que pudesse contribuir, de fato, para o estudante. E com a

	<p>pesquisa, eu percebi que isso não dava para acontecer sozinho. Não é só realizar alguma coisa em sala que vai contribuir, não vai resolver, pois há a percepção de que a escola é reprodutora do racismo, das desigualdades, do que acontece na sociedade e a pesquisa me fez ver que é importante conseguir outros parceiros. Tanto que eu consegui que a pesquisa pudesse fazer atividades nas escolas onde eu trabalho [...]</p>
C.A	<p>O grande barato, ponto positivo nesse ingresso, foi a forma como nós passamos a encarar o problema; a possibilidade de inserir outros conteúdos além dos oficiais presentes nas orientações curriculares do estado e do município. Então você consegue perceber que determinados conteúdos, muitas vezes inocentes como estações do ano, tem um eurocentrismo, uma visão de branco... Dentro do conteúdo, a gente consegue lançar um novo olhar sobre ele. A gente consegue perceber que existe racismo dentro da epistemologia no qual o livro didático está inserido.</p>
M.T	<p>Uma grande, uma gigantesca modificação porque embora eu já tivesse, eu sempre fiz leituras dentro da escola sempre procurando pares para fazer a discussão, eu sempre fui antenada na discussão sobre a questão racial, trocando informações e leituras, em particular. Durante muito tempo, eu tive um parceiro que se chama professor Aldo, professor de História que foi um grande parceiro na minha formação, na discussão da temática racial. O que diferencia com o ingresso no grupo? Eu não gostaria de usar a palavra refinamento, mas um redirecionamento da discussão racial. Primeiro, é um encontro de outros professores que também discutem a mesma temática diante da mesma disciplina. Isso no meu entender é de uma riqueza, o que possibilita que práticas educativas sejam repensadas, sejam recontextualizadas. Coisas que dificilmente você encontra no campo escolar. Então, pra mim, isso foi de uma riqueza enorme. O segundo ponto foi o contato com outros autores e outras perspectivas da discussão da temática racial, ou seja, ter contato com autores decoloniais, a ótica que a gente passou a discutir dentro do grupo, eu digo que minhas aulas passaram a ser antes e depois do Grosfoguel [...]</p>
F.L	<p>A principal mudança na minha prática, até hoje eu não largo. Sabe aquilo que a gente fez no primeiro ano? Que fomos à casa do Renato e colocamos aquele papel grande que ele desenhou, e depois colocamos o planejamento coletivo por disciplina. O que estava dialogando ou não, com a questão étnico-racial, a questão do negro no espaço brasileiro, ou talvez no espaço mundial, mas estávamos interessados mais no Brasil. Eu acompanho isso e ponho isso em todos [planejamentos], eu faço questão que colocar isso dentro do currículo mínimo. Até para pontuar, eu acho que ninguém vai ler aquilo, mas pode ser que</p>

	um dia, alguém venha na escola pesquisar os diários do professor de Geografia, o que ele trabalhou ou não, então está lá escrito. [...]
--	---

Esse momento dos encontros gerou, em mim, muitas reflexões sobre minha trajetória do grupo até os dias de hoje, pois o contato com as transformações das práticas dos meus colegas fez com que eu fizesse esse trabalho de repensar as minhas práticas e as minhas posturas, no tratamento das questões étnico-raciais, no ensino escolar de Geografia. De certa forma, ficou explícito na fala de todos os professores que a principal mudança ocorrida em suas práticas foi o “outro olhar” que eles passaram a ter sobre os temas que abordam as questões étnico-raciais.

O professor A.A relatou que, apesar da mudança do olhar em todos os conteúdos, a rotina diária do professor marcada pelo pouco tempo para estudar e preparar suas aulas, acaba atrapalhando a continuidade do desenvolvimento do “novo olhar” sobre os conteúdos. Para ele, a grande mudança, que também se configurou em um ganho pessoal foi a difusão de novas visões de mundo para os seus alunos e alunas. Ele nos dá um exemplo prático sobre a mudança do olhar dos alunos, colocando-os em conflito cognitivo, a partir das mudanças que o docente realizou ao tratar o conteúdo de África:

Na prática o que eu fazia, tentávamos trabalhar mais o conteúdo África, que era um conteúdo pouco trabalhado; normalmente ele ficava para o final do último bimestre e aí você fazia uma visão rápida do continente africano, então você puxa a centralidade da discussão, ou seja, puxa um conteúdo que estava relegado a um segundo momento, você centraliza o conteúdo África, você começa a questionar a visão de expansão europeia pelo mundo, você começa a trabalhar que outras visões de outras organizações, de outras formas da expansão europeia foram vistas, outras formas trabalhadas de outras maneiras, então, assim, você começa a buscar, a tentar pontuar que tudo aquilo que o aluno trabalhou a vida inteira não é uma verdade absoluta. Você vai tentando desmontar aquele desenho que ele tem de mundo etc. [...] (Agosto, 2013)

A primeira mudança feita pelo professor foi destinar um tempo maior para trabalhar o conteúdo de África, pois já dissemos, aqui neste trabalho, que se trata de um dos principais pontos de conteúdo que aparece de forma nítida no texto da lei 10.639. O segundo passo foi a crítica e a desconstrução da visão “imposta” pela matriz eurocêntrica sobre o continente africano, pois foi essa concepção que reforçou a imagem negativa sobre esse recorte espacial.

Os debates gerados no grupo de pesquisa durante a formação contínua ajudaram o professor a realizar essa desconstrução e romper os dogmas gerados pelo eurocentrismo.

F.C relatou que uma das mudanças mais profundas foi o seu olhar mais atento em torno da Geografia no que diz respeito aos temas e conteúdos nos quais, antes, o racismo passava de forma despercebida por ela. A mudança no olhar narrada pela docente ultrapassou a dimensão dos conteúdos como ela relata:

Mudou meu olhar, mudou a dinâmica em sala, mudou a forma e relação com a escola, com as pessoas, com direção, com professores, com funcionários, a pesquisa também me trouxe alguns atritos, não a pesquisa, mas a visão que a pesquisa me dá, ela aflorou alguns atritos na escola. Porque assim como a escola é reprodutora, ao mesmo tempo ela nega que existe o racismo, as pessoas negam que existe o racismo. Então quando você afirma que existe, isso gera conflitos, problemas, eu já tive caso de professores ficarem sem falar comigo. As relações com os parceiros, com os colegas [...] (Setembro, 2013)

A reprodução e a negação do racismo, assunto que foi tratado na pergunta posterior, no cotidiano escolar foi um dos elementos que mais contribuiu para a mudança do olhar da professora sobre sua profissão. Os debates e as visões de mundo proporcionadas pela formação do nosso grupo fez com que a profissional colocasse as questões raciais em pauta em seu dia a dia na escola.

