# UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Educação Lidiane Silva Rocha Magalhães

ANÁLISE SOBRE OS IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 NO MUNICÍPIO DE TEÓFILO OTONI

### Lidiane Silva Rocha Magalhães

# ANÁLISE SOBRE OS IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639 NO MUNICÍPIO DE TEÓFILO OTONI

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Simone Godoy Fonseca

Diamantina

## Ficha Catalográfica Preparada pelo Serviço de Biblioteca da UFVJM Bibliotecário responsável: Gilson Rodrigues Horta – CRB6 nº 3104

M188a Magalhães, Lidiane Silva Rocha.

2017

Análise sobre os impactos da implementação da lei 10.639 no município de Teófilo Otoni. / Lidiane Silva Rocha Magalhães. Diamantina, 2017.

118 p.; il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lilian Simone Godoy Fonseca.

- 1. Extensão universitária. 2. Formação docente continuada.
- 3. Diversidade étnico-racial. I. Título.

CDD: 379

## Lidiane Silva Rocha Magalhães

# Análise sobre os impactos da implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni

Dissertação apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - STRICTO SENSU, nível de MESTRADO como parte dos requisitos para obtenção do título de MAGISTER SCIENTIAE EM EDUCAÇÃO.

Orientador(a): Profa. Dra. Lilian Simone Godoy Fonseca

Data da aprovação: 07/11/2017

Prof.Dr. LUCIANO MAGELA ROZA – UFOP

Universidade Federal de Ouro Preto

Prof.Dr. CLÁUDIO EDUARDO RODRIGUES – UFVJM

Universidace Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Dr. LILIAN SIMONE GODOY FONSECA – UFVJM

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Dedico ao meu esposo Guilherme, que não mediu esforços para a concretização desse sonho. Aos meus filhos, Pedro e Ana Luisa pela paciência, carinho e alegria contagiante!

#### **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é um ato de nobreza! Por isso, agradeço em primeiro lugar a Deus, pois sempre esteve ao meu lado, sustentando-me e guiando-me com misericórdia e sabedoria. Obrigada pela conquista desta vitória, a realização de um sonho...

Ao meu amado esposo Guilherme e filhos Pedro e Ana Luísa pela paciência, incentivo, dedicação e companheirismo! À minha mãe e avó pelo incentivo e orações! Ao meu sogro e sogra pelo apoio! À toda família por dedicarem tanto amor, carinho e paciência aos meus filhos em todas as minhas ausências. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

À Professora Lilian Simone Godoy Fonseca, pela confiança e competência na condução da orientação.

Aos professores Cláudio Eduardo Rodrigues, Leonardo Neves e Luciano Roza, pela dedicação, contribuições imprescindíveis e preciosas considerações.

Às minhas amigas e companheiras de estudo e de viagem Vanusa, Vânia e Sabrina pelo carinho, compreensão e companheirismo...

Aos colegas e corpo docente pela amizade, carinho e dedicação!

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, fazem parte da minha vida e história!

.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,

Por sua origem ou ainda por sua religião.

Para odiar, as pessoas precisam aprender a odiar.

Se podem aprender a odiar,

Podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela)

#### **RESUMO**

A história oficial do Brasil e seus registros em livros, bem como os currículos escolares sempre deram ênfase à influência da cultura europeia na construção da nação brasileira, desconsiderando a inegável, forte e incisiva contribuição cultural dos povos indígenas e africanos nesse mesmo processo. De um modo geral, verifica-se que professores e escolas ainda não aprenderam a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabem abordar de maneira significativa o tema, reforçando o caráter eurocêntrico dos conteúdos, perpetuando a exclusão, o preconceito e o racismo nas relações. Enquanto política pública em educação voltada para a população negra do Brasil, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 tornaram obrigatórios o ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira e como instrumento concreto para o cumprimento delas foi criado o Projeto UNIAFRO com o objetivo de oferecer formação continuada de professores na temática. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva averiguar e avaliar as contribuições do curso de formação continuada de professores do Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, ofertados pela UFVJM/NEAB (2008 a 2011) no Campus Mucuri, para a implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni. Para atingir os objetivos propostos, metodologicamente adotou-se pesquisa explicativa e quanto aos meios foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental sobre formação continuada de professores, diversidade e relações étnico-raciais. Os dados da pesquisa de campo foram coletados através da realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários a professores que participaram do curso em questão. O foco da pesquisa de campo foi promover o registro da percepção dos sujeitos quanto à experiência vivenciada no curso de formação e suas contribuições para a abordagem da temática em sala de aula. Os resultados obtidos nessa pesquisa demonstram que a sociedade de maneira geral e a escola especificamente, ainda apresentam dificuldades em implementar a lei no currículo e nas práticas do cotidiano escolar. Nesse sentido, é de extrema relevância a realização de cursos de formação que abordem essa temática, uma vez que os professores exercem papel significativo na efetivação da referida lei.

**Palavras-Chave**: Extensão universitária. Formação docente continuada. Diversidade étnicoracial.

#### **ABSTRACT**

The official history of Brazil and its book records as well as the school curricula have always emphasized the influence of European culture in the construction of the Brazilian nation, disregarding the undeniable, strong and incisive cultural contribution of the indigenous and African people in this same process. In general, teachers and schools have not yet learned to live with this reality and, therefore, do not know how to approach the theme in a meaningful way, reinforcing the Eurocentric nature of content, perpetuating exclusion, prejudice and racism in relationships. As public policy in education aimed: Brazil black population of, Laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08 made History, African, and Afro-Brazilian culture teaching and mandatory and as a concrete instrument for their fulfillment, the UNIAFRO Project was created with the objective of offering continuing teacher training on the subject. In this sense, the present research aims to assess and evaluate the contributions of Mucuri Valley teachers' continuing education course: Ethnic-racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian History and Culture, offered by UFVJM / NEAB (2008 to 2011) in the Mucuri Campus, for the implementation of Law 10,639 in the municipality of Teófilo Otoni. In order to reach the proposed objectives, methodological explanatory research was adopted and the means used were the bibliographical and documentary research on continuing teacher education, diversity and ethnic-racial relations. Field survey data was collected through semi-structured interviews and questionnaires to teachers who participated in the course in question. The focus of the field research was to promote the recording of the perception of the subjects regarding the experience lived in the training course and their contributions to the approach of the theme in the classroom. The results obtained in this research demonstrate that society in general and school specifically, still have difficulties in implementing the law in the curriculum and in the daily practices of school. In this sense, it is extremely relevant to conduct training courses that address this theme, since teachers play a significant role in the implementation of law.

Keywords: University extension. Continuing teacher training. Ethnic-racial diversity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Linha de tráfico de escravos África-Brasil42
Figura 2 - Desembarque estimado de africanos no Brasil (1781 a 1855)42
Figura 3 - Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade com rendimento entre os 10% com menores rendimentos e o 1% com maiores rendimentos, por cor ou raça – Brasil - 2005/2015
Gráfico 1 – Gênero, Idade e Estado Civil
Gráfico 2 – Escolaridade e Cargo ou função que ocupa na escola83
Gráfico 3 – Há quanto tempo trabalha na área da educação e o Tipo de vínculo
Gráfico 4 – Avaliação da produção de material didático sobre a temática pesquisada 85
Gráfico 5 – Participação em alguma capacitação sobre o tema86
Gráfico 6 – Atuação dos gestores da escola pesquisadas, em relação à implementação da lei 10.639/03
Gráfico 7 – Avaliação do programa de formação de maneira geral87
Gráfico 8 – Você concluiu o curso?
Gráfico 9 – Você conseguiu ser um multiplicador na escola?

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Primeira Etapa do Curso	75
Tabela 2 – Segunda Etapa do Curso	76
Tabela 3 – Terceira Etapa do Curso	78
Tabela 4 – Proporção de professores, por sexo, segundo a faixa etária1 – 2002	78
Tabela 5 – Proporção de professores, por sexo, segundo a faixa etária1 – 2002	82

#### LISTA DE SIGLAS

CRUTAC Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

CODAE Coordenação de Atividades de Extensão

CONSEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSU Conselho Universitário Coordenadoria de Apoio e Fomento

FIES Fundo de Financiamento Estudantil

FORPROEX Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MCTI Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC Ministério da Educação e Cultura

MMU Movimento Negro Unificado

NEAB Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBEX Programa Institucional de Bolsas de Extensão

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE Plano Nacional de Educação

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Procampo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no

Campo

PROEXC Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROEXTE Programa de Fomento à Extensão Universitária

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI Programa Universidade para Todos

UNIAFRO Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições

Federais e Estaduais de Educação Superior

UFVJM Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 POLÍTICAS PÚBLICAS	29
2.1 Políticas Públicas no Brasil	30
2.2 Políticas Públicas Educacionais	35
3 A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA	41
3.1 A Diversidade étnico-racial brasileira	41
3.2 Políticas Públicas Educacionais voltadas para a população negra	49
3.3 A implementação da Lei 10.639/03	53
3.4 O papel da escola, gestores e professores na implementação da Lei $10.639/03$ .	56
3.5 Formação continuada de professores	58
4 A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EFETIVAÇÃO I POLÍTICAS PÚBLICAS	
4.1 Histórico da extensão universitária no Brasil	
4.2 Extensão universitária na UFVJM	68
4.3 Apresentação do curso de Formação continuada de professores do Vale do M	ucuri:
Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira -	
UFVJM/NEAB (2008 a 2011)	73
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
5.1 Primeira Parte: Perfil dos Entrevistados	81
5.2 Análise das questões abertas do questionário	89
5.3 Análise das entrevistas	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	113
APÊNDICE B - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO	115
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	118

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo vinculado à linha de pesquisa Gestão de Instituições Educacionais tem como temática a implementação da lei 10639/03, (a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana nas escolas públicas do país) no município de Teófilo Otoni, através da análise do Curso de Formação continuada de professores do Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, projeto de extensão universitária realizado pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) em parceria com o NEAB.

O texto aborda a questão das mudanças em andamento no capitalismo contemporâneo e suas consequências para as políticas públicas. Apresenta, também, os principais desafios e perspectivas que se apresentam para a efetivação dessas políticas, particularmente para aquelas voltadas ao enfrentamento da desigualdade social e o combate à discriminação racial.

Nesta perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é averiguar e avaliar as contribuições do curso de formação continuada de professores do Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, ofertados pela UFVJM/NEAB (2008 a 2011) no Campus Mucuri, para a implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni.

Apesar da intensa influência da cultura europeia, por conta do processo de colonização em nosso país, são marcantes os traços culturais dos povos indígenas e africanos no Brasil, seja nos hábitos, costumes, vocabulário, na arte e mesmo na aparência física. No entanto, apesar desse fato incontestável de que somos uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a sociedade, de maneira geral e, consequentemente, as escolas, ainda não aprenderam a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabem abordar de maneira significativa o tema.

Para desencadear, executar e avaliar o processo de educação das relações étnicoraciais é preciso que se compreenda como processos de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 517 anos de história de formação de nossa nação.

Especificamente no município de Teófilo Otoni – Minas Gerais, a experiência de capacitação de professores em torno da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira entre os anos de 2008 a 2011, através de ações de formação continuada de professores pelo NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – não logrou o sucesso esperado de capacitar em torno de 960 docentes de todo Vale do Mucuri devido à deficitária participação de gestores escolares e de professores, resistência em relação à temática, seja por falta de conhecimento e material,

intolerância religiosa, ou mesmo, por atitudes preconceituosas e racistas por parte de muitos gestores, especialistas e educadores.

Assim, do ponto de vista social, este estudo é relevante, visto que a realização da pesquisa poderá gerar reflexão, diálogo e ações voltadas para um tema que abrange direta ou indiretamente toda a sociedade. Do ponto de vista educacional, a proposta é pertinente, pois é imprescindível reconhecer que prevalece ainda na educação brasileira uma visão eurocêntrica que menospreza as temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Daí a necessidade de uma educação voltada para superação e combate dessa perspectiva que desconsidera as reais contribuições dessas outras culturas para a formação do povo e cultura brasileira.

Educar para a diversidade e cidadania são grandes desafios, pois é preciso perceber e fazer da aceitação das diferenças o caminho para a promoção do respeito ao próximo. É indispensável compreender e apreender a riqueza que esta relação com o outro, que é diferente, pode propiciar, extrapolando-se a perspectiva do mero tolerá-lo como ser de direitos.

Assim, os PCN's propõem que os educandos devem ser capazes de conhecer e valorizar a diversidade sociocultural, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais e étnico-raciais, dentre outras.

Essa concepção e práxis, quando adotadas pela gestão escolar e professores, são disseminadas em toda a comunidade escolar, proporcionando uma ação-reflexão profunda, no sentido de gerar a valorização e o respeito às diferentes etnias e culturas, promovendo uma educação cidadã e democrática.

Nesse contexto, a atividade extensionista exerce um papel significativo, pois permite envolver os sujeitos no processo de aprender, promovendo a interação com a realidade local e suas demandas sociais, possibilitando a construção de valores fundamentais para a vida em sociedade.

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012).

Analisar e avaliar os impactos sociais do programa de extensão universitária é relevante, uma vez que possibilita identificar os ganhos conquistados pela universidade, bem como estimula o intercâmbio entre a teoria e a prática e, portanto, a formação integral dos acadêmicos.

Com base nesses elementos e problematização, quanto ao método e à forma, a presente pesquisa é qualitativa e também quantitativa, uma vez que tem como preocupação básica o mundo empírico em seu ambiente natural, sendo o pesquisador essencial no processo de coleta e análise de dados.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo André (1983) a pesquisa qualitativa visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é explicativa, uma vez que busca identificar fatores determinantes ou contributivos ao desencadeamento dos fenômenos. Assim, busca-se através dessa pesquisa identificar as contribuições desse curso de formação para a população do Vale do Mucuri, mais especificamente no município de Teófilo Otoni, bem como identificar as possibilidades e desafios para a implementação da capacitação nas escolas contempladas.

Para a coleta de dados e sistematização da pesquisa, em primeiro lugar foi realizado um estudo bibliográfico, através da leitura de livros, artigos científicos e documentos sobre o tema abordado. Em seguida, complementando a pesquisa bibliográfica, realizou-se uma pesquisa documental, através da análise de leis, resoluções e pareceres sobre a temática, no intuito de conhecer e interagir de perto com a legislação que dispõe sobre o objeto de estudo.

Os dados foram coletados através da adoção de diferentes procedimentos, como a realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários a professores que participaram do curso em questão e que estejam atuando na docência em escolas públicas no município de Teófilo Otoni. O foco da pesquisa é o registro da percepção dos sujeitos quanto à experiência vivenciada no curso de formação. Assim, será possível avaliar se ocorreu a implementação nas escolas dos projetos elaborados pelos participantes durante o curso de formação e os impactos dos mesmos na comunidade escolar.

Para isso, realizou-se a avaliação da percepção dos docentes, por meio da aplicação dos questionários para testes estatísticos, bem como, para análise de questões abertas, pois, segundo Bardin (2011) "o material verbal obtido a partir de questões abertas é muito mais rico em informações do que as respostas fechadas ou pré-codificadas". A coleta de dados será desenvolvida em etapas que podem ser simultâneas ou intercaladas.

Após coletados os dados para o desenvolvimento do trabalho, ocorreu a análise e interpretação a fim de responder às questões levantadas sobre o tema abordado. De acordo com os objetivos do estudo, para a organização, sistematização e apuração quantitativa dos dados, adotou-se a técnica de análise estatística descritiva onde os resultados foram apresentados em forma de texto, tabelas e gráficos para um maior entendimento. Além da análise quantitativa, também foi realizada a interpretação qualitativa dos dados através da análise de conteúdo. Nesse sentido, delimitou a análise de seis categorias, a saber: Motivação para a participação no curso, Contribuição do curso de formação, Dificuldades enfrentadas no decorrer do curso, Implantação do projeto elaborado nas respectivas escolas, O trabalho realizado nas escolas e Avaliação do curso.

O primeiro capítulo aborda o conceito de politicas públicas, bem como a sua origem em esfera internacional e nacional, além de discutir as novas formas de atuação do Estado contemporâneo relativos à configuração das políticas públicas implementadas no Brasil, especificamente as políticas públicas educacionais inseridas no contexto da chamada globalização e das reformas neoliberais.

O capítulo dois refere-se à diversidade étnico-racial brasileira, perfazendo uma análise histórica da colonização brasileira, propondo uma reflexão através da análise de dados secundários que retratam a atual situação da população negra no Brasil. Em seguida, discorre sobre a ação da sociedade civil frente a essa realidade, através da participação nos movimentos sociais e atuação do Estado através da implantação das ações afirmativas e políticas públicas voltadas para a população negra.

Ainda no segundo capítulo trata especificamente da Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira, analisando as possibilidades e desafios quanto à sua efetiva implementação, discutindo o papel da escola, enquanto espaço social, que permite a ampliação e consolidação da cidadania dos atores que a vivenciam, fortalecendo a democracia, bem como o papel desempenhado pelos gestores e professores.

Para finalizar o capítulo, analisa-se a importância da formação docente para a viabilização e implementação da referida lei. A proposta é oferecer subsídios à compreensão de alguns desafios que se apresentam à implementação da lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira, através da análise do **Curso de Formação continuada de professores do Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira.** 

Nesse sentido, desenvolver um trabalho e buscar condições para a aplicabilidade voltada à educação das relações étnico-raciais significa, em muitos contextos, a busca e reformulações de novos conceitos e paradigmas, sendo um grande desafio na formação docente.

No capítulo três, analisa-se a importância dos projetos de extensão universitária na implementação de políticas públicas, através da interação e parceria entre a universidade e comunidade na qual está inserida. Pensar a universidade a partir de seus objetivos básicos de formação profissional, geração de novos conhecimentos e disseminação desses conhecimentos é um processo complexo face à natureza e diversidade do trabalho acadêmico.

Assim, após fazer uma breve apresentação do surgimento e importância dos programas de extensão universitária no Brasil com foco na UFVJM, foi realizada a análise dos dados coletados através da aplicação de questionários e entrevistas aos cursistas. Os resultados evidenciam a importância dos projetos de extensão universitária no que diz respeito à implementação das políticas públicas, bem como demonstra a relevância do curso de formação em questão para a implementação da lei 10639/03 no município de Teófilo Otoni.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Incumbe aos poderes públicos promover as condições para que a igualdade e a liberdade sejam reais e efetivas, removendo os obstáculos de ordem econômica e social que impeçam o pleno desenvolvimento da pessoa humana e a participação de todos os trabalhadores na organização política, econômica, social e cultural do País. (Cittadino, 2009, p. 37)

As políticas públicas como área do conhecimento nascem nas academias dos Estados Unidos, contradizendo as práticas europeias de estudo e pesquisa. Enquanto que na Europa, a área das políticas públicas origina-se de teses sobre as funções do Estado e, consequentemente do governo, sendo esse o promotor de políticas públicas, nos Estados Unidos, a área surge no mundo acadêmico, salientando os estudos sobre a atuação dos governos.

São quatro os pais fundadores da área das políticas públicas da escola norte americana, a saber H. Laswell (1930), o qual inicia a expressão policy analysis (análise de política pública), como meio de aliar o conhecimento técnico e acadêmico com a prática dos governos. H. Simon (1975) iniciou o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (Policy makers). Para ele, a racionalidade dos decisores públicos é delimitada por problemas como falta de informação, tempo para tomada de decisão, dentre outras, mas a racionalidade pode ser maximizada através da criação de estruturas que transformem a situação e inibindo a busca de interesses próprios.

Somando-se aos pesquisadores citados, Lindblom (1979) indagou a importância no racionalismo de Lasweell e Simon e indicou a integração de outras variáveis à formulação e análise das políticas públicas, como as relações de poder e a incorporação entre as fases do processo decisório. Já o pesquisador Easton (1965), estabelece política pública como um sistema, onde ocorre a relação entre formulação, resultados e ambiente.

Lynn (1980), define políticas públicas como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue a mesma linha: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Para Mead (1995) política pública é um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.

Assim, existem muitas definições para o termo políticas públicas, porém, a mais clássica é a de Lowi apud Rezende (2004, p.13) e Souza (2012: p.68):

Política pública é uma regra reformulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular, o comportamento individual ou coletivo através do uso de sanções positivas ou negativas.

Segundo Lowi, a política pública pode se estabelecer em quatro modelos. O primeiro é o das políticas distributivas, onde o governo cria medidas e exerce deliberações desconsiderando a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao beneficiar grupos sociais específicos. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. Seus custos e benefícios podem ser difundidos com equidade ou podem privilegiar interesses restritos, a depender dos recursos de poder e dos agentes envolvidos. O terceiro é o das políticas redistributivas, impondo perdas concretas para alguns grupos sociais, em contrapartida gera ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil implementação, uma vez que podem gerar conflitos. O último modelo é o das políticas constitutivas, que se desenvolvem a partir de processos no sistema político. São as regras e os métodos sobre as quais devem ser elaboradas e implementadas as demais políticas públicas.

Nesse contexto, políticas públicas são compreendidas como o "Estado em ação" (Gobert, Muller, 1987); é o Estado instituindo um programa de governo, por meios de ações focadas para determinadas esferas da sociedade. Assim sendo, as políticas públicas não são reduzidas a políticas estatais.

Nas últimas décadas é possível visualizar o retorno da importância atribuída aos estudos das políticas públicas, bem como das entidades que regulamentam a sua implementação. Com o fortalecimento do neoliberalismo, muitos governos passaram a organizar suas políticas públicas tendo como alvo a efetivação do ajuste fiscal e a estabilidade e equilíbrio entre a receita e a despesa, sendo mínima a intervenção estatal.

## 2.1 Políticas públicas no Brasil

Em meados do século XX, após a segunda guerra mundial, a teoria econômica do *laissez faire*, adotada em várias economias capitalistas, deu origem a uma grave crise financeira que resultou na quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929. Nesse contexto, surge outro modelo econômico, o do Estado de Bem-Estar Social, propondo o planejamento econômico a partir do Estado.

O Estado de Bem-Estar Social pode ser definido como aquele que assume a proteção social de todos os cidadãos, patrocinando ou regulando fortemente sistemas nacionais de Saúde, Educação, Habitação, Previdência e Assistência Social; normatizando relações de trabalho e salários; e garantindo a renda, em caso de desemprego (SOUZA, 2012).

Segundo Keynes, o Estado deveria fazer investimentos públicos na produção, para garantir o pleno emprego e oferecer serviços básicos. Esse modelo já vinha sendo adotado nos Estados Unidos desde a década de 30 e também foi aplicado na Europa em reconstrução, onde sua adoção durou até o início da década de 70.

O Estado de Bem-Estar social defende o desenvolvimento do mercado, porém acompanhado de políticas públicas e da interferência do Estado na economia para corrigir as desigualdades e proteger a população.

Nesse contexto de intervenção do Estado na economia e sociedade, ocorre a consolidação das Políticas Públicas como atividade prática e reflexiva. Após a segunda Guerra Mundial, com a tarefa de reconstruir as economias europeias dilaceradas durante o conflito, ganha ênfase a teoria econômica keynesiana que propõe aos governos e instituições buscarem "resolver problemas", ou seja, buscar soluções para vencer as dificuldades e sanar as necessidades básicas da população.

Assim, as políticas públicas constituem-se como instrumentos governamentais de ação, baseados num Estado guiado por políticas voltadas sobretudo às classes mais vulneráveis, que se definem pelo Estado social, com a obrigação de implementação de direitos fundamentais (BUCCI, 2002).

#### Como afirma Batista:

as políticas promovidas pelos Estados de Bem-Estar Social no pós-guerra levaram a uma melhoria considerável das condições de vida e de trabalho, contribuindo para o aumento progressivo da expectativa de vida de suas populações (BATISTA et al, 2008, p. 11).

No Brasil, entre as décadas de trinta e setenta, instituiu-se o Estado Social ou "Welfare State". Nesse período, o país passa por uma série de mudanças econômicas e políticas. No início da década de 1930, o país inicia um processo de mudanças políticas, através da ascensão de Vargas ao poder, instaurando um governo populista e ditador e mudanças econômicas com a adoção de medidas que culminaram na transformação de um modelo agrário exportador para um modelo urbano. É nesse cenário de transformações que se originam as primeiras políticas sociais no Brasil, com o surgimento de um moderno Estado de Bem-Estar Social. (FREITAS, 2005)

Durante o governo Vargas, houve um incentivo e o fortalecimento de mecanismos de mercado, que culminaram na expansão da indústria nacional e consolidação dos direitos trabalhistas através de uma legislação trabalhista e previdenciária que culminaram na criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

No entanto, durante a era populista (1946 a 1964), ocorreu uma ampliação pulverizada, contemplando poucas áreas de intervenção social do Estado. Durante esse período, ocorreu expansão massiva, sendo caracterizado por um crescimento com características de políticas de massas, o que permitiu aumento e, consequentemente, acesso às políticas sociais.

Esse crescimento das políticas públicas consolida-se através da promulgação da Constituição de 1988, a qual determina ao Estado o dever de proporcionar à população brasileira os serviços sociais básicos como educação e saúde.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EMENDA CONSTITUCIONAL nº 90, de 2015)

Entretanto, novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto. A prioridade passa a ser o equilíbrio orçamentário entre receita e despesa. Dentro dessa realidade, o Estado é impedido de elaborar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social dos cidadãos.

No contexto atual, o modelo Keynesiano está em crise, sendo abandonado por vários países, que alegam que o Estado não tem recursos disponíveis para sustentar o Estado de Bem-Estar social, cedendo espaço para o surgimento do Estado Neoliberal.

O centrismo liberal e a economia keynesiana ficaram subitamente fora de moda. Margaret Thatcher lançou o chamado neoliberalismo, que era na realidade um conservadorismo agressivo de um tipo que não era visto desde 1848, e que envolveu uma tentativa de reverter a redistribuição do Estado de Bem-Estar, de modo a beneficiar as classes superiores e não as classes mais baixas (WALLERSTEIN, 2004, p. 61).

O neoliberalismo é uma corrente política filosófica que surgiu, após 1945, mediante as críticas ao Estado de Bem-Estar Social apresentadas pelas ideias de economistas como Milton Fridman, Friedrich Hayeck e Robert Nozick, que defendiam como principal objetivo o

retorno ao individualismo centrado na postura contra o Estado "arbitrário e centralizador" de direitos sociais e coletivos.