O professor C.A evidenciou que uma das grandes mudanças ocorridas em sua prática profissional foi o estímulo que ele recebeu durante o processo formativo para inserir conteúdos e questões em seu trabalho que não aparecem nos currículos oficiais produzidos pelo Estado. Com isso, surgiu uma possibilidade de apresentar outros conhecimentos, outros pontos de vista. As discussões da pesquisa modificaram não só sua visão, mas também o currículo praticado.

M.T compartilhou comigo que o surgimento de parcerias dentro da escola também foi fundamental para a mudança de sua prática dentro da escola. Além disso, o grupo deu mais subsídios para que os seus estudos em torno das questões raciais fossem aprofundados de forma gradativa. Ela nos fornece uma visão geral da transformação de sua prática docente na citação a seguir:

Porque foi um marco de repensar a minha prática que embora já tivesse uma discussão da temática racial, eu passo a dar conta que algumas questões que eu acreditava que fossem eficientes pra detonar essas discussões ou fazer

uma restrição, mais eficiente, na verdade, algumas delas acabavam reproduzindo uma lógica de colonialidade, então o grupo proporcionou isso. Acho que são dois focos muito importantes: primeiro do repensar a prática pedagógica através do encontro com o outro, através da prática do outro você repensar a sua e rever a sua prática. E também repensar sua prática, revisar esses conceitos e conteúdos que são trabalhados com base em um novo arcabouço conceitual e teórico que isso, eu acho, que até agora, só encontrei no grupo de pesquisa. (Abril, 2014)

Repensar a prática no encontro com o outro propiciou, à professora, a possibilidade de se enxergar “no outro” para que ela pudesse refletir sobre si mesma. Um exercício difícil, porém necessário quando se predispõe a transformar-se. Ademais, a reestruturação do trabalho da docente foi guiada pelo contato com os autores que dissertam sobre a colonialidade e o colonialismo nas Ciências Humanas, ou seja, por uma via de pensamento alternativa aos conhecimentos naturalizados e ensinados pela matriz eurocêntrica.

A professora F.L falou que uma das principais mudanças ocorreu no planejamento das aulas dela, a partir do contato com nossas discussões. Assim como o professor C.A, a docente realizou mudanças em seu currículo praticado a partir de umas das primeiras atividades do nosso grupo, em que foi realizada um planejamento coletivo nos temas do ensino de Geografia, no segundo segmento do ensino fundamental.

As reações da comunidade escolar em torno da inserção das demandas da lei em conselhos de classe, trabalhos e no projeto político pedagógico das instituições de ensino surgiu como uma das principais questões durante os meus encontros com os professores. Nesse momento, fiz a seguinte pergunta: “Você já colocou a lei 10.639 como pauta em reuniões com seus pares? Se isso ocorreu, quais foram as reações dos mesmos?”.

Quadro 6 – Reação de professores à divulgação da lei 10.639/03

Professor(a)	Respostas
A.A	Posso dizer que já tive essa experiência no município e no estado. É... no município, a primeira vez que foi apresentado as pessoas disseram assim: “Ah essa discussão é interessante”, mas morreu ali, então ficou o bloco do eu sozinho e no estado eu já tive duas experiências. Uma que no início parecia que ia ser uma coisa legal, mas depois ficou o bloco do eu sozinho e parece que está tendo uma pressão do Ministério Público, dentro da Secretaria Estadual de Educação,

	<p>pressionando para que isso ocorra. Então, assim começa a discussão de como vai se fazer isso, quem pode participar dessa discussão. Então, no estado, pode ser que aconteça alguma coisa. No município, as experiências que eu tenho é que sempre acabo ficando no bloco do eu sozinho. Você joga a experiência, algumas pessoas falam - “Interessante! Isso mesmo!”, mas, você não vê nenhum movimento de continuidade nessa discussão. Então, você acaba ficando praticamente isolado nessa discussão, se você quiser falar.</p>
<p>F.A</p>	<p>No conflito com os professores, porque com as direções, com os gestores das escolas é aquela situação “não vou ajudar, mas também não vou atrapalhar” ou “quero, mas eu não sei”, “estamos aqui disponíveis”. Então, com os gestores diretos, eu não tive enfrentamento. O pior para mim são os professores, são os colegas porque estão na mesma profissão, na mesma situação, na mesma atuação então é complicado e teve um caso que quase chegou à agressão física, até quando a pesquisa começou a caminhar para essa possibilidade de estar mais presente na escola, ter a possibilidade de dar formação para os estudantes e para os professores na escola é... Eu citei esse exemplo porque aconteceu numa reunião de conselho, conselho de classe, conselho final, final de ano, todo mundo, onde todos os professores aparecem (risos), pelo menos no estado é assim, conselho final, lotado. E o professor de Física é... Tem duas escolas onde eu trabalho... Português, Matemática, Física e Química são os carrascos dos estudantes porque o índice de reprovação é muito alto. E esse professor, em particular, se sente o dono da verdade. Então, ele começou a dizer “tá na vala negra, tá na vala negra”. Então aquilo estava me incomodando e eu pedi “Professor, será que você pode parar de falar que a situação dos estudantes está relacionada a minha identidade. Porque isso está me ofendendo. Você está tratando os seus alunos como um nada. Você está desqualificando seus alunos.” [...]</p>
<p>C.A</p>	<p>Conversamos sobre isso na sala dos professores. A princípio, eles mostraram vontade em aplicar a lei, alguns é claro. Quando colocamos a lei, nem todas as reações são idênticas. Alguns professores que debatem como a gente, não conseguem acreditar que exista racismo, que o racismo não seja um fator estruturante da sociedade mundial... Não haver, na opinião desses professores, interesse em discutir a temática. Os outros professores que concordaram em aplicar a lei, num primeiro momento se mostraram empolgados, mas depois não quiseram continuar a debater sobre essa temática. [...] Não é que eles não quiseram, eu tenho uma percepção em relação a isso. Quando surge a lei 10.639, eu explico como utilizo, eu explico a necessidade da utilização, de que maneira o conteúdo é transformado, mudado em relação à temática. As</p>