A proposta neoliberal para combater a crise era simples: a manutenção de um Estado forte o suficiente para romper o poder dos sindicatos e manter o controle monetário, mas diminuto nos gastos sociais e nas intervenções na economia. Além disso, propunham o abandono da meta do pleno emprego, para a criação de um exército de reserva de trabalhadores e reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos (ou seja, reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas). (ANDERSON, 1998, p. 10-11)

O neoliberalismo econômico intensifica a hegemonia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas, sendo mínima a intervenção estatal.

No Brasil, a adoção do modelo neoliberal se iniciou com o ex-presidente Fernando Collor de Melo e continuou com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Os anos 1990 foram marcados, no Brasil, por um clima de perplexidade e de aflição geral no que diz respeito à educação. Os governos Collor e Cardoso, de orientação neoliberal, caracterizaram-se por uma política educativa incoerente, combinando um "discurso sobre a importância da educação" e um "descompromisso do Estado" no setor, com um papel crescente da iniciativa privada e das organizações não-governamentais (ONGs) (SAVIANI,1996).

Os governos posteriores deram sequência a essa política neoliberal. No entanto, ocorreu mais intervenção estatal em relação a investimentos em políticas públicas nos diferentes setores: saúde, educação, habitação, assistência social, etc. Dessa maneira, foi possível perceber uma melhoria da distribuição de renda e da inclusão social no país.

Portanto, atualmente, o Brasil enfrenta uma intensa crise econômica e instabilidade política. Diante desse cenário, o governo, regido pela ideologia neoliberal, apresenta como medidas a redução da inflação, fixação de altas taxas de juros, o aumento de superávits fiscais, a fixação de despesas, dentre outros, reduzindo o papel do Estado no desenvolvimento econômico e social.

O sistema Neoliberal favorece e estimula a dominação capitalista sobre a atuação do Estado, o qual, por sua vez, não assume a obrigação no que tange à garantia dos direitos sociais do cidadão, transferindo assim a responsabilidade à própria sociedade civil. Dessa maneira, o Estado não intervém diretamente, mas busca incentivar os recursos empresariais e da própria sociedade para elaborar políticas públicas precárias, que não atendem a população, reproduzindo a desigualdade social e acumulação capitalista, tendo como justificativa a garantia das liberdades individuais.

O século XXI se inicia com alterações profundas nas políticas sociais nos países capitalistas e, consequentemente, nos países periféricos e emergentes. Historicamente, o Estado brasileiro é caracterizado por iniciativas que valorizam o setor corporativo e que beneficiam, sobretudo as organizações empresarias, promovendo uma enorme dívida social no sentido de ampliação dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública.

### Segundo Fernando Henrique Cardoso:

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais (...). É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo (CARDOSO, 1998, p. 15).

Assim, a incorporação do país no sistema neoliberal, como assistente no processo de globalização, combinando com os princípios de liberdade econômica, desregulação financeira, mudanças significativas na legislação previdenciária e trabalhista, a exemplo da reforma da previdência que está em discussão na Comissão de Constituição e Justiça da Câmera Federal, bem como o crescimento dos processos de privatização da esfera pública demonstram claramente que a modernização do Estado patrimonial se dá em face do crescimento da desigualdade social e do desemprego.

#### Conforme apontamentos de IANNI,

[...] são muitas e evidentes as interpretações, as propostas e as reivindicações que se sintetizam na ideologia neoliberal: reforma do estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional (IANNI 1999, p.218).

Esses fatores definem os meios pelos quais são criadas as ideias das quais originam as concepções atuais de políticas públicas, claramente priorizando o interesse do mercado e defendendo que esse deve agir de forma mais livre de intervenções estatais.

Durante o governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ocorreram limitados investimentos em políticas públicas. No entanto, no governo do seu sucessor Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), buscando implantar no Brasil o Estado de Bem-estar, houve crescimento e ampliação dos investimentos em políticas públicas, em

diferentes segmentos e áreas da sociedade: saúde, educação, assistência social, dentre outras, que vigoraram durante o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2016).

#### 2.2 Políticas Públicas Educacionais

Durante o Império e a Primeira República, a educação não era vista como uma função, ou seja, um dever de responsabilidade do Estado nacional, mas sim das províncias e posteriormente, de cada Estado da federação. Dessa maneira, segundo Araújo (2011), enquanto a Europa constituía, no final do século XIX, o seu sistema nacional de educação, o Brasil reduzia essa possibilidade com uma organização de Estado liberal que servia apenas para atender aos interesses políticos e econômicos das elites regionais, adaptando-os a uma estrutura social marcada pelos acordos políticos e pela concentração de terras, riquezas e saber.

Com a criação do Ministério da Educação em 1930 é instaurado o reconhecimento da educação como um assunto de caráter nacional. A partir desse momento, ocorreram no Brasil muitas reformas, ações e projetos que abrangiam a todo o país, a exemplo das reformas de Francisco Campos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a promulgação da Constituição de 1934 que reconhecia a educação como um direito, impondo a necessidade de elaboração das diretrizes da educação nacional e do plano nacional de educação.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino (BRASIL, 1934).

Entre as décadas de 1930 a 1970 coexistiam duas correntes ideológicas, políticas e sociais: a nacionalista e a liberal. Essas duas vertentes se fizeram presentes nos embates políticos em torno da oposição que assinalou o processo de discussão e tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Essa dicotomia esteve presente durante o regime militar, o qual tentou, sem obter êxito, sintetizar as duas correntes.

Esse contexto político e socioeconômico sofre modificações relevantes com a promulgação da Constituição de 1988 que consagrou os direitos sociais, promovendo a consolidação da democracia.

Art. 205 da Constituição Federal: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

De fato, a educação passa a ser um dever do Estado, sendo o governo responsável por manter as escolas públicas. Cabe à família também o dever de colaborar para que esse direito seja efetivado. Assim, a Constituição de 1988 veio a contemplar a educação reafirmando seu caráter de direito social público e a posse e gozo desse direito a cada cidadão brasileiro.

Em conformidade com a Constituição Federal de 1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, contempla o princípio de resgate da dívida social que foi construída ao longo da história com a sociedade brasileira. Nesse sentido, busca-se implementar um sistema educacional que contemple aos anseios nacionais de prosperidade econômica e justiça social mediante ao acesso à educação, permanência na escola, priorizando o princípio da dignidade da pessoa humana.

Especificamente, a lei 9394/96 trata de aspectos relevantes como o acesso e permanência dos educandos na escola, incluindo a inserção no mercado de trabalho, o exercício da cidadania e o respeito à diversidade cultural.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

- § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
- § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

As diferentes formas do Estado moderno visam elaborar, apresentar e implementar as políticas públicas que explicitam a luta de classe que assola o Estado. O governo neoliberal, através de políticas de ajuste fiscal, promove a flexibilização do trabalho, bem como a privatização dos serviços públicos.

Nesse contexto, as políticas públicas não são neutras, na medida em que revelam a dinâmica estrutural do governo e sustentam a ideologia capitalista. Portanto, não promovem

ruptura nas bases e estruturas do sistema, mas possibilitam maior acessibilidade e equidade aos cidadãos.

As políticas públicas podem ser de caráter universal, onde direcionam os recursos públicos a todos os cidadãos ou políticas focalizadas, onde os recursos são direcionados a grupos específicos, ou seja, àqueles que mais necessitarem.

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua "capacidade e escolhas individuais", não usufruem do progresso social. Tais ações não tem o poder – e frequentemente não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HÖFLING, 2001, p.39).

A política neoliberal tem como objetivo a regulação do mercado e é marcada pelo individualismo. Nesse contexto, as políticas sociais são planejadas para reparar a desigualdade, tendo um caráter não universalista.

No Brasil, podemos citar algumas políticas públicas educacionais implantadas nas últimas décadas, como o sistema de cotas adotado nas universidades, o PROUNI (Programa Universidade para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), o Programa Ciências sem Fronteiras, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo), o programa de expansão das universidades e a implementação da Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas do país.

O Ministério da Educação implementou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o qual se destina a financiar a educação superior a estudantes de graduação em instituições privadas, na forma da Lei 10.260/2001. Conforme o MEC, podem recorrer ao financiamento estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Art. 1º É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, de acordo com regulamentação própria.

§ 1º O financiamento de que trata o caput poderá beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional e tecnológica, bem como em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos. (BRASIL, 2011).

Com o intuito de ampliar e, portanto, popularizar a oferta de cursos profissionalizantes que contemplasse as áreas educacional e tecnológica do Brasil, foi criado pelo Governo Federal, em 2011, através da Lei 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Esse programa visa oferecer formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e pessoas beneficiadas através de programas de transferência de renda.

Outra política pública elaborada pelo Governo anterior foi a criação e implementação do Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo. O programa disponibiliza graduação a educadores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Além das iniciativas citadas anteriormente, vale destacar a implantação e expansão dos cursos de Educação a Distância, que possibilitou o acesso ao Ensino Superior a milhares de brasileiros.

O decreto 5.622, de 19.12.2005 dispõe sobre o mesmo:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Com o objetivo de promover a implementação, expansão e socialização da ciência e tecnologia, através de intercâmbio cultural e científico, o governo elaborou o Programa Ciências sem Fronteiras. O projeto originou da parceria entre os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

Através da oferta de bolsas de estudos a alunos de graduação e pós-graduação oportunizando estágio no exterior, seu objetivo era promover o contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação e atrair pesquisadores do exterior para se fixar no Brasil.

Tendo em vista que a educação superior é concebida, no cenário internacional, como um bem público (Unesco, 2009) e que no Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, é relevante destacar o papel exercido pelas universidades enquanto espaço e instrumento de transformação e inclusão social.

A partir do ano de 2001, visando cumprir o exposto na Constituição Federal, foi criado o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), o qual fixou metas relativas à ampliação de investimentos e acesso a um maior número de estudantes ao ensino superior. Nesse sentido foram estabelecidos programas de expansão do ensino superior federal, que teve como meta interiorizar o ensino superior público federal.

Visando atender as reivindicações da sociedade civil acerca da ampliação de vagas no ensino superior, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096/2007, o qual tinha como objetivo fundamental criar condições para o desenvolvimento do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, buscando melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Além disso, foi possível a criação de novos campus no interior do país, a exemplo do Campus Mucuri da UFVJM.

Segundo dados do portal do MEC, de 2003 a 2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campi para 274 campi/unidades, crescimento de 85%. A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%. Ainda no âmbito da integração e do desenvolvimento regional, destacam-se a criação de 47 novos campi no período entre 2011 e 2014.

Dentre as diversas políticas públicas educacionais citadas anteriormente, vale destacar a criação da lei 10639/03, objeto de estudo desse trabalho. A lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana na educação básica brasileira. Com essa iniciativa, esperava-se promover através da informação, conhecimento e diálogo, o respeito e valorização da pluralidade cultural brasileira, com foco na cultura e identidade africana, com vistas a superar toda e qualquer forma de racismo que infelizmente assola a sociedade afro-brasileira.

# 3 A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA

A educação é um ato permanente, dizia Paulo Freire, (...) é um instrumento para a construção de uma sociedade anti-racista, que privilegia o ambiente escolar como um espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial.

Ricardo Henriques

#### 3.1 A Diversidade étnico-racial brasileira

A população brasileira é extremamente miscigenada, devido à mistura de diversos grupos humanos que aconteceu ao longo de sua história. Diferentes etnias, dentre elas, indígenas, africanos, imigrantes europeus e asiáticos favoreceram a formação do povo brasileiro.

Estima-se que antes da chegada dos colonizadores, viviam no Brasil cerca de 5 milhões de índios, distribuídos por todo território brasileiro de diferentes etnias. Atualmente, a população indígena brasileira, segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, é de 896,9 mil indígenas, sendo identificadas 305 etnias presentes nas cinco regiões brasileiras.

Também vieram para o Brasil, vários povos africanos escravizados de diferentes regiões do continente africano. Após meses de viagem, ao chegarem aos portos brasileiros, onde os navios negreiros desembarcavam, principalmente na região nordeste e no Rio de Janeiro, os negros eram vendidos nas feiras e mercados ou levados para as fazendas para trabalharem nos canaviais, engenhos, serviços domésticos e nas minas.

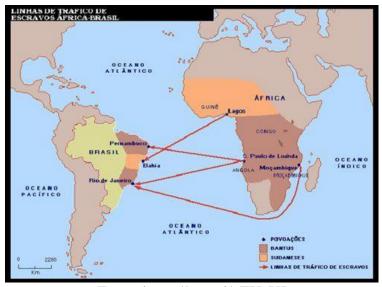


Figura 1 – Linha de tráfico de escravos África-Brasil

Fonte: https://goo.gl/vTUzVJ

O Brasil foi o último país americano a abolir a escravidão, por mais de 300 anos utilizou dessa forma violenta de exploração humana e ainda hoje convive com as consequências desse processo, uma vez que, apesar de abolida a escravidão, a população negra continuou à margem da sociedade.

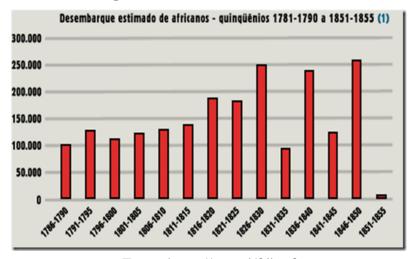


Figura 2 – Desembarque estimado de africanos no Brasil (1781 a 1855).

Fonte: https://goo.gl/fdhtof

O Brasil apresenta dessa maneira grande diversidade étnica, uma vez que a sua população é composta essencialmente por três principais grupos: índios, que constituem a população nativa do Brasil, os brancos (colonizadores portugueses, franceses, holandeses, italianos, etc) e os negros (africanos que foram trazidos para trabalhar como escravos).

De acordo com Oliveira (2004), o Brasil é um país mestiço, biológica e culturalmente. A mestiçagem biológica é, inegavelmente, o resultado das trocas genéticas entre diferentes grupos populacionais catalogados como raciais, que na vida social se revelam também nos hábitos e nos costumes (componentes culturais). (OLIVEIRA, 2004, p. 57)

O Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos. De acordo com o censo 2000, o país conta com um total de 170 milhões de habitantes. Desses, 91 milhões de brasileiros (as) se auto classificam como brancos (53,7%); 10 milhões, como pretos (6,2%); 65 milhões, como pardos (38,4%); 761 mil, como amarelos (0,4%), e 734 mil, como indígenas (0,4%).

Apesar dos dados acima, em nosso país, a história do negro foi amplamente documentada por sua condição escravizada, seja na esfera econômica, política ou cultural. Vários pesquisadores, dentre eles, historiadores, antropólogos e cientistas sociais, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e, mais recentemente, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Roberto da Matta, Nilma Lino Gomes e Milton Santos desenvolveram o debate sobre a diversidade da cultura brasileira em seus diferentes aspectos. Através de concepções variadas e diferentes posições político-ideológica ressaltam a riqueza da diversidade e pluralidade cultural brasileira, que se deve em grande parte ao processo de colonização.

A população negra era trazida da África para trabalhar como escravo e, portanto, era tratada como mercadoria. Vendidos em feiras e mercados ou até mesmo em anúncios de jornais, os negros eram separados de suas famílias, além de serem submetidos a trabalhos pesados e exaustivos, também sofriam violentos castigos físicos, dentre outros, chicotadas (castigo do tronco), palmatória, e o uso de ferro quente para marcar o escravo. Esse período foi marcado por muita violência física, psíquica e moral, além da injustiça social.

Mesmo diante de tamanha agressão e hostilidade, os cativos resistiam à escravidão através de meios pacíficos ou violentos em defesa de sua condição humana, de suas necessidades e de sua cultura. Entre os diferentes exemplos de resistências podemos citar que os escravos evitavam ter filhos, assaltavam os senhores, assassinavam os feitores e um número significativo tentava fugir. Os escravos que tinham sucesso na fuga se uniam a indígenas e formavam os quilombos em locais bem escondidos e fortificados no meio das matas. Nos quilombos, eles viviam de acordo com os seus hábitos e cultura, cultivando os bens necessários à sobrevivência.

Através das pressões impostas pelos ingleses que aprovaram a Lei Bill Aberdeen autorizando as embarcações britânicas a confiscarem todo e qualquer navio que transportasse

escravos, o comércio de escravos no Brasil ficava prejudicado. Como resultado da pressão, em 1850, foi promulgada a Lei Eusébio de Queiroz que proibiu a chegada de embarcações negreiras no Brasil. No entanto, apesar da extinção do tráfico negreiro, continuou e intensificou o tráfico interno de escravos.

Em contrapartida, o movimento abolicionista expandia em todo território nacional e, consequentemente, outras leis abolicionistas foram sendo aprovadas como a Lei do Ventre Livre (1871) que estipulou que todos os filhos de escravos que nascessem após o ano de publicação daquela lei fossem considerados libertos. Em 1885, a Lei dos Sexagenários determinou que os escravos maiores de sessenta anos fossem imediatamente libertados.

As leis aprovadas beneficiaram pouco os escravos, uma vez, que apesar de extinto o tráfico negreiro, o tráfico interno continua a existir. Além disso, os filhos de escravos, apesar de nascerem livres, continuavam trabalhando para os senhores, pois não foram ofertadas a eles outras possibilidades de trabalho. Como a vida do escravizado era muito difícil, submetidos a pesados trabalhos, além de castigos físicos, vulneráveis a diferentes doenças, a expectativa de vida deles era muito baixa e, portanto, poucos conseguiam completar 60 anos, como previa a Lei dos Sexagenários.

Em 1880, foi criada a Sociedade Brasileira contra a Escravidão e, logo em seguida, a Confederação Abolicionista surgiu como outro movimento a favor da mesma causa. Somente em 1888, foi assinada a Lei Áurea, que apesar de conceder a liberdade para milhares de escravos, não garantiu a inserção dos negros libertos na sociedade brasileira.

Após a abolição da escravidão, o negro continuou à margem da sociedade, pois não houve medidas complementares e continuaram sem emprego, sem terras para o cultivo próprio, sem acesso à saúde e educação e, portanto, sofrendo discriminação e preconceito. Prevaleceu o regime dos grandes latifundiários, que preferiram contratar mão de obra imigrante. Desta maneira, perpetuou a ausência de direitos e dignidade humana aos excativos, que não tinham representação política.

Durante a década de 1930, Gilberto Freyre se dedicou ao estudo da sociedade colonial e como resultado do seu trabalho publicou em 1933 o livro **Casa-grande e Senzala**. No livro, o autor concluiu que apesar da violência que a escravidão representou, teria havido mais integração que conflitos entre senhores e escravos, destacando a mestiçagem e defendendo o mito da Democracia Racial.

Tanto o mito da democracia racial quanto o mito do senhor benevolente e a política de branqueamento expandidos no Brasil geraram muitas consequências práticas, uma vez que se desenvolveu a crença de que inexistem raças no Brasil, pois raça passa a ser entendido como

agrupamento de pessoas que partilham de características hereditárias como a cor da pele, formato do nariz, tipo de cabelo, dentre outros.

Dessa forma, em substituição à ideia de raça, acredita-se que existe no Brasil apenas uma classificação baseada na cor, que pretende ser considerada como uma descrição prática da realidade, sem complicações político-econômico-sociais, tais como discriminações e preconceitos.

Para desconstruir a noção de cor, Guimarães (1999) destaca:

De fato, não há nada espontaneamente visível na cor da pele, no formato do nariz, na espessura dos lábios ou dos cabelos, ou mais fácil de ser discriminado nesses traços do que em outros, como o tamanho dos pés, a altura, a cor dos olhos ou a largura dos ombros. Tais traços só têm significado no interior de uma ideologia preexistente, e apenas por causa disso funcionam como critérios e marcas classificatórias. Em suma, alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais (GUIMARÃES, 1999, p.44).

Florestan Fernandes revela a organização, o desenvolvimento, os desafios e as expectativas do povo brasileiro. Assim, concentra na pesquisa e interpretação das condições e possibilidades das transformações sociais, na medida em que procurou compreender a sociedade brasileira em sua totalidade, ou seja, sua formação assinalada por conflitos, o desenvolvimento e as perspectivas futuras.

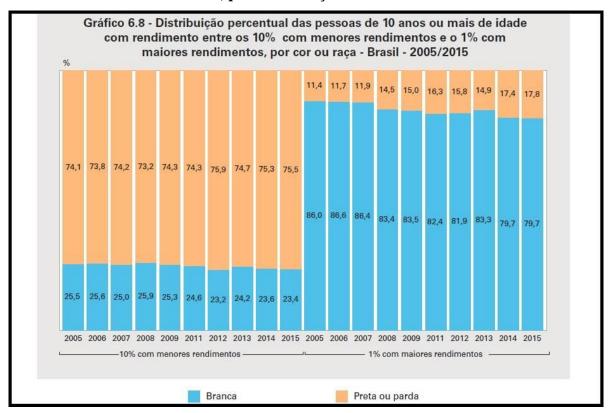
Neste cenário, Florestan Fernandes (1960) representava um Brasil contemporâneo que reconhecia suas iniquidades.

"Não existe democracia racial efetiva, onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a 'raças' distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências do bom-tom, de um discutível 'espírito cristão' e da necessidade prática de 'manter cada um no seu lugar'. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a e justificando-a acima dos princípios de integração da ordem social democrática." (FERNANDES, 1960, p. XIV)

Apesar de muitas discussões, desafios e conquistas, após décadas de sofrimento e muitas lutas, a situação da população negra (estagnada, imersa numa desigualdade social gritante, sujeita a todo tipo de discriminação racial, social e cultural) continua inferiorizada à da população branca, sendo possível constatar a ausência de políticas públicas voltadas para essa realidade.

Os dados divulgados em 2016 por pesquisa realizada com o nome de <u>PNAD</u> (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e divulgados pelo <u>IBGE</u> (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), demonstram que em 2015, os negros e pardos representavam 54% da população brasileira, mas sua participação no grupo dos 10% mais pobres era muito maior: 75%. No grupo do 1% mais rico da população, a porcentagem de negros e pardos é de apenas 17,8%. "Ainda observando a desigualdade de renda que, apesar de arrefecimento nos últimos anos, mantém-se consequente, a população permanece segmentada por cor ou raça", diz o relatório.

Figura 3 – Distribuição percentual das pessoas de 10 anos ou mais de idade com rendimento entre os 10% com menores rendimentos e o 1% com maiores rendimentos, por cor ou raça – Brasil - 2005/2015.



Fonte: https://goo.gl/xsYNEy

Esses dados comprovam a situação de desigualdade vivenciada pela população negra no Brasil. Essas desigualdades sociais são reforçadas na educação quando são analisadas as taxas de analfabetismo e de evasão escolar, pois a diferença de percentuais entre negros e brancos é bastante significativa.

O estudo realizado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), órgão ligado ao Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IE-UFRJ), indica que a taxa de analfabetismo entre os negros é maior do que o dobro entre a população branca. Dos 6,8 milhões de analfabetos em todo o país que frequentam ou tinham frequentado a escola entre 2009 e 2001, 71,6% são pretos e pardos.

Outro aspecto abordado no relatório aponta que jovens afrodescendentes são mais vulneráveis ao abandono escolar e à frequência à escola em idade superior à desejada. Em 2008, das crianças entre 6 e 10 anos, 45,4% não estudavam na série adequada. Entre os brancos, este percentual era de 40,4%, e entre os pretos e pardos, alcançava quase metade do contingente.

Entre as crianças de 11 e 14 anos, o problema de repetência e evasão se torna ainda mais grave, pois 55,3% não estudavam na série correta. Entre os jovens brancos este percentual era de 45,7%. Entre os jovens pretos e pardos chegava a 62,3%.

Segundo Florestan Fernandes (1920-1995),

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (...) Essas facetas da situação (...) imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel (FLORESTAN FERNANDES, 2008).

Nesse contexto e em função do processo de colonização do Brasil, foram propostas e aceitas teorias e ideologias que ainda perduram e assolam a nossa sociedade, por meio do preconceito e do racismo, traços que se revelam, inclusive, na consolidação de currículos escolares que privilegiam a reprodução de conhecimentos e conceitos de cunho eurocentristas.

Apesar de se referir ao contexto europeu, as considerações de Santomé são relevantes ao analisarmos e refletirmos a respeito dos currículos escolares brasileiros. O autor afirma que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ 1995, p. 163).

Diante desse cenário, grupos sociais, representantes da sociedade civil se organizaram e mobilizaram em prol de políticas públicas que promovam maior igualdade e acesso à educação de qualidade, que contemple em seus currículos a pluralidade cultural e o respeito às diferenças encontradas na sociedade brasileira.

Nesse sentido, na década 1970, os movimentos sociais negros ganharam força, entre eles o Movimento Negro Unificado (MNU), em defesa da revalorização da história e cultura africana e afro-brasileira, procurando assim a afirmação de sua identidade e lutando em prol da inclusão social, principalmente através da educação.

Conforme Gomes (2012), os movimentos sociais têm como objetivo atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação, diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, que promova igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnicoraciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial, uma vez que se há igualdade entre as etnias, por que tantas pessoas negras excluídas do processo de ensino? Por que essas pessoas não são retratadas na história oficial do Brasil e continuam à margem da sociedade?

Já na década de 80, alguns pesquisadores voltaram os seus olhares para índices de evasão escolar e déficit de alunos negros nas escolas, além da ausência nos currículos escolares de conteúdos sobre a história e cultura africana.

Durante a década de 90, eclodiram diferentes movimentos sociais em todo o país a favor da afirmação da identidade negra, dentre os quais se destaca a Marcha Zumbi dos Palmares, reunindo cerca de 10 mil negros que foram à Brasília entregar um documento contendo várias reivindicações visando a superação do racismo e da desigualdade racial, ao então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Na data, o presidente Fernando Henrique Cardoso assinou o decreto que implementou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. Esse fato foi marcante uma vez que possibilitou influenciar os rumos da luta contra o racismo no país. No ano seguinte foi realizado o seminário internacional "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos". Esse evento foi relevante para a formulação de políticas de ação afirmativa no Brasil.

Segundo dados do IBGE, os pretos ou pardos correspondem à maioria da população brasileira. Por esse motivo, a educação brasileira deve levar em consideração a relação entre os diferentes grupos étnicos que deram origem a essa nação, sobretudo porque somente através da educação será possível valorizar as diferentes culturas que deram origem à

população brasileira, além de inibir práticas racistas. "[...] quatrocentos anos de escravismo foram definitivos na plasmação do *ethos* do nosso país" (MOURA, 1983: 124).

Dados da revista Fórum apontam que no ano de 1997, apenas 2,2% dos pardos e 1,8% dos negros cursavam as universidades. O site Diário do Centro do Mundo apontou ainda em 2014 que 1,4% dos magistrados brasileiros se consideram negros enquanto dados do IBGE daquele mesmo ano, apontavam que menos de 10% dos parlamentares no Brasil são negros.