	<p>peças acham empolgante, se interessaram e tal, mas no momento de se mobilizar, fazer toda aquela dinâmica de correr atrás, enfim, há um relaxamento e eles deixam pra lá. Não se aprofundam, aí pode ser o fator tempo. Elas podem estar lendo outras coisas, outros professores leem autores marxistas, mas poucos leem autores que trabalham a questão da raça voltada para as suas disciplinas, ou seja, para a educação.</p>
M.T	<p>Essas tentativas sempre foram em busca de pares. A única vez que eu tentei colocar isso como protagonista para implementar, foi quando atuei como coordenadora pedagógica. Na atuação como coordenadora pedagógica, eu percebi que era a minha obrigação, como quem coordena o trabalho pedagógico da instituição: colocar a implementação da lei como pauta a ser discutida. Nesse período dessa atuação, eu percebi que houve uma silenciosa resistência. Não houve por parte dos professores (no período que eu estava como coordenadora pedagógica) nenhum professor que se colocou contra a implementação da lei, no entanto, isso não significa que todos os professores da instituição concordam ou fazem práticas educativas visando o que a lei 10.639 preconiza.</p>
F.L	<p>Aqui na escola, a primeira vez que eu coloquei isso para o grupo de professores foi em uma reunião pedagógica, mas já foi em 2008, logo depois do nosso segundo encontro na UERJ - Faculdade de Formação de Professores, com o grupo de pesquisa “A Geografia e a lei 10.639”. Porque lembro que copiei no meu papelzinho, que eu nem sei onde foi parar, que gravei aqui na minha cabeça, que uma das coisas que o Renato falava que era o objetivo da pesquisa, era a gente colocar isso na pauta da escola, no Projeto Político Pedagógico da escola.</p>

Na fala de grande parte dos professores consegui coletar dois elementos emblemáticos a partir dessa questão: resistência dos pares acerca da implementação da lei e a geração de conflitos ao colocar a importância do tratamento, não só das demandas da política pública, mas na abordagem das relações raciais no cotidiano escolar, marcada, principalmente, pela negação da existência do racismo.

Os professores A.A e C.A citaram que a discussão foi considerada interessante entre os seus pares das escolas, porém um dos motivos do não tratamento e da desmotivação na abordagem do tema foi a falta de embasamento teórico e do contato com materiais didáticos para transmitir outra visão sobre as relações raciais no ensino básico.

Enquanto professora, M.T não colocou a temática em pauta nas reuniões das quais participou com seus colegas. Entretanto, durante o tempo em que assumiu o cargo

de coordenadora pedagógica, em umas das escolas nas quais lecionava, buscou conscientizar o grupo de professores sobre a necessidade e a importância em se implementar as demandas da lei 10.639. Um dos dados captados, em sua fala, foi a resistência silenciosa dos docentes, pois nenhum deles foi contra à implementação da lei, mas não surgiram ideias e ações por parte deles para trabalhá-la, ou seja, percebeu-se uma resistência, sem um conflito explícito, sem confronto de posicionamentos acerca do assunto.

F.C citou que tanto as direções como os profissionais da coordenação pedagógica jamais se opuseram à realização de trabalhos dentro das escolas que abordassem a temática racial. Contudo, não se mobilizavam para dar boas condições para o desenvolvimento da temática dentro do espaço escolar. Além disso, a docente citou um atrito gerado a partir das colocações de um de seus colegas de trabalho que utilizou uma série de palavras ofensivas para se referir aos estudantes. Todas as palavras usadas faziam referências a estereótipos que remetiam à identidade negra.

Aí o professor -“Por quê? Eles estão na vala mesmo!”. Ele insistiu “Está mesmo, não estou fazendo nenhuma referência, não estou sendo racista.” Eu disse: “Se a carapuça serviu, não posso fazer nada.” Ai eu perdi (risos)... “A sua fala é uma fala racista!”. Eu fui falar isso e o conselho inteiro foi em defesa desse professor quando eu falei que ele era racista: “E quando fala de branco, quando fala aquela branca azeda.” Começou... e várias questões que falaram de cor e misturaram enfim... foi uma relação muito difícil, porque eu me dei conta que num cenário onde tinha 30 professores, tinha eu e uma, vou dizer que é parceira, mas não tinha argumentação. Era parceira porque era minha amiga, defendendo, então num universo de 30 professores, você tem 29 dizendo que você está errado, dizendo que não tem racismo, é assustador. (Setembro, 2013)

Percebe-se pelo depoimento da professora o quanto sua subjetividade foi abalada e o quanto se sentiu intimidada com a reação da maioria dos colegas durante a reunião, principalmente, para negação do racismo, como se essa fosse uma questão dispensável que nem sequer deveria ser mencionada, pois não faz parte da realidade da escola, e conseqüentemente, da sociedade.

Na entrevista com a professora F.L, fiquei impressionado com a tentativa de inserção da questão racial no projeto político pedagógico da escola na qual ela trabalha. Não sei se as demais formações continuadas que abordam a relevância da lei chegam a discutir a necessidade de colocar a questão racial nessa esfera, mas os debates do grupo fizeram com que ela levasse isso até essa instância.

Sem sombra de dúvida, o sexto assunto das entrevistas gerou um material riquíssimo a partir do compartilhamento de experiência e intervenções em torno de situações de racismo no cotidiano das escolas nas quais os docentes lecionam. Pude constatar como o preconceito racial foi operacionalizado em diferentes escalas e como as desigualdades raciais são inseridas da sociedade para dentro da escola. Não esperava coletar tantos elementos sobre o racismo e sua mobilização no cotidiano com a pergunta realizada, neste momento da entrevista: você já sofreu ou presenciou alguma cena de preconceito racial na escola? Qual foi sua reação?

Quadro 7 – Reação dos professores em relação à existência do preconceito racial na escola

Professor(a)	Respostas
A.A	<p>Eu particularmente nunca sofri, porque assim, digamos que eu estou na parte da população considerada parda, então pardo é um moreno claro, quase branco. É... na escola eu nunca presenciei, de fato, mas já ouvi falar, já ouvi discussões sobre isso. Quando são alunos discutindo, a gente tenta intervir, demonstrar e explicar “o porquê disso?” Às vezes, você vê uns alunos que não são brancos, sendo tão racista ou mais que os brancos contra alunos que são mais negros do que eles . Se a gente fosse pegar numa escala de cor, o moreno claro falando do negão e o moreno claro chamando o negão de crioulo, macaco etc., e aí a gente tenta questionar esse posicionamento. Saiu do branco tudo é preto, se for pensar no caso, você também é aí a gente tenta polemizar a discussão para fazer com que o aluno pense diferente.</p> <p>Já ouvi relatos de alguns professores que presenciaram e que quando foram levar a discussão adiante à direção, a direção disse: - “Ah, que isso, é brincadeira”... Então, eu já escutei, agora, nunca presenciei, mas sei também que muita gestão de escola não vai fazer força se aparecer, vai deixar morrer como se fosse brincadeira de criança ou qualquer coisa assim .</p>
F.C	<p>Na escola eu vivenciei. Como eu falei, a relação com estudantes é menos tensa, mas ela é mais dinâmica porque tem as brincadeiras, que eles consideram como brincadeiras. Então, quando a gente vê um aluno chamando outro de forma ofensiva, porque a gente quando vê aluno falando “ah, seu preto”, de forma pejorativa, então eu paro... Estou participando há 2 anos da pesquisa e penso “Caramba, está falando de preto e eu”... Qualquer coisa eu parava a aula. Na escola, no</p>