Em função desse cenário de dominação dos brancos sobre os negros, é possível perceber o surgimento de concepções e práticas racistas que perduram até os dias atuais, inclusive no campo da educação. A análise da relação entre nível de escolaridade e raça é aquela que mais nos ajuda a refletir sobre essa situação. Segundo Henriques (2002):

A distribuição dos níveis de escolaridade, de acordo com a cor dos brasileiros, demonstra, inicialmente, que, no campo da educação, não existem diferenças significativas entre 'pardos' e 'pretos' que justifiquem o tratamento analítico desagregado nessas duas classificações. [...] o universo do conjunto total da população negra representa, na dimensão educacional, de forma adequada, os respectivos universos particulares das populações parda e preta (Segundo Henriques 2002, p. 35).

Para a construção de uma sociedade justa, é necessário implantar um Estado que reconheça a existência de negros no país, aspecto esse que não foi contemplado pela nação que se ergueu através do mito da democracia racial.

Cabe à população negra lutar e recuperar sua identidade, no sentido de se perceber como sujeito transformador e construtor da realidade, pois através dessa conscientização e práxis, deixa de ser mera reprodutora das diretrizes dominantes e se transforma em agente histórico, capaz de se organizar e mobilizar na busca pela igualdade.

Em contrapartida, cabe ao Estado garantir o direito à igualdade, bem como o acesso à educação de qualidade e respeito às diferenças étnico-raciais e culturais. Nesse sentido, o Estado brasileiro buscou elaborar e implementar nos últimos 20 anos, políticas públicas com o objetivo de promover equidade e combater o racismo, através da valorização da educação que se volta também para as relações étnico-raciais.

#### 3.2 Políticas Públicas Educacionais voltadas para a população negra

A educação, enquanto instrumento de promoção da igualdade, capaz de estimular a ação política e libertadora, tem se constituído como um dos eixos básicos na reflexão sobre o combate às desigualdades na sociedade brasileira.

No entanto, o que se observa em nosso país é que, apesar de todo o progresso alcançado graças à industrialização, urbanização e tecnologia, a desigualdade entre brancos e negros ampliou-se a cada década, segundo mostram os indicadores sociais, como mortalidade infantil, renda e nível de escolaridade, dentre outros, publicados pelo IBGE.

Os dados particularmente referentes à educação mostravam que os negros repetiam mais as primeiras séries de ensino, evadiam mais da escola que os brancos para entrar mais cedo no mercado de trabalho, por conseguinte, em condições mais precárias, funcionando o segundo grau como uma barreira quase que intransponível para essa camada da população – onde menos de um por cento dos negros conseguia a façanha de entrar para a universidade (TEIXEIRA, 1997, p. 1).

Diante de um cenário que evidencia e reproduz a desigualdade social com base na etnia, é relevante criar e implementar medidas de combate e reversão de tal situação, as chamadas *ações afirmativas*, no intuito de promover a população negra, garantindo e assegurando os direitos básicos a todos os cidadãos, especialmente os em situação mais vulnerável.

Ação afirmativa é um conceito que indica que, a fim de compensar os negros e outras minorias (...) pela discriminação sofrida no passado, devem ser distribuídos recursos sociais como empregos, educação, moradias, etc. de forma tal a promover o objetivo social final da igualdade (WALTERS, 1995, p. 131).

As ações afirmativas buscam corrigir e compensar o histórico de práticas discriminatórias, além de prevenir novos atos de discriminação, seja através da elaboração de leis, fiscalização ou punição aos transgressores.

No Brasil, podemos citar algumas políticas públicas educacionais implantadas nas últimas décadas, que visam atender a população negra, como o sistema de cotas adotado nas universidades, o PROUNI (Programa Universidade para Todos), criação da lei 10639/03, tornando obrigatório o ensino da historia e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas do país e que possibilitou a criação do Projeto Uniafro que permitiu a implementação do Estatuto da Igualdade Racial que serão rapidamente apresentados abaixo.

De acordo como o portal Sistemas de Cotas, o sistema de cotas foi criado para dar acesso a negros, índios, deficientes, estudantes de escolas públicas e de baixa renda em universidades, concursos públicos e mercado de trabalho. A política de cotas raciais e sociais implantadas pelo governo nas universidades auxilia no acesso desses grupos na concorrência com o resto da população.

Art. 1° As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) tem como objetivo a cessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. O programa foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 e oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa.

De acordo com o Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos (ProUni) tem uma política de cotas para alunos que se declaram afrodescendentes, indígenas ou portadores de necessidades especiais, uma vez que foram destinadas aos cotistas cerca de 30% das vagas ofertadas. Com isso, o programa é responsável pela inserção maciça dos afrodescendentes nas universidades brasileiras.

Através da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, o Ministério da Educação instituiu o UNIAFRO (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior). Na referida resolução foram estabelecidos critérios para financiamento às instituições de educação superior com o objetivo de promover ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, bem como para a elaboração de material didático sobre a temática da história e cultura africana.

Dessa maneira, nos dois primeiros artigos, a resolução estabelece os parâmetros sobre a assistência financeira às instituições federais com o objetivo de implementação da lei 10639/03, como podemos ler a seguir:

Considerando a necessidade de estabelecer critérios e parâmetros para habilitação e apresentação de projetos de formação e elaboração de material didático, visando assegurar meios para a implementação dos mesmos na configuração estabelecida no orçamento de 2008; RESOLVE "AD REFERENDUM":

Art. I- Autorizar a assistência financeira às Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior visando fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, para professores de educação básica e graduandos de licenciatura e cursos de Pedagogia, assim como para a elaboração de material didático específico para uso na Educação Básica.

Art. II. Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos objetos dessa Resolução, visam à implementação do Artigo 26-A da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira com o objetivo de contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificada nesses temas nas escolas de Educação Básica no Brasil (BRASIL, 1993)

A criação do Projeto UNIAFRO e as verbas a ele destinadas, possibilitaram ao NEAB/UFVJM, planejar e realizar o Curso de Formação continuada de professores do Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira - UFVJM/NEAB (2008 a 2011), objeto de estudo desta pesquisa.

Através de mobilizações sociais e das organizações que representam a população negra no Brasil, outras conquistas foram sendo galgadas, a exemplo da criação do Estatuto da Igualdade Racial. Em 20 de julho de 2010, foi promulgada a lei 12.288.

10 Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010).

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

- I discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;
- II desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;
- VI ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010).

O Estatuto define como dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades a todo cidadão brasileiro, defendendo a pluralidade étnica e cultural, o respeito à dignidade humana e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (BRASIL, 2010).

É importante destacar que o Estatuto da Igualdade Racial vem fortalecer a lei 10639/03, uma vez que reafirma a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana nas escolas brasileiras.

Art. 11°. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2003).

A lei n. 10.639 de 2003, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 vinculam-se à garantia do direito à educação. São, portanto, políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras. No entanto, apesar das reivindicações do Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista, a sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil.

#### 3.3 A implementação da Lei 10.639/03

Durante as décadas de 70 e 80, surgiram novos movimentos sociais, dentre os quais se intensificaram as organizações negras. Aliada a essa realidade, com a aprovação da constituição de 1988, a educação ganhou destaque, e o ensino da História do Brasil, bem como sua pluralidade cultural e étnica se tornaram relevante para a compreensão da constituição da sociedade brasileira.

Durante a década de 90, foi realizado um dos eventos mais significativos para o movimento negro brasileiro, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Na oportunidade, os organizadores foram recebidos por Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, onde entregaram ao presidente o "Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial". Esse ato culminou em mudanças como a revisão dos livros didáticos ou mesmo eliminação de obras que traziam os/as negros/as de forma estereotipada, vinculados a valores pejorativos.

Essas mudanças são relevantes para a superação da discriminação racial e ao mesmo tempo a promoção do respeito à diversidade étnica e cultural, uma vez que é necessário que os livros e materiais didáticos retratem e valorizem a cultura africana e afro-brasileira enfatizando a sua importância e contribuição para a formação do povo brasileiro, desmistificando e descontruindo conceitos errôneos sobre essa temática.

Segundo pesquisas oficiais e acadêmicas, realizadas por alguns movimentos sociais, pelo Movimento Negro e por um grupo de intelectuais que se dedica ao estudo das relações raciais no país, a educação brasileira tem sido apontada como um espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais. Diante desse quadro, é necessário que o Estado adote políticas públicas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação.

Para Gomes (2005, p. 58-59): "[...] a educação é a mais importante dentre as diversas prestações que o indivíduo recebe ou tem legítima expectativa de receber do Estado. Trata-se, de um bem escasso [...]."

Por isso, é tão importante promover o diálogo sobre inclusão social, diversidade e equidade e pluralidade cultural na educação, possibilitando uma avaliação das políticas e práticas adotadas pelos diferentes gestores educacionais, nas diferentes esferas de poder.

Sendo assim, o Estado deve buscar elaborar e implementar políticas públicas, no sentido de promover a democratização da educação. Em 9 de janeiro de 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº 10.639, a qual foi aprovada pelo Congresso Nacional. O objetivo dessa lei era fazer a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1ª - 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. § 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 1996).

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação. Assim, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A aprovação da lei 10.639/03 foi uma grande conquista para a população negra, uma vez que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Através da Lei será possível promover a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial e identidade cultural. Um currículo que trabalha as questões étnicas, econômicas e sociais assume um compromisso com a justiça social maximizando a igualdade e o respeito à pluralidade étnica e cultural.

São inegáveis os avanços conquistados com essa lei, uma vez que a mesma visa extrapolar o ambiente escolar e repensar as relações étnico-raciais, sociais, as práticas pedagógicas e as condições de ensino. Porém, o que se observa é que a sua implementação ainda não ocorreu de maneira efetiva e significativa devido a diferentes fatores.

Verifica-se que muitos gestores e docentes consideram a temática superada. Outros, quando a abordam em suas escolas, o fazem apenas para dar a entender que a lei está sendo cumprida e preencher o calendário escolar, conferindo a tal ensino caráter fragmentado e superficial, valendo-se de algumas datas específicas como 13 de maio (Abolição da escravidão) e 20 de novembro (Consciência negra). Além de não incentivarem e/ou permitirem a capacitação dos docentes sobre a temática. Soma-se a essas adversidades a ausência de materiais didáticos adequados e a falta de qualificação dos docentes para trabalharem a temática.

As questões relativas à aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas à História e cultura afrobrasileira e africana (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p.94).

Essa realidade precisa ser transformada, a fim de impedir que essa temática continue a ser trabalhada de maneira conteudista e fragmentada. Segundo Pereira (2007):

Daí, a necessidade imediata de educadores e educando se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino-aprendizagem de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber (PEREIRA; 2007, p.15).

Conforme destaca Azevedo (2004), as políticas públicas refletem não apenas as relações de poder e os conflitos que operam na sua definição, como também a própria representação que a sociedade apresenta de si no momento histórico em que estas emergem.

Assim, segundo Gomes (2009), a Lei 10.639/03 e suas diretrizes precisam ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. Além da adoção de programas e projetos específicos voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma aleatória e descontínua, implica a inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente.

### 3.4 O papel da escola, gestores e professores na implementação da Lei 10.639/03

De acordo com Contreras (2002), a escola e o educador são importantes agentes de superação de várias contradições socioeconômicas, políticas e culturais com as quais convivemos e que nos fazem pensar, refletir e a agir eticamente. É no ambiente escolar que crianças e adolescentes podem ter significativas experiências de exercício da cidadania, bem como atitudes que promovem o fracasso, a exclusão e o preconceito, o que pode ser visto no relato de Souza e Crosso (2007, p.21).

Com a lei a escola aparece como lócus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas (Souza e Croso, 2007, p.21).

Segundo uma visão emancipatória e crítica do saber, a escola se constitui como um espaço social, capaz de criar oportunidades, que permitam a ampliação e consolidação da cidadania dos atores que a vivenciam, fortalecendo a democracia. Na perspectiva de uma ética coletiva, a relação entre os diferentes indivíduos do ambiente escolar, implica conceber a educação como um processo que apresenta um duplo desafio: pensar um projeto plural de sociedade e refletir a respeito do ser humano e das possibilidades que ele tem para se transformar do que é para o que poderá vir a ser.

Nesse sentido, é preciso criar condições de conhecimento e compreensão sobre o processo de formação da sociedade brasileira, enfocando as contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais: brancos, índios e negros que compõem a sociedade brasileira. Somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o

resgate da autoestima de milhares de crianças e jovens que se veem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa população.

Segundo Gadotti (1992), a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Sendo assim, para cumprir seu papel social, a escola precisa mostrar aos alunos que existem diferentes culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local, como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. Silva (2010) ressalta que,

[...] não podemos negar que a oficialização do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da rede pública de ensino do país é um marco no sentido de introduzir na educação brasileira a valorização de nossa história e a participação de outras culturas, além da europeia. Entretanto, a essa demanda acrescentada na LDB cumpre também a tarefa de fortalecer e promover a reconstrução das relações étnicoraciais no ambiente escolar em todo o país (SILVA et all. 2010, p.7).

Portanto, a escola necessita rever os currículos numa perspectiva de descolonização e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira. Segundo Santomé (1995), os currículos adotados na maioria das instituições escolares brasileiras enfatizam a presença da cultura hegemônica, excluindo os grupos minoritários ou marginalizados.

Segundo o CBC (Currículo Básico Comum), os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo MEC, orientam os currículos, para construção de uma nova concepção de cidadania, propondo rupturas com uma história centrada na formação de um determinado tipo de representação de nacionalidade, assim como numa história centrada na cultura branca europeia. A diversidade cultural e sua importância para o avanço da cidadania no Brasil se constituem na ideia central para a formação das identidades das novas gerações.

De acordo com Gomes (2009), a descolonização do currículo implica conflitos e negociações, gerando debates e, consequentemente, proporcionando processos de ressignificação maiores e mais profundos, de, ao menos, duas importantes esferas da vida social, a saber: do poder e do saber. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a gestão escolar, os educadores, o currículo e a formação docente.

A falta de materiais didáticos apropriados, a hostilidade de alguns gestores e professores e técnicos administrativos das instituições escolares em relação à história e cultura africanas, entre outros, são fatores que dificultam a abordagem das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Assim, na perspectiva da gestão democrática, as finalidades políticas e pedagógicas que norteiam o trabalho da gestão escolar, podem e devem ser articuladas com inúmeras discussões e decisões frente às ações, programas ou projetos implementados pela escola.

Nesse sentido, é relevante compreender e analisar o papel da gestão das instituições educacionais quanto à prática e ao cumprimento da lei 10.639/03, no intuito de promover o ensino da cultura africana, bem como proporcionar uma educação pautada na ética e no respeito à diversidade, como forma de tentar inibir atitudes de preconceito e discriminação racial tanto durante a vida escolar, quanto além dela.

Por tudo isso, o espaço escolar é um ambiente fundamental para investigação e realização de ações que promovam a reflexão, conscientização, uma vez que nesse campo se concretizam as ações da política educacional articulando de forma prática as relações de poder e dominação existentes na sociedade e enfatizando a realidade local.

#### 3.5 Formação continuada de professores

O tema da formação continuada de professores tem sido muito discutido e se tornou instrumento de pesquisa de vários trabalhos na área da educação, especialmente a partir da década de 1990, época de acentuada reforma na educação brasileira. Nesse período, foram expedidos diferentes documentos oficiais que focalizam na educação um papel relevante no desenvolvimento econômico e social do país. Nesse contexto, apresenta a necessidade de investimento na formação e capacitação de professores como uma estratégia e mecanismo de implementação de políticas educacionais, institucionalizando o processo de formação continuada de professores.

Na tentativa de atender essa demanda de institucionalização da formação continuada de professores, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC) elaboraram alguns programas que deveriam ser implantados em plano nacional, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação e as instituições formadoras.

Para Moraes (2003), a década de 1990 é reconhecidamente o período das reformas na educação brasileira no qual se assistiu a elaboração de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos alicerçados nas referências de organismos multilaterais internacionais e regionais, como, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, BID, PNUD, entre outros, através da elaboração de ampla documentação constituída de diagnósticos, pesquisas, análises e propostas para a reforma educacional e econômica direcionadas principalmente aos países da América Latina.

De acordo com esses documentos, a essência da educação é admitida de maneira contundente para o desenvolvimento econômico do país, conferindo à formação docente relevante estratégia para a efetivação e implementação das políticas públicas educacionais.

A junção entre os investimentos na educação básica e o crescimento econômico do país é expressa no discurso do Banco Mundial na medida em que define como fundamental característica da educação básica a formação de indivíduos funcionais, práticos e, sobretudo, flexíveis às demandas do mercado de trabalho e da economia.

Em nosso país, a política educacional vivenciada durante a década de 1990, anexa à política de regulação da economia brasileira às demandas de reformulação da economia em esfera global, foi originada no governo do então presidente Fernando Collor, e concluída nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sob o lema da "modernização" e da "globalização", com foco na educação como elemento primordial para a erradicação da pobreza e retomada do crescimento e do desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

Durante o governo de Itamar Franco foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62), "com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado".

Com a publicação da LDB EN nº 9.394/96 foi possível implementar ações e políticas voltadas ao sistema nacional de ensino e, consequentemente, contemplou a formação do professor da educação básica. Nesse contexto se inserem os Referenciais para a Formação de Professores, elaborado pelo MEC/SEF (BRASIL, 1998), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Parecer nº 09/2001 do CNE.

Os Referenciais indicam um referencial teórico e um currículo apropriado ao atual modelo de formação docente, solidificando as bases epistemológicas, estabelecendo os objetivos, as habilidades e competências profissionais necessárias para a atuação do professor da educação básica.

No que se refere à formação docente, o Relatório adverte que "a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela formação inicial", chamando a atenção para a necessidade de atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos e técnicas pelo professor, também referidos como competência na disciplina a ser ensinada e competências pedagógicas (DELORS, 2002, p. 160).

Os Referenciais para a Formação de Professores publicados em 1998 são resultados dos debates, análises e elaborações de diferentes profissionais: equipe de elaboração, técnicos do MEC, leitores, consultores, pesquisadores e educadores de todos os estados brasileiros, o que, portanto, legitima sua pertinência como política educacional nacional voltada para a formação de professores.

Segundo os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998),

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63)

De acordo com os referenciais, a formação de professores deve ser direcionada para a construção de habilidades e competências profissionais, a fim de que este seja capaz de empregar o conhecimento adquirido nas tomadas decisões e resolução de situações problemas no seu cotidiano escolar.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1995a, p. 27)

Nesse sentido, a formação continuada tem o compromisso de atualização e aperfeiçoamento das competências e habilidades, bem como a discussão e análise de assuntos e questões necessários ao desempenho e exercício da função docente no panorama atual. Através de uma reflexão sobre a prática docente é possível promover a auto avaliação a fim de repensar suas ações e instituir novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995a, p. 28)

Assim, os programas de formação devem possibilitar aos professores fazer a reflexão sobre sua prática docente e, através de sua participação ativa e autônoma, propor a elaboração

dos saberes e resolução de questões problemas surgidos nas diversas situações do cotidiano escolar.

O governo federal, por meio do MEC/SEF, elaborou e procurou implementar, nacionalmente, programas de formação continuada e de certificação docente. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em parceria com os sistemas de ensino estabeleceram políticas educacionais no campo da alfabetização, educação especial e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Através dessas ações, a Secadi busca promover a inclusão na área da educação, contemplando a valorização da diversidade étnica e cultural e a efetivação de políticas públicas que prezam pela promoção da sustentabilidade socioambiental, bem como a garantia dos direitos humanos.

Em busca de promover a superação dos preconceitos e discriminação racial através de práticas pedagógicas adequadas e qualificadas sobre o estudo da história da África e Cultura Afro-Brasileira, o Ministério da Educação, por meio da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, estabeleceu parâmetros para assistência financeira às instituições de educação superior, através da criação do Uniafro, o qual busca potencializar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico.

Como exemplo, podemos citar o Curso de Formação continuada de professores do Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira, objeto dessa pesquisa.

O curso foi criado com o intuito de capacitar os professores sobre a temática da história e cultura africana, visando assegurar e promover a implementação da lei 10639/03, que alterou a Lei 9394/96 de Diretrizes e Base da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica e o Parecer n°1/04 do CNE que instituiu as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais.

Segundo Munanga (2005, p. 63), [...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores.

Diante dessa realidade, é relevante proporcionar aos docentes conhecimentos e formação de excelência, a fim de provocar uma reflexão crítica e construção de uma identidade pessoal—profissional. Moita Lopes (2002) chama atenção para o papel central que os professores desempenham na construção da identidade nas salas de aula, apontando como fatores principais: a sua posição como líder nas assimetrias interacionais da sala de aula e a autoridade textual nas leituras em relação à construção social dos significados (p.30).

O parecer CNE/CP nº 003/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, indicam necessidade de mudança de mentalidade, de pensamento e atitude de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, sociedade civil e instituições.

A formação de professores é relevante para a abordagem da história e cultura afrobrasileira, para a construção de estratégias que possibilitem práticas educativas antirracistas e a promoção da reeducação de atitudes, comportamentos e valores entre indivíduos de diferentes etnias e culturas.

# 4 A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação não pode ser vista como ação neutra e desvinculada das relações estabelecidas entre o homem e sua realidade. É fundamental que a educação atente para as experiências de cada indivíduo, considerando o momento histórico-social no qual se realiza a prática educativa, e acrescentaríamos: é urgente que a educação aconteça no espaço de vivência do educando, ou seja, no seu micromundo, buscando conhecê-lo para transformá-lo (MALUSÁ, 2004, p. 114).

#### 4.1 Histórico da extensão universitária no Brasil

Ao se pensar em políticas públicas, especificamente educacionais, é fundamental discutir o papel exercido pelas diferentes instituições que participam do processo. Assim, ao analisar a implementação da lei 10639/03, bem como seus limites e desafios, é relevante compreender a função do Estado, docentes, gestores e da própria universidade, enquanto instituição precursora do conhecimento.

Assim, neste capítulo será abordada a importância da formação continuada de professores para a implementação da lei 10639/03 nas escolas e o papel exercido pela universidade através da realização dos projetos de extensão universitária. Tem como objetivo compreender o contexto histórico da extensão universitária no Brasil e, em particular na UFVJM, por meio do estudo das concepções de extensão universitária que se fizeram e se fazem presentes nas universidades públicas brasileiras.

O contexto histórico da extensão universitária no Brasil permeia sua ocorrência através do estudo das concepções que se fizeram e se fazem presentes nas universidades públicas brasileiras, a exemplo da UFVJM. Para tanto, organiza-se a partir das formulações de extensão universitária previstos na legislação, como também nos resultados de pesquisas recentes sobre o tema.

Surgindo na Inglaterra durante a segunda metade do século XIX, a extensão universitária esteve vinculada à ideia de educação continuada, desenvolvida no formato de cursos e outras atividades, dirigida à população adulta integrantes das camadas menos favorecidas, bem como das pessoas que não se encontravam nas universidades. Há registros posteriores de atividades de extensão nas universidades americanas, caracterizadas pela prestação de serviços nas áreas rurais e urbanas.

No Brasil, as primeiras ações extensionistas foram praticadas em 1911, na antiga Universidade de São Paulo, sob a influência do modelo europeu e vinculada à Universidade Popular, que ministrava cursos gratuitos sobre diversos temas, abertos à população em geral (NOGUEIRA, 2005).

Inspirado na atuação dos *Land Grand Colleges* americanos, em 1926, registrou-se a implementação de outro modelo de extensão universitária na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, atualmente, Universidade Federal de Viçosa, com atividades de extensão voltadas para a prestação de serviços na área rural, levando assistência técnica aos agricultores.

Nessa mesma ótica, em 1922, a Escola Agrícola de Lavras (hoje, Universidade Federal de Lavras), iniciou suas primeiras atividades de extensão por meio da publicação do jornal *O Agricultor*, que visava "disseminar, de modo claro e preciso, os conhecimentos indispensáveis ao inteligente aproveitamento das riquezas naturais" (NOGUEIRA, 2005, p. 17).

Ambos os aspectos de influência, americana-prestação de serviços, como a de influência inglesa – cursos, estiveram presentes nas ações extensionistas, posteriormente, concebidas nas universidades brasileiras (GURGEL, 1986, p. 31).

A extensão universitária foi institucionalizada no Brasil a partir da primeira referência legal que ocorreu por meio do Decreto nº. 19.851 de 11 de abril de 1931, que formalizou o Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual relata, em seu artigo 42:

A extensão universitária será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario. § 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos úteis á vida individual ou collectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagaçção de idéas e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais. (BRASIL, 1931).

Assim, a extensão universitária é compreendida como a forma pelo qual a universidade irá estender o conhecimento científico elaborado em caráter educacional ou utilitário.

Para Nogueira (2005), o texto do decreto, possibilita, ainda, a apreensão da concepção de extensão universitária e de universidade:

[...] a universidade deve exercer influência sobre a sociedade, elevando o nível de cultura do povo, e a extensão é o mecanismo através do qual isso se processará[...] (NOGUEIRA, 2005, p. 18).

#### Continua a autora em seu relato:

[...] a extensão foi utilizada como um instrumento de transmissão de conhecimento da universidade para a sociedade e de propagação de valores de uma classe hegemônica que definia a ordem política e econômica que se instaurava no país (NOGUEIRA, 2005, p. 18).

Examinando a legislação, a partir da publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), percebe-se a partir de Nogueira (2005) que, historicamente a extensão universitária limitava-se à divulgação da pesquisa desenvolvida nas universidades reforçando o ensino elitista oferecido a uma camada privilegiada da sociedade que para Tavares (1997), descreve como conferências e cursos, ministrados por docentes, contudo, percebia que não havia qualquer vinculação com os interesses imediatos e mediatos da grande parte da sociedade em que localizava a instituição.

Segundo Gurgel (1986), o estatuto demonstrou o estudo mais apurado da proposta de operacionalização sobre a extensão universitária no Brasil. Costa (2015) afirma que, por volta dos anos de 1930, a extensão universitária foi concebida e orientada pelo entendimento da universidade como proprietária de um saber supremo, absoluto, e redentor da ignorância, consequência de práticas verticalizadas de extensão, que para Freire (2011) "coisificam" o homem, não sendo, pois, uma condição de educação libertadora.

A extensão universitária brasileira, também se encontra institucionalizada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/1961, que descreve na alínea c do Art. 69 a viabilidade de os estabelecimentos de ensino ministrar cursos: "de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos". Diante do exposto no acordo, a extensão seria apenas de cursos promovidos por docentes e dirigidos, na maioria das vezes, para uma clientela já ligada às universidades.