	<p>início do ano passado, a direção resolveu fazer, isso na escola do município, um acolhimento com os pais, com os alunos, com os professores e aí resolveu chamar é... Trabalhar a família e fez umas representações no quadro e eram os bonequinhos de pano, bonitinhos, não tinha nenhum bonequinho e nenhuma família negra. Sendo que a escola é, visivelmente, negra. Você conta nos dedos quantos brancos tem. É... E aí eu fui à diretora: -“ Por que só tem família branca representada aqui?”. “Aí ela: - “Como assim?”. Ela não tinha se dado conta que ela estava falando de família, fazendo uma discussão no acolhimento, as famílias, não se dando conta de que não estava representando elas. Aí ela: -“Nossa, como é que eu vou fazer?”. Eu disse: -“Ou você tira ou você dá conta de representar a família.” Aí ela tirou (risos) porque não dava tempo, mas ela percebeu que estaria contribuindo, reproduzindo. Então normalmente é isso, eu vejo alguma situação eu me posiciono. É... com os estudantes de maneira direta, dando exemplos e outras práticas, de outras formas eu vou intervindo.</p>
C.A	<p>Esse ano eu estou trabalhando em outra escola que não é minha de origem, o que nós chamamos de “dupla regência”. Nessa escola, eu presenciei dois casos esse ano. Dois casos explícitos de racismo. Um aluno chamando outra aluna de macaca e outro aluno mexendo com o cabelo de outra aluna que tem cabelo crespo, dando apelidos ao cabelo da menina. Nos dois casos, primeira coisa, nós chamamos atenção do aluno... Explicamos como os padrões de beleza são estabelecidos, falamos da gravidade do ato dele, que racismo é crime e enfim, procuramos mostrar para os alunos que isso é errado, que isso traz consequências psicológicas para as meninas que tem outras reações com os apelidos... Perguntamos aos dois. Em situações de racismo eu não separo não, eu converso com os dois. Pedi para que as vítimas falassem o que sentiam. Os agressores pediram desculpas e falaram que não tinham a intenção de ofender, não sabiam da gravidade, o quanto aquilo ofendia aquela vítima. Então sempre que tem um episódio de racismo, eu gosto de colocar os dois frente a frente, passo aquele sermão que é de praxe, da gravidade, que racismo é crime, explicando que a beleza é relativa. No final, eu peço para que a vítima expresse o que sentiu na frente do agressor ao ser chamada daquela forma. Isso deixa o agressor, de certa forma, constrangido. Todas as vezes que eu presenciei, que eu agi dessa forma, eu tive resultado.</p>
M.T	<p>- Sim, sim, sim, sim! Infelizmente, no cotidiano escolar tem inúmeras práticas de racismo, preconceito e discriminação. A dificuldade está em efetivamente qualificar aquilo como tal. Porque as pessoas usam outros subterfúgios, por exemplo, na Escola Municipal Rubem Berta na qual trabalhei</p>

	<p>durante 10 anos, uma das questões que foram colocadas e trazidas à discussão e negadas pela direção, era a proibição, no período do carnaval, dos alunos não brancos pintarem os cabelos de loiro. Então, eu sempre questioneei a direção sobre quais eram as motivações, as justificativas para essa restrição. Todas elas eram baseadas em inúmeras respostas como marginalização, identificação com o tráfico, mas nenhuma delas (ou por recusa, ou por alienação), não se percebia, inclusive por parte de alguns professores que acabam concordando, que aquilo era fruto de preconceito. Cabelo, uso de trança, discriminação das meninas que servem de chacota e sempre que na minha presença eu entendo que nosso papel enquanto educador, independentemente de sermos simpáticos ou não, engajados ou não, nenhuma forma de preconceito deve ser permitida no ambiente escolar. É o meu entendimento. Então, o silenciamento é uma estratégia de afirmação, de concordância e eu não poderia me silenciar diante de uma situação dessas. E esse preconceito não se resume somente aos alunos, ele se estende aos professores. Ao longo desses anos, eu presenciei uma hierarquia valorativa dos professores no seu poder e valor de fala, vinculados à questão racial. A própria escola Rubem Berta, a professora de História (hoje ela não está lá) foi sub valorizada, acredito desrespeitada, em função da raça. A ideia de que o professor ou a professora, negros, são menos valorativos, menos importantes e tem menos a informar ou acrescentar. Acho que isso está presente nas relações até porque nas escolas... Apesar da desqualificação e desvalorização do magistério por força midiática e outros discursos, ainda temos um grande número do corpo docente se intitulando branco de classe média. Ainda souo uma minoria dentro do quadro da maioria das escolas. Embora isso já venha se revertendo, quando você olha o quadro do corpo docente, a maioria dos não brancos estão em outras funções, como merendeiras e merendeiros, serventes, são poucos os professores. Então essas ações de desestimulação, de desrespeito, de desvalorização do negro, de hierarquização, estão presentes. Não sei se você gostaria que citasse mais algumas.</p>
<p>F.L</p>	<p>Eu presenciei. Estávamos eu e uma professora de História. Foi no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares. Assim tiveram vários, vários, vários fatos, mas teve um que falou -“Não! A gente tem que fazer alguma coisa organizada, não isolada”. Foi quando a gente estava no pátio da escola - a escola era muito grande - então passa um menino negro e um menino branco, aí o branco xinga o negro de macaco. -“Seu macaco” e todo o tempo, macaco, e falando outras coisas também, falando mal da lei Áurea e o garoto negro ria daquilo e nós fomos intervir lá, naquela relação. - “Menino como você vai xingar ele de macaco?”</p>

	<p>Nós fomos brigar com o menino branco, chamar a atenção, isso não é maneira de lidar com o outro, isso é “denegrir” o outro. Depois fomos até ver que a palavra denegrir também estava, enfim... Aí o aluno negro, amiguinho do branco, disse: - “Não professora, nós somos amigos, eu não ligo que me chamem de macaco, eu não ligo que falem que são contra a Lei Áurea porque se não a gente ainda seríamos escravos, eu não ligo que me chamem de favelado, nada disso.”</p>
--	--

A professora F.L não terminou de dizer que a palavra denegrir também é pejorativa, pois ela vem do latim *nigrus*, negro, com o prefixo “de”, resultante. Ao pé da letra denegrir significaria vir do negro ou enegrecer, mas, correntemente ela é utilizada como rebaixar, difamar ou desonrar.

Antes de analisar cada uma das falas sobre o preconceito racial, creio que seja importante e necessário realizar uma breve discussão sobre o conceito de racismo. De maneira geral, ocorrem muitos equívocos nos quais se confundem os conceitos de raça e racismo. O primeiro conceito, dissertamos de forma aprofundada, associando-o com contexto da modernidade. Munanga (2000) realiza não só a diferenciação entre raça e racismo, como realiza um esforço de definição do segundo.

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, este seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores e desigualdades. Visto desse ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2000, p. 24)

Como já vimos anteriormente em Quijano (2007), percebemos que a raça não pode ser concebida pela visão ultrapassada no sentido biológico. Este conceito é visto pelas Ciências Humanas como uma construção social que mantém hierarquias entre os seres humanos na sociedade. Na citação anterior, compreende-se o racismo como uma

das estratégias de desqualificação dos sujeitos onde utiliza-se características morais aliadas às físicas e gera as desigualdades, ofensas e estereótipos sobre as pessoas negras.

No quadro 7, temos a narração de situações de racismos entre diversos sujeitos, assim como intervenções e omissões nos casos ocorridos. O professor A.A, por exemplo, mencionou que geralmente as direções de escola minimizam a ocorrência das situações de preconceito racial tratando como brincadeiras inofensivas, quando, na verdade, esses insultos deveriam ser problematizados para que novas situações não ocorram.

A professora F.C fez uma análise do racismo em que destacou as características físicas e as sanções judiciais, pois nos dias de hoje a prática do racismo configura-se como um crime inafiançável. Além disso, devido ao constrangimento e ao aborrecimento gerados pelo professor de Física da escola estadual na qual ela trabalha, ela considerou a possibilidade de levar o acaso até à delegacia, mas foi convencida pela direção em não levar o caso à frente.

Já o professor C.A compartilhou uma experiência em que ele colocou frente a frente um menino que praticou o preconceito racial com uma colega negra. Ele optou por trabalhar a questão racial, pois, na maioria das vezes, muitos professores, coordenadores pedagógicos e diretores optam pelo silenciamento dos casos de racismo, por não estarem preparados para tratar o assunto ou para não aprofundarem as tensões no cotidiano escolar. A professora F.L, também, seguiu essa linha ao dizer que, infelizmente, é comum a prática de insultos entre os alunos no cotidiano escolar e o que mais chamou sua atenção foi o fato da vítima não se sentir lesada!

Confesso que a entrevista com a professora M.T demonstrou dois casos de racismo que me comoveram e geraram em mim sentimentos como o de indignação, por exemplo. Um dos casos narrados conta sua história enquanto estudante. Quando a professora estava cursando o antigo segundo grau, hoje ensino médio, a escola tinha o critério de selecionar o estudante de melhor desempenho para carregar a bandeira da instituição escolar no desfile cívico. Observem atentamente o relato da docente sobre o que ocorreu nesse contexto:

Enquanto estudante... É importante relatar. A minha família sempre seguiu uma perspectiva. Você pode falar sobre a temática racial com muitas perspectivas, com muitas óticas. A ótica que a minha família educou, era aquela que você não deveria deixar manchas, então você deveria ter sempre uma postura sempre muito educada, polida, correta para que ninguém

apontasse para você. Esse é um encaminhamento que muitas famílias dão de estratégias de sobrevivência em uma sociedade extremamente racializada. Na escola, você percebe que existem muitas hierarquias, porque a racialização da nossa sociedade se dá de diversas formas: é o tipo de cabelo, é a cor da pele, são os traços fenotípicos. Eu percebi que ao longo da minha escolaridade, em alguns momentos, isso era mais forte, em outros era menos forte. Na adolescência, o ponto mais significativo que me auxiliou a buscar a instrumentalização, foi um professor que, posteriormente, veio falar comigo, que houve uma escolha de quem iria levar a bandeira. Tinha um pelotão da bandeira e, geralmente, era a pessoa com a maior nota que carregava a bandeira [...] Desfile cívico. Eu já estava no segundo grau, mas fazendo o curso de formação de professores e, tecnicamente, naquele período, eu seria (tirava-se a média de todas as disciplinas) a pessoa indicada para o pelotão. Extraordinariamente, eu não fui a pessoa indicada e foi indicada a pessoa fisicamente dentro do conceito de branquitude, a mais bonita da sala. E isso criou um grande mal estar, pois eu seria a primeira, a segunda também era não branca, lembro do nome dela até hoje, Silvia, e a aluna que foi a pessoa indicada estava na 5ª ou 6ª posição. Isso gerou um mal estar, que obrigou, na época, a coordenadora pedagógica ir na sala dizer que houve uma modificação e que eles estavam olhando a questão da altura. (Abril, 2014)

No caso relatado, a direção da escola tinha como critério a meritocracia acadêmica na qual o estudante com as melhores notas levaria a bandeira da escola no desfile. Por ser negra, não só a M.T, mas também outros estudantes não teriam essa honra por não estarem no padrão subjetivo de branquitude, desejado pela direção. Essa situação deixa marcas que dificilmente são esquecidas. Outra passagem marcante, contada pela professora, foi uma situação que a levou a pedir remoção de sua antiga escola municipal, em decorrência de insultos racistas de uma colega de trabalho para um aluno do nono ano.

[...] Outra situação, aí tinha todo um agravamento, de um aluno também da Escola Municipal Rubem Berta, no qual a professora de Educação Física fez vários comentários, no meu entender, alguns de cunho racistas. A turma chega à sala, reclamando do que havia acontecido e eu me reporteí à coordenação pedagógica, pontuando a seriedade daquilo e da necessidade de alguém da Direção se colocar diante da turma para esclarecer o que é possível e o que não é possível, acreditando que aquilo não seria possível e que deveria haver um esclarecimento. Inclusive, porque o aluno ao responder à professora, havia sido suspenso e proibido de frequentar as aulas. A direção envia a coordenadora pedagógica que ouve todos os relatos e falas preconceituosas e entende que não poderia tirar a autoridade da professora de Educação Física em questão, pois isso tiraria a sua autoridade. Esse fato acabou culminando com a minha saída da escola, porque foi aí que eu pontuo pra direção, no caso para a Coordenadora Pedagógica, a necessidade da escola ter mais seriedade com o discurso que ela preconizava e a impossibilidade e se existe o direito do professor ser preconceituoso que ele guardasse na sua casa. Que no espaço público, que no espaço da escola isso não poderia ser permitido. Isso é utilizado na minha ausência para justificar algumas questões que a direção quer fazer e a minha situação que já era uma situação difícil na escola, se torna insustentável [...] (Abril, 2014)

O racismo, nesse causou gerou uma situação insustentável para a professora na escola. O que chama atenção nessa passagem é o fato da professora de Educação Física ter insultado o aluno, quando nós, educadores, deveríamos dar o exemplo e sempre intervir para que situações de discriminação não sejam hegemônicas no espaço escolar. Além disso, a omissão da direção e da coordenação pedagógica deixaram a professora e o aluno desassistidos.

A última pergunta que fiz nas entrevistas buscou captar as lacunas daquilo que não foi trabalhado durante os quatro anos da formação contínua. Nesse sentido fiz a seguinte pergunta: Você gostaria de abordar algo que não foi trabalhado durante o processo formativo?