Neste mesmo período (1960 a 1964), a União Nacional de Estudantes (UNE) incentivou a participação dos universitários em atividades extensionistas, desassociada da universidade. A UNE defendia a ideia da atuação que pretendia "levar o estudante a participar da vida social das comunidades, propiciando a troca de experiências entre estudantes de áreas profissionais afins" (NOGUEIRA, 2005, p. 20). Isso possibilitava aos discentes uma reflexão sobre as práticas realizadas, sendo que, algumas iniciativas eram desenvolvidas apenas pelos alunos e, outras, por docentes, técnicos e os estudantes.

Contemporâneos aos fatos já descritos, outros dois programas relacionados diretamente à institucionalização da extensão e que merece registro foram o Projeto Rondon e o do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC). Esse último foi iniciado no ano de 1966, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) com prestação de serviços a população do interior, focada na assistência social a população rural com orientação multiprofissional na área da saúde (UFRN, 2017).

Segundo Nogueira (2005), o CRUTAC estava alinhado com a ideologia predominante do poder daquela época, que "procurava consolidar sua hegemonia mostrando para a sociedade civil a sua preocupação com a condição de miserabilidade das camadas desvalidas" (NOGUEIRA, 2005, p. 24).

Para Paiva (1986), a função da universidade restringia-se a instruir e civilizar as populações "incultas" através da difusão do conhecimento científico produzido no meio acadêmico. O autor considerava a universidade uma representação da "cultura" em face da precariedade das condições socioeconômicas das classes menos favorecidas da população.

Projeto Rondon é outra ação extensionista de dimensão nacional que merece destaque. Instituído por meio do Decreto nº. 62.927, de 23 de junho de 1968, tinha como objetivo a promoção de estágios de serviço para os universitários, no entanto, os estágios eram desenvolvidos durante as férias escolares, com a finalidade de conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional. O projeto sofreu críticas em relação ao caráter temporário, como consequência criou-se o Programa *Campi* Avançados, com a finalidade de dar às suas atividades caráter mais permanente e contínuo. Segundo Nogueira (2005), foram criados 22 *campi* em cinco anos, nas áreas consideradas estratégicas para a segurança nacional. O Projeto Rondon foi criado em 1968 e funcionou efetivamente até 1989. No ano de 2005 o projeto foi retomado e neste ano (2017), completa 50 anos da Operação Piloto, também chamada de Operação Zero, reforçando sua importância social e educacional.

Promulgada em 1968, a Lei Básica da Reforma Universitária, Lei nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968, assegurava a indissociabilidade entre ensino e pesquisa no ensino

superior. O artigo 20 desta norma faz referência à extensão, com previsão de que as instituições de ensino deveriam estender à comunidade, no formato de atividades de ensino, serviços especiais e cursos.

Ademais, a alínea *a* do artigo 40, estabelece que as instituições de ensino superior por meio de suas atividades de extensão:

[...] proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento (BRASIL, 1968).

Analisando a legislação já citada, é possível verificar que a referida lei traz uma concepção de extensão universitária assistencialista prevalecendo à influência das vertentes americana e europeia, esta, com ênfase na realização de cursos e aquela na prestação de serviços. Nogueira afirma que "a extensão continua sendo a forma como a universidade transmite às comunidades seu ensino e o resultado de sua pesquisa de forma isolada" (NOGUEIRA, 2005, p. 23). "Portanto, não se concebe um processo em que as atividades de ensino e pesquisa se articulem com a extensão, da mesma forma, não se percebe a troca de saberes entre universidade e sociedade" (NOGUEIRA, 2005, p. 23).

Em meados da década de 1970, criou-se o Plano de Trabalho de Extensão Universitária, elaborado pela Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura e o Ministério do Interior.

No Plano de Trabalho, a extensão foi definida como:

[...] a forma através da qual a Instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa (BRASIL, 1975).

Em meio ao processo de luta pela redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais brasileiras no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, elevou à reelaboração da concepção de universidade pública com a redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão, como:

Cursos, serviços, difusão de resultados de pesquisas, projetos de ação comunitária, de difusão cultural e outras formas de atuação exigidas pela realidade da área onde a instituição se encontraria inserida, ou exigências de ordem estratégica. (BRASIL, 1975).

Para tanto,

[...] a troca entre os saberes acadêmico e popular possibilitava a efetivação de uma política extensionista mais comprometida com as necessidades vivenciadas pela população, possibilitando, assim, que o ensino e a pesquisa desenvolvidos na universidade estivessem mais integrados com a realidade social. (TAVARES, 1997, p. 63).

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96 estabelece, no inciso VII do Art. 43 como uma das finalidades da universidade a promoção da "extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição" (BRASIL, 1996).

A Lei estabelece que a educação superior alcançará cursos e programas de extensão, ofertados a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, além de garantir o apoio financeiro às atividades de extensão por parte do Poder Público, estabelecido na Constituição (1988).

Assim, fica evidenciada a ideia de que a extensão universitária supera a compreensão de ser constituída apenas de "cursos e prestação de serviços", para uma visão mais abrangente do processo de integração entre a comunidade e universidade.

#### 4.2 Extensão universitária na UFVJM

Em meio a diversas crises políticas, econômicas e sociais, atores políticos e sociais têm pressionado por reformas do Estado e nesse contexto, a universidade é desafiada a atuar e promover a superação da perplexidade e retrocesso que assola a sociedade brasileira.

Nesse sentido, enquanto instituição precursora do conhecimento, a Universidade deve possibilitar aos governos e à sociedade civil, recursos para as escolhas que precisam ser feitas, os instrumentos científicos de que necessitam para intervenções e atuações mais comprometidas, zelando pela emancipação humana e pelo compromisso ético.

Para realizar esse papel delegado à universidade de democratizar e humanizar o conhecimento, se faz necessário implementar os programas de extensão universitária. A Lei Básica da Reforma Universitária nº 5540, de 28 de novembro de 1968 mantém a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 20 – ... as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Art. 40 – as instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento (BRASIL, 1968).

Na primeira reunião do Fórum de Pró-Reitores, em Brasília, sob a direção do então Reitor Cristóvam Buarque, em 1987, foi conceituada a extensão universitária:

Extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados – acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional e a democratização do conhecimento e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a ação integrada do social. (FORPROEX,1987).

Assim sendo, a extensão universitária é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. Essa interação entre a universidade e a sociedade permite junção entre a teoria e a práxis do conhecimento acadêmico através da troca de saberes e do contato direto com a realidade local, proporcionando a participação da comunidade e em contrapartida a atuação da universidade.

Conforme (FREIRE, 2006: 36), o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações.

Nesse sentido.

A educação não pode ser vista como ação neutra e desvinculada das relações estabelecidas entre o homem e sua realidade. É fundamental que a educação atente para as experiências de cada indivíduo, considerando o momento histórico-social no qual se realiza a prática educativa, e acrescentaríamos: é urgente que a educação aconteça no espaço de vivência do educando, ou seja, no seu micromundo, buscando conhecê-lo para transformá-lo (MALUSÁ, 2004, p. 114).

Assim, a extensão universitária visa ampliar os benefícios do mundo acadêmico àqueles que não estão diretamente ligados ao cotidiano da Universidade, possibilitando maior amplitude das atividades universitárias que poderão gerar a disseminação e elevação da cultura, bem como possibilitar à universidade exercer a sua função educativa e transformadora da realidade social.

É importante ressaltar que,

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (ROCHA 2007 apud SILVA, 2011, p.2).

## A partir dessa compreensão, a universidade:

[...] não pode se imaginar proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas, ao contrário, exatamente porque participa dessa sociedade a instituição deve estar sensível a seus problemas e apelos, quer através dos grupos sociais com os quais interage, quer através das questões que surgem de suas atividades próprias de ensino, pesquisa e extensão. (NOGUEIRA, 2005, p. 86).

É possível perceber que as ações extensionistas desenvolvidas na UFVJM são regulamentadas, normatizadas e avaliadas de acordo com a Política de Extensão estabelecida na Resolução nº. 06 – Do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 17 de abril de 2009. Assim, a política de extensão universitária dessa instituição baseia—se no seguinte conceito elaborado durante a reunião anual do Forproex de 1998 e lançado pelo Ministério da Educação e Cultura em dezembro de 1999.

A Extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade (INEP, 1999).

Neste contexto, a UFVJM, compreende a extensão universitária como um procedimento interativo, em que os saberes são elaborados a partir da prática acadêmica e enriquecidos com a participação da sociedade na qual se encontra inserida, promovendo o compartilhamento de experiências e saberes.

[...] via de mão dupla em que a comunidade acadêmica elabora na práxis um saber e, no retorno, a universidade, submetida à reflexão teórica, será acrescida do conhecimento acadêmico. Esta dinâmica de troca de saberes acadêmico e popular tem como consequência a produção de conhecimento científico, tecnológico, artístico e filosófico, emanada com a realidade brasileira e regional, portanto, contextualizada. (UFVJM, 2009, p. 3)

Assim, as ações extensionistas da referida instituição prezam pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; bem como buscam promover interação e transformação social em consonância com outras instituições da região. A Política de Extensão da UFVJM (2009) apresenta como principal objetivo:

Ampliar e aprofundar as relações entre a UFVJM e outros setores da sociedade, em especial a dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, objetivando contribuir com alternativas de transformação da realidade, no sentido da melhoria das condições de vida e do fortalecimento da cidadania. (UFVJM, 2009, p. 6)

O Plano Nacional de Educação contém as diretrizes que orientam as ações de extensão na UFVJM que são: Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, Impacto e transformação social, Interação social e Interdisciplinaridade. Através dessas diretrizes, a UFVJM tem como objetivo ampliar e aprofundar relações com outros setores da sociedade, em especial a dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, buscando contribuir com alternativas de transformação da realidade, no sentido da melhoria das condições de vida e do fortalecimento da cidadania.

Buscando alcançar os objetivos propostos pelo Estado, as ações extensionistas realizadas na UFVJM sob a forma de programas, projetos, cursos, eventos, exposição, espetáculo, festival e prestação de serviços serão fomentadas pelo Conselho de Extensão e Cultura (COEXC), órgão Consultivo e Deliberativo da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura que, de acordo com a Resolução nº. 14 – CONSU, de 3 de agosto de 2012, tem como competência:

- I. Supervisionar o cumprimento das resoluções dos Conselhos Superiores no que se refere à extensão e cultura;
- II. Propor aos Colegiados Superiores as Políticas e Diretrizes para a Extensão e a Cultura;
- III. Propor ao CONSEPE modificações no Regulamento das Ações de Extensão;
- IV. Deliberar sobre a forma de distribuição dos recursos financeiros destinados a extensão e cultura;
- V. Fomentar e promover o desenvolvimento de ações de extensão e cultura nas Unidades Acadêmicas em consonância com as Políticas de Extensão e Cultura;
- VI. Deliberar sobre convênios a serem estabelecidos para a realização de ações de extensão e cultura;
- VII. Analisar e selecionar projetos concorrentes a editais de agências financiadoras externas, quando for o caso;
- VIII. Analisar e selecionar projetos concorrentes a bolsas internas de extensão;
- IX. Instituir um sistema de avaliação da extensão;
- X. Aprovar o Plano de Trabalho e o Relatório de Atividades da PROEXC em cada exercício. (UFVJM, 2012).

A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura é parte integrante da Reitoria, sendo de sua responsabilidade a coordenação das ações de extensão e cultura da UFVJM. É possível verificar nos Relatórios de Gestão da UFVJM período 2011-2015, que no ano de 2012, a PROEXC promoveu atividades de extensão com a criação da Semana de Integração: ensino, pesquisa e extensão (Sintegra), evento que congregou a indissociabilidade da tríade (ensino, pesquisa e extensão). São objetivos do Sintegra:

- a) Promover o encontro de graduandos, pós-graduandos, pesquisadores e extensionistas da UFVJM e demais participantes do evento;
- b) Estimular a integração de pesquisadores, extensionistas, discentes e profissionais de todas as áreas do conhecimento da UFVJM;
- c) Integrar os pesquisadores e extensionistas entre os seus pares e com pesquisadores e extensionistas de outras áreas do conhecimento;
- d) Divulgar as pesquisas e as atividades de extensão nas diversas áreas de conhecimento da UFVJM:
- e) Estimular o estreitamento de relações entre as escolas públicas e a UFVJM;
- f) Difundir e constituir o Vale do Jequitinhonha como atrativo ao desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Além disso, com base no relatório analisado, observa-se que no ano de 2012 foram registrados 132 projetos, distribuídos entre as Unidades Acadêmicas, Biblioteca e Pró Reitoria.

O Programa Institucional de Bolsas de Extensão (**Pibex**) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) destina-se ao oferecimento de bolsas de extensão a discentes da UFVJM vinculados a Projetos de Extensão Universitária. De acordo com o regimento do programa, no Art. 2º são objetivos do Pibex:

I – Estimular a participação da comunidade universitária em ações de extensão; especialmente, a participação de discentes;

II – Possibilitar a aprendizagem em métodos e processos de extensão universitária;

III – Incentivar a integração entre docentes, discentes e técnicos-administrativos na realização de ações de extensão universitária;

IV – Promover a interação da comunidade universitária com a comunidade externa na resolução de problemas, superação de dificuldades, intercâmbio de conhecimentos, saberes e serviços.