Quadro 8 – Respostas dos docentes sobre a necessidade de abordar algo que não foi trabalhado durante o processo formativo

Professor(a)	Respostas
A.A	Assim, o que eu posso dizer é que houve uma falha minha para absorver, da formação, uma quantidade maior de conteúdos, de conhecimentos que pudessem me ajudar a explorar melhor a área. Vou te dizer que eu ainda me sinto muito inseguro em todas as organizações que eu faço em relação a um assunto [...] Eu acho que são as duas coisas. E aí é aquela coisa que remete lá, a uma das minhas primeiras falas para você, que é a ideia de que, em algum momento, a gente sente falta de material de fácil acesso pra que a gente possa trabalhar com os alunos. Por quê? Pra você produzir uma aula legal sobre o assunto, teria que ter acesso a um material que fosse de fácil entendimento, e rápido, pra você conseguir fazer a discussão. Por quê? Hoje em dia a gente trabalha com um material e a nossa formação, numa visão eurocêntrica. Minha formação de aluno e minha formação enquanto professor foi nela, e assim, você tem muito arraigado em você um conhecimento que você tenta desfazer agora, com essa formação contínua. E aí assim, a insegurança sempre bate quando você vai trabalhar. Você sempre acha que não está preparado suficientemente pra você conseguir utilizar esses conteúdos. Mas, o que me facilita hoje é que eu sei onde eu posso procurar, aonde eu posso recorrer.
F.C	Eu acho que o que falta é a questão dos materiais didáticos. A questão da descolonialidade, da decolonialidade é, como eu vou lembrar... O temário trabalhado na pesquisa é importante demais para a organização na sala de aula, mais a questão

	<p>dos materiais didáticos mesmo. A gente chegou a ter, quando um ou outro professor apresentava, mas essa busca do material ... Tem muita coisa? Tem. Mas essa busca dá um trabalho do caramba e você juntar as coisas, recortar, botar ali, é importante esse texto aqui, esse texto tal e transformar, no meu caso, minha dificuldade, transformar isso numa linguagem para os alunos. Que eu até me atrevo a usar trechos dali (textos), mas não é uma linguagem para os alunos. É uma linguagem, mas de informação para os professores, mais acadêmico. Então, ter o material... Não é que faltou, a gente discutiu o material didático, a gente discutiu essa necessidade, mas ia ser muito bom se tivesse conseguido produzir, ou juntar mesmo material; mesmo a questão dos filmes que contribuem pra caramba, nas oficinas colocam isso. O material didático talvez fosse o caminho mais fácil pra ampliar essa discussão na escola... Porque essa busca, fazer esse recorte, porque às vezes pode ter um filme que está reproduzindo o racismo ou você lê um texto que pode estar reproduzindo o racismo, pra fazer esse recorte não é fácil. Então, ter o material didático pra poder divulgar ele, eu acho que é o que faltou, sintetizar o material didático porque a discussão teve. Que eu acho que é o que a pesquisa está atualmente fazendo: juntar material, texto, imagem, vídeos, exercícios, enfim, acho que isso é importante. E dizer que eu sinto falta da pesquisa.</p>
C.A	<p>Rapaz, eu vou ter que pensar, pois para mim foi tão produtivo participar de todo esse processo, considerando que eu parti do zero, procurar achar uma ou outra coisa... Eu acho que nesses 4 anos, a nossa grande, não vou dizer falha, mas o que faltou mesmo como você falou, foi a sistematização da aplicação, da criação de materiais sistematizados para serem aplicados em sala de aula... A gente produziu, mas poderia ter sido uma coisa maior... Porque o maior motivo que os professores usam para não aplicar a lei é a ausência de material. A gente sabe que tem material à beça, de leitura, mas nas disciplinas... o que a gente estava fazendo era a aplicação da lei 10639 a uma disciplina, especificamente. Eu acho que faltou, de nossa parte, construir material, apostila, mas que pudesse fazer... materiais mais simples. Uma adaptação de linguagem, mas atrelar a um conteúdo, material, por exemplo, conteúdo de América... De que maneira a lei 10.639 se aplica à América? Não estou nem falando da lei 11645, pois quando se fala em América, se pensa logo em índio... Nós não temos materiais para abordar determinados conteúdos. É uma demanda dos professores. Talvez os meus colegas que trabalham comigo, eles não se aprofundaram na lei 10639 por causa dessa dificuldade... E ao mesmo tempo, ressignificar o conteúdo de acordo com a lei... Você mesmo falou: nós ficamos quatro anos no grupo de pesquisa e</p>

<p>M.T</p>	<p>não criamos esse material.</p> <p>Não sei se abordado. Os nossos encontros, na pesquisa, a minha percepção, se divide na discussão das nossas práticas, que é sempre importante seja qual for a temática a ser destacada e acho que isso foi um momento importante. E a questão conceitual que eu acho importante ressaltar, a concepção conceitual dentro da colonialidade, pois nem todas essas pessoas que estão discutindo questão racial estão dentro dessa perspectiva. O que acho que poderia ter sido aprofundado, iniciamos, mas não materializamos, foi a sistematização dos materiais, efetivamente pensar esses materiais, porque nós pensamos no temário com os conteúdos que seriam pertinentes com a apresentação da lei. Chegamos a começar uma discussão sobre a implementação desse material, mas isso não se efetivou, então essa efetivação de selecionar esses materiais, de pensar esses materiais desde a questão mais elementar que é o texto ou o filme detonador que vai ser levado para o aluno, com as atividades que vão ser desenvolvidas, os processos avaliativos da Geografia, os ideais que vão ser utilizados para esse processo, então sistematizar isso. Embora tenhamos todos os professores que participaram da pesquisa e os bolsistas tenham um arcabouço de materiais, que ao longo desses encontros acabamos acumulando, um pensar, uma reflexão mais sistemática sobre esses materiais acho que seria enriquecedor.</p>
<p>F.L</p>	<p>É porque eu lembro, que o Renato falou que o nosso grupo de pesquisa era uma pesquisa ação. Estar pesquisando e agindo ao mesmo tempo. E pra gente agir, a gente precisa de material. Eu sei que agora talvez isso já esteja até..., já tem um ano né? Eu não tenho indo na pesquisa, acho que isso até tem melhorado porque sei que uma escola ganhou computador e já é uma contribuição material não só intelectual, mas material também para a escola, porque eu acho que isso é essencial para a gente estar marcando território, pra gente estar marcando posição em algum espaço e estar fazendo história ali. Vamos supor, o Renato pediu que entrasse a lei no Projeto Político Pedagógico da escola, só que na escola nem se discute projeto político pedagógico. Aí fica difícil, aí eu falo e o que eles colocam? Pegam o projeto que foi feito e colocam dentro de um Projeto Político Pedagógico que, na verdade, não foi construído por essa escola aqui. É um projeto que agora que a gente está tentando construir de fato, mas muito devagar.</p>

Quatro dos cinco professores apontaram que a principal lacuna deixada pelos professores durante o processo formativo foi a falta da produção de uma quantidade maior de materiais didáticos, com linguagem adaptada, para o planejamento de aulas e

para a execução da abordagem da temática racial dentro de sala de aula com os estudantes.

Para os docentes, os materiais, na perspectiva de valorização e conscientização racial, seriam um importante instrumento para combater os conteúdos engendrados pela matriz eurocêntrica de pensamento. Além disso, esses materiais facilitariam o desenvolvimento de trabalhos e a difusão de ideias novas, do novo olhar sobre os temas com base no recorte racial. Ademais, a professora F.L relatou a dificuldade de inserir a lei no Projeto Político Pedagógico da escola, pois, em sua opinião, isso é fundamental para a contemplação das demandas da política pública de ação afirmativa estudada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha trajetória como professor-pesquisador foi construída a partir da minha inserção no grupo de pesquisa “A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia”. Obviamente, em março de 2008, quando ingressei no coletivo, não fazia ideia que o meu objeto de pesquisa seria o grupo do qual fui bolsista. Sem perceber, ao acompanhar as discussões de bibliografias, ao transcrever as entrevistas e os relatos das práticas dos professores, ao confeccionar relatórios entre outras tarefas, eu estava sendo formado para implementar a lei 10.639 no ensino de Geografia.

A cada leitura, a cada apresentação de trabalho eu conseguia compreender um pouco mais sobre a complexidade em se trabalhar as relações raciais no mundo da educação. O objeto de pesquisa analisado aqui pode ser compreendido como um projeto político, antes de ser visto como um projeto de cunho educacional, pois além de analisar os impactos da lei no ensino de Geografia, a nossa luta ao revisar conteúdos, ao realizar intervenções nas escolas, ao debater autores sobre temas afins, era pelo fim da discriminação racial dentro e fora do ambiente escolar.

Dissertar, inicialmente, sobre a história da Geografia enquanto campo científico e, posteriormente, como disciplina escolar foi importante para demonstrar o importante papel que pode ser desempenhado por este campo do saber na implementação efetiva da lei 10.639 no ensino básico. Ademais, a discussão de dois pontos do temário da pesquisa, o debate entre raça e modernidade e o ensino de África na disciplina de Geografia, foram desenvolvidos aqui para demonstrar como a abordagem do conceito de raça em nossa sociedade é complexa e, como ela pode ser determinante para a qualificação e desqualificação de sujeitos em nossa sociedade.

A discussão sobre o ensino de África é balizada, inicialmente, no fato deste ponto de conteúdo aparecer de forma nítida no texto da Lei Federal 10.639. Em segundo lugar, é importante e frisar que as ações do grupo para debater a temática foram realizadas de forma paulatina com o debate de bibliografias, muitas delas citadas e analisadas ao longo desta dissertação, através de falas feitas por pesquisadores, nesse caso específico, pelo Professor Doutor Denílson Araújo de Oliveira, que nos forneceu importantes informações sobre a história, a cultura e a geografia do continente africano,

pois isso nos deu base para fazermos, até hoje, (re)leituras em torno da África no ensino básico de Geografia.

Discorrer sobre a “formação de professores” foi uma das partes mais complexas deste trabalho. Primeiro, porque apesar de acompanhar durante quatro anos um processo formativo, a discussão em torno desse conceito apareceu diluída em algumas bibliografias, e, até elaborar o pré-projeto para ingressar no Programa de Mestrado em Educação da UNIRIO, meu conhecimento sobre essa temática era muito incipiente.

Busquei diversas bibliografias que abordassem o conceito de formação de professores, passando pelas formações inicial e continuada até chegar à formação contínua. Confesso que tive certa dificuldade em abordar a formação contínua, pois foquei muito na operacionalização do conceito ao invés de debatê-lo de forma sistemática. Mas, ao apresentar as ações e os elementos que constituíram a formação do grupo de pesquisa, como por exemplo, o viés político de nossas atividades e intervenções, a busca por referenciais que combatem o eurocentrismo e o estímulo ao prosseguimento dos estudos em espaços como Programas de Pós-Graduação (pois desde o início do grupo até os dias atuais, um dos professores já concluiu o mestrado e outra docente encontra-se na fase de qualificação, ambos na área de Educação), creio ter conseguido demonstrar as especificidades da formação contínua aliada ao conceito da pesquisa-ação, do qual fiquei bastante centrado nas elucubrações de Michel Thiollent (2009) e Franco e Lisita (2008).

No terceiro capítulo, procurei mostrar ao máximo as ações, as concepções e as posições defendidas pelo grupo em prol da implementação efetiva da Lei 10.639 no ensino de Geografia. Um aspecto positivo diz respeito ao aprofundamento dos temas ligados à lei federal 10.639. Em nosso processo formativo, ultrapassamos a barreira dos conteúdos e discutimos assuntos, tais como: discriminação racial, planejamento coletivo para intervir no currículo eurocêntrico, o debate sobre situações do cotidiano escolar etc. Ou seja, nosso processo não ficou centrado apenas nos conteúdos como ocorre em grande parte das formações que buscam tratar das demandas da lei.

(Re)pensar os conteúdos a partir de um arcabouço teórico alternativo configura-se como uma das grandes vantagens. Nesse sentido, as ideias dos teóricos latino-americanos que dissertam sobre a colonialidade e colonialismo deram uma sustentação e forneceram uma nova via de pensamento sobre as desigualdades e às omissões geradas pelo eurocentrismo na ciência e na educação escolar. Esse processo foi possível

a partir de outro ganho de nossa formação. Apesar de estar centrada nos impactos da ação afirmativa estudada no ensino escolar de Geografia, a utilização do olhar interdisciplinar, com parcerias com profissionais da Pedagogia e das Ciências Sociais, foi fundamental para ampliar o nosso olhar sobre as questões referentes à lei.

No último capítulo consegui captar importantes momentos da formação que esses professores obtiveram nos últimos anos. Ouvir e perceber as marcas deixadas pelo processo foi um dos maiores ganhos que obtive na complementação da minha formação para a implementação da lei. As respostas dos professores às perguntas feitas por mim durante os encontros forneceram importantes visões sobre a discriminação racial em vários níveis dentro do cotidiano escolar, sobre posturas para enfrentar os casos de racismo e às mudanças significativas ocorridas em suas práticas dentro e fora das salas de aula.

Diante do exposto, creio que os anos que passei desde o meu ingresso no grupo em 2008 até a finalização deste trabalho de mestrado no corrente ano, pude vivenciar vários embates em torno da educação das relações étnico-raciais dentro e fora do ensino de Geografia. Espero que esta dissertação seja vista como o testemunho de quatro anos de intensa discussão em torno de conceitos, questões e visões sobre a educação étnico-racial.