V Contribuir com a formação dos discentes a partir da interação com a realidade da população brasileira – em especial, a das regiões de abrangência da UFVJM;

VI – Qualificar os discentes para os desafios enfrentados no mundo atual em relação à atuação profissional e ao exercício da cidadania.

Em 2013, o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (Pibex) encerrou o ano com 100 projetos em andamento, dentre os 132 registrados no decorrer do ano. Os dados demonstram a relevância do papel desempenhado pela universidade enquanto instrumento de promoção do exercício da cidadania, bem como da emancipação política e efetivação das políticas públicas.

De acordo com Boaventura de Souza Santos (2001):

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assentam em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

Através da Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008, o Ministério da Educação estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). A criação e implementação do UNIAFRO possibilitou ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) desenvolver atividades de pesquisa e extensão relacionadas aos processos de exclusão da população negra em geral e das comunidades remanescentes de quilombo, às políticas de ação afirmativa na educação e para comunidades tradicionais. Através do Grupo de Estudos Relações Raciais no Brasil, envolvendo alunos (as) da UFVJM, reflete sobre as relações étnico-raciais, bem como sobre a situação socioeconômica e cultural da população negra, em especial a dos Vales do Mucuri e do Jequitinhonha.

Nesse sentido, a universidade, através de parcerias com outras instituições públicas ou privadas, bem como por intermédio de incentivos por parte do Estado, preza pela expansão do saber e do ensino, através da realização de programas de extensão universitária como o Curso de Formação de professores no Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Assim, buscando a implementação da lei 10639/03, foram contemplados os cursos de formação inicial e continuada, e os materiais didáticos, que visam à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira, como o curso de formação, objeto dessa pesquisa. O objetivo é suprimir atitudes discriminatórias e preconceituosas através da adoção de práticas pedagógicas adequadas sobre a história e cultura africanas no sentido de promover a conscientização dos educandos e o respeito à diversidade e pluralidade cultural.

# 4.3 Apresentação do curso de Formação continuada de professores do Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira -UFVJM/NEAB (2008 a 2011).

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) tem como objetivo desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para abordagem das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, com foco especial no Vale do Mucuri e Jequitinhonha. Nesse sentido, realizou o curso de formação

Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira com o objetivo de formar até 960 professores da rede municipal e estadual pertencentes à 37<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino.

Esse curso foi apresentado como projeto no Edital UNIAFRO/2008 e aprovado no mesmo ano. Para a sua realização, recebeu investimentos do FNDE/MEC/SECAD. No ano de 2008, as redes estadual e municipal de ensino pertencentes à 37ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais contemplava 31 municípios dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha, sendo composta por 369 escolas (166 municipais e 473 estaduais) e 7397 docentes (4491 estaduais e 2906 municipais). O curso em questão tinha a tarefa de promover a implementação da Lei 10639/03, visando que os participantes atuassem como multiplicadores nas escolas em que trabalham, através de práticas educacionais antirracistas, voltadas para o respeito e valorização da história e cultura africanas.

Além disso, através desse curso, buscava-se promover a interação entre a universidade e comunidade escolar, valorizando a troca de experiências e conhecimentos entre docentes, acadêmicos e professores cursistas.

O curso foi dividido em três módulos, sendo que o primeiro se iniciou em outubro de 2008, com a realização do primeiro seminário. Após a realização do seminário, ocorreram 6 encontros modulares. A segunda etapa foi realizada durante os anos de 2009 e 2010 e a terceira e última etapa do curso realizou-se durante o ano de 2011.

Esse curso teve carga horária de 96 horas de duração divididas em 48 horas de seminário concentrado "I Seminário Educação, História e Cultura da África e Afro-Brasileira" e 48 horas de encontros modulares (6 encontros com 8 horas) para tratar de temas específicos. Durante o Seminário I, realizado em outubro de 2008, foram inscritos 520 pessoas, que participaram de minicursos, palestras, conferências e mesas redondas sobre a temática.

Durante o I Seminário foram abordados os seguintes temas: A implementação da lei 10639/03, Sociedades Quilombolas e Resistência Negra, Negro, História e Contestação, O negro no audiovisual, Séries iniciais e a educação étnico-racial, Literatura Infanto-juvenil e Cultura Negra, Congado e Religiosidade, Cultura e Poder, Ensino de História da África, Currículo e Diversidade, O Negro na Literatura, Comunidades Remanescentes de Quilombolas, dentre outros. Na oportunidade, aconteceram apresentações culturais como capoeira, jazz, show de viola, além de exposição de artesanatos.

A primeira etapa do curso contou com a presença e participação de docentes da UFVJM e de outras instituições como UNICAMP, UNEB, UFTO, UFSJ, bem como também participaram representantes da Secretaria de Educação do Estado de Minas e da rede municipal. Também houve a participação de representantes de instituições governamentais e

não governamentais como CEDEFES – Projeto Quilombo Gerais, representantes das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Vale do Mucuri e alunos de graduação dos cursos da UFVJM, que participaram como cursistas.

Após a realização do Seminário, tiveram início os encontros modulares para trabalhar temas específicos a saber: As Teorias Raciais e as relações raciais no Brasil, História e Cultura Afro-brasileira, Minas Gerais setecentista: a inserção de Chica da Silva nas irmandades da elite tijucana, O Mucuri: fundação, escravidão e existência, Culturas Afro-brasileiras: conhecer, valorizar e preservar e Medicina dos excretos, uma alternativa para as enfermidades dos escravos e História da África. Veja a seguir o conteúdo programático referente aos três principais Eixos Temáticos que foram organizados em Módulos:

Tabela 1 – Primeira etapa do curso

Eixo Temático	Módulos	Professores Responsáveis	
Relações raciais no Brasil e a construção do racismo na escola e na sociedade. (carga horária 8 horas)	<b>Módulo I</b> – As teorias raciais e as relações raciais no Brasil.	Profa. Eva Aparecida da Silva (UFVJM)	
História e Cultura Afrobrasileira (Carga horária 32 horas)	<b>Módulo II</b> – História e Cultura Afro-brasileira.	Prof. Benjamin Xavier de Paula (UFVJM)	
	Módulo III – Minas Gerais setecentista: a inserção de Chica da Silva nas irmandades da elite tijucana.	Profa. Maria Angélica Alves Pereira (UFRN)	
	<b>Módulo IV</b> – O Mucuri: fundação, escravidão e existência.	Prof. Bruno Dias Bento (Ciências Sociais/UFMG)	
	<b>Módulo V</b> – Culturas Afrobrasileiras: conhecer, valorizar e preservar.	Prof. Cláudio Eduardo Rodrigues (UFVJM)	
	<b>Módulo VI</b> – Medicina dos excretos, uma alternativa para as enfermidades dos escravos.	Profa. Maira de Oliveira Freitas (UFMG)	
História da África (carga horária 8 horas)	<b>Módulo VII</b> – História da África	Prof. Manuel Jauará (UFSJ)	

Fonte: Formação de professores no Vale do Mucuri: história e cultura da África e afrobrasileira (2012)

Durante esses módulos, os professores elaboraram individualmente ou coletivamente um projeto de intervenção didático-pedagógica, que deveria ser implementado em suas respectivas escolas durante o ano de 2009. Os projetos foram socializados ao final dos encontros modulares. Ao final do curso, 219 cursistas que completaram a carga horária de 96 horas (48 horas de seminário e 48 horas de encontros modulares) participaram de uma avaliação do curso.

A segunda etapa do curso, ou seja, o II Seminário "Educação, História e Cultura Afrobrasileira", aconteceu em novembro de 2009, tendo carga horária de 32 horas, que foram complementadas posteriormente com 12 módulos temáticos de 8 horas cada, distribuídos em três períodos distintos de 04 módulos.

Tabela 2 – Segunda Etapa do Curso

Período	Módulos
08 a 11 de Junho de 2010	- Relações raciais no Brasil – Profa. Daniela Roberta – (UNICAMP) - História da África – Prof. Francisco Sandro de Silveira (PUC/SP) - Cartografia do continente Africano – Prof. Felippe Jorge Kopanakis – Pesquisador CieeAA/UEG e Consultor UNESCO. - Literatura Africana – Profa. Maria Suzana do Carmo – UFU.
31 de Agosto a 03 de Setembro de 2010	<ul> <li>- A dimensão cultural das relações étnicoraciais. Prof. Wilson Penteado Júnior (UFRB).</li> <li>- Religiosidade afro-brasileira e formação de professores – Prof. Erisvaldo Pereira dos Santos (UFOP).</li> <li>- Manifestações culturais afro-brasileiras: o congado e a sala de aula – Prof. Jeremias Brasileiro (UFU).</li> <li>- Recursos didático-pedagógicos no trabalho com as relações étnico-raciais – Profa. Selenir Corrêa Kronbauer – Faculdades EST – São Leopoldo/RS.</li> </ul>

Continuação Tabela 2 – Segunda Etapa do Curso

Período	Módulos
28 de Setembro a 01 de Outubro de 2010	- Jogos africanos e corporeidade negra — Prof. Fabiano Maranhão — SESC/Araraquara Educação infantil e relações étnico-raciais — Profa. Lucineide Soares- (UAB/UFMG) — Polo Teófilo Otoni/MG Mídia e relações étnico-raciais — Prof. João Gabriel do Nascimento — NEAB/UFU Irmandades negras em Minas Gerais — Profa. Maria Angélica Alves Pereira — UFVJM.

Fonte: Fonte: Formação de professores no Vale do Mucuri: história e cultura da África e afrobrasileira (2012)

Foram realizadas conferências, mesas-redondas e minicursos sobre vários temas como: Implementação da Lei 10639/03: possibilidades e limites, História da educação do negro no Brasil, Educação e diversidade étnico-cultural, Jongo, Religiosidade Afro-brasileira, Oficina de Introdução à Arte Africana: a influência negra na cultura brasileira, Relações raciais na educação infantil: estratégias de intervenção para uma educação antirracista, Anemia falciforme: a importância da escola, entre outros. Os temas foram ministrados por profissionais e pesquisadores que atuam nessa temática em diferentes instituições como UFOP, UFU, UFVJM, UFPE. FAE/UFMG.

Assim, se inscreveram no curso docentes de vários municípios como: Ataléia, Caraí, Carlos Chagas, Catuji, Felisburgo, Felixlândia, Frei Gaspar, Itambacuri, Leme do Prado, Nanuque, Novo Cruzeiro, Ouro Verde de Minas, Padre Paraíso, Pescador, Serra dos Aimorés, Setubinha, Teófilo Otoni, Umburatiba e Viçosa. Cerca de 85% dos participantes pertencem ao Vale do Mucuri, com destaque ao município de Teófilo Otoni, local de realização da formação.

O Seminário II contou com a presença de 34 pessoas, sendo 15 estudantes e 18 professores da rede pública de ensino. A carga horária foi complementada com os módulos, nos quais tiveram 107 inscritos, mas apenas 68 frequentaram e concluíram a carga horária de 96 horas. Ao final dos módulos foi realizada uma viagem com o objetivo de visitar o Museu Afro Brasil, localizado em São Paulo.

A terceira e última etapa do curso, realizada em 2011, teve carga horária de 64 horas divididas em quatro encontros modulares, que abordaram as seguintes temáticas:

Tabela 3 – Terceira Etapa do Curso

Período	Módulo	
	História da África – Prof. Manuel Jauará	
20 e 21 de outubro de 2011	(UFSJ)	
	Carga horária de 16 horas.	
04 e 05 de novembro de 2011	Literatura Africana – Profa. Maria Suzana	
	Camargo (UFU) - Carga horária de 16 horas.	
	A dimensão cultural das relações étnico-	
11 e 12 de novembro de 2011	raciais	
11 e 12 de novembro de 2011	Prof. Wilson Penteado Júnior (UFRB) -	
	Carga horária de 16 horas.	
	Religiosidade afro-brasileira – Profa. Maria	
18 e 19 de novembro de 2011	Cristina Florentino (NEAB/UFU) –	
	Carga horária de 16 horas.	

Fonte: Fonte: Formação de professores no Vale do Mucuri: história e cultura da África e afrobrasileira (2012).

A carga horária foi complementada com a visita à Escola Mãe Hilda, em funcionamento na sede Ilê Aiyê em Salvador/BA, proporcionando um contato com a história e cultura africana e afro-brasileira. Dos 151 inscritos, apenas 62 concluíram o curso.

Durante o curso foi realizada uma pesquisa sucinta com os participantes com o objetivo de traçar o perfil dos mesmos. Os participantes também tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões e visões em relação ao curso.

Tabela 4 - Perfil dos cursistas

PERFIL DOS CURSISITAS	1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA
Número de inscritos	520 inscritos	219 inscritos	151 inscritos
Escolas que lecionam	60% escolas urbanas 40% escolas rurais	68% escolas urbanas 22,42% escolas rurais 15,88% não informaram	67,7% escolas urbanas 22,6% escolas rurais
Gênero	90% mulheres 10% homens	88,7% mulheres 11,3% homens	87,1% mulheres 12,9% homens

Continuação tabela 4 - Perfil dos cursistas

PERFIL DOS CURSISITAS	1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA
Número de inscritos	520 inscritos	219 inscritos	151 inscritos
Nível de ensino de atuação	20% educação infantil 40% fundamental I 30% fundamental II, 10% ensino médio.		6,5% educação infantil 27,4% fundamental I 22,6% fundamental II 21% ensino médio 19,4% não informaram
Escolaridade	65% superior completo	96% ensino superior