Onze anos se passaram desde a promulgação da Lei Federal nº 10.639 e percebo que muito foi e ainda está sendo feito, porém precisamos criar mais grupos de formação de professores, frisar a importância do tratamento da lei desde a formação inicial, confeccionar mais materiais que exponham uma visão dos fatos e do mundo que vá de encontro com a matriz eurocêntrica de pensamento.

A luta política em prol de uma educação antirracista está longe de terminar, pois mais desafios, tensões e batalhas estão por vir.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Trajetórias e Redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 152 p.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ARANHA, Antônia. “Diversidade e formação docente: um desafio para o avanço da Educação”. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte v. 03, n. 04, p. 54-61, jan./jul. 2011.

BRASIL. Lei n. 10.639 – 09 de janeiro de 2003. “Brasília: Ministério da Educação, 2003.”

_____. **Parecer CNE/PC 003/2004**. Brasília, Senado Federal, 2004.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: DF, 2005.

BRZEZINSK, Iria. “Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica”. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago./dez. 2009.

CANDAU, Vera Maria. “Universidade e Formação de Professores: Que rumos tomar?” In: CANDAU, V. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.31-68.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar. Da C; CORRÊA, Roberto, L. (org.) **Geografia: conceitos e temas**. – 10ª edição – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007. 352p.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. – Campinas, SP; Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 192p.

_____. **O Ensino de Geografia na Escola**. – Campinas; SP; Papyrus, 2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 208p.

CORONIL, Fernando. “Natureza do pós-colonialismo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade”. In.: LANDER, Edgardo (org.). **A Colonialidade**

do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.105-132.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidade e Eurocentrismo. In.: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais.** Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.55-70.

FRANCO, Maria A. S.; LISITA, Verbena M. S. de S. “Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente”. IN: FRANCO, M.; PIMENTA, G. (Org.) **Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa ação.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2008, p.41-70.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* 36 Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007. 148 p.

GARRIDO, Elsa; MOLINA, Rinaldo. “A produção acadêmica sobre Pesquisa-Ação em Educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período 1966-2002”. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 27-45, jan./jul. 2010.

GOMES, Nilma; SILVA, Petronilha Beatriz. (Org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2011. - (Coleção Cultura Negra e Identidades), 116 p.

GOMES, Nilma. “Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de e HERINGER, Rosana (Orgs.) **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro, Fundação Heimich Boll, Action Aid, 2009. p.39-61.

GOODSON, Ivor. “Currículo, narrativa e o futuro social.” *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007, p.241-252.

GROSFUGUEL, Ramon. “Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global.” *Periferia. Revista de Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da FEBF/UERJ.* Volume 1, Nº 2, 2009. p. 41-91.

KAERCHER, Nestor André. “O gato comeu a Geografia crítica/ Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia.”. In: PONTUSCHKA, N.N; OLIVEIRA, A.U. “Geografia em Perspectiva.” 4ª edição; São Paulo, Contexto, 2012; p. 221-232.

KELLY, A. V. “O currículo: Teoria e Prática”. São Paulo: Harbra. Pp. 03-07.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas-SP, Papirus, 1988. 263 p.

LINHARES, Célia. “Políticas de formação de professores e experiências instituintes”. **Revista Eletrônica do Grupo Aleph**. Faculdade de Educação UFF, ano II – Número 09 – Fevereiro/Março de 2006 – ISSN 1807-6211

_____. Uma proposta para a busca do saber com o sabor do prazer. Entrevista com Célia Linhares por Renato Deccache. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II – Nº 15 - Agosto de 2002 – Mensal – ISSN 15196168 Disponível em [d](#). Acesso em 14/05/2013

MORAES, Antonio C. R. Geografia: pequena história crítica. 21º ed. – São Paulo: Annablume, 2007. 152p.

MOREIRA, Ruy. O que é Geografia? – São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção primeiros passos; 48), 115p.

MOORE, Carlos. **A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008 (Coleção Repensando África, Volume 1). 224 p.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de Professores e Perspectivas para a implantação da Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro. Rovellet, 2009, p.31-46.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. “África: berço de diversas civilizações “ In: **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidade, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2004. p.31-65

NASCIMENTO, M. das G. “A formação continuada dos professores: Dimensões e problemática”. In: CANDAU, V. (Org.) **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.69-90.

NOVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Educa; Lisboa, 2002. 88 p.

OLIVA, Anderson. “A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na leitura didática”. **Estudos Afro-Asiáticos**. Ano 25, nº3, 2004, p. 421-461

OLIVEIRA, Livia de. “O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino.” In: PONTUSCHKA, N.N; OLIVEIRA, A.U. “Geografia em Perspectiva.” 4ª edição; São Paulo, Contexto, 2012; p. 217-220.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Brasília, novembro de 2003.

PEREIRA, Luiz Antônio de S. “Os filmes, documentários e desenhos e o ensino de Geografia” **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2009.

PONTUSCHKA, N.N; PAGANELLI, T.I, CACETE, N.H. “**Para aprender e ensinar Geografia**”. 1ª edição, São Paulo, Cortez, 2007, 383p.

QUIJANO, Aníbal. “O que é essa tal de raça?”. In: SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.p.43-51.

SANSONE, L. "Nem somente preto ou negro o sistema de classificação racial no Brasil que muda". **Afro-Ásia**. n.18, 1996, p.165-187.

SANTOS, Aderaldo P. dos. “Reflexões educativas sobre o ensino da história da África”. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica; COSTA, Ricardo. **Relações étnico-raciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n. 10.639**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012. p. 81-102.

SANTOS, Boaventura de Souza. O fim das descobertas imperiais. In OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. (Orgs.) **Redes culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

_____ Um discurso sobre as ciências. – 7ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010. 92p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4 Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Renato Emerson dos. “O ensino de Geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639”. In: _____. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.21-40.

_____ **Rediscutindo o ensino de Geografia: temas da Lei 10.639**. Rio de Janeiro, CEAP, 2009, 78 p.

_____ **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação**. Revista Tamoios – Departamento de Geografia da UERJ FFP. Ano VII. Nº 1, 2011, p.4-23.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D’África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007. 324 p.

SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações Raciais no Cotidiano Escolar: Diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro. Rovellet, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.” 3ª edição; Belo Horizonte, Autêntica, 2010, 156.p.

_____ “O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.” 1ª edição; Belo Horizonte, Autêntica, 2010, 120.p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17 Ed. São Paulo: Cortez, 2009, 132 p.

VAZOLLER, Leomar dos S. **A Questão Racial no Ensino de Geografia. Niterói; Universidade Federal Fluminense.**, 2006. 148p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

ZITO, Joel. “A Negação do Brasil.” Gênero: Documentário; Duração: 90 minutos; País Brasil, Ano: 2000.

_____ “Vista Minha Pele”. Duração: 15 minutos; País: Brasil; Produção: Casa de Criação. Ano: 2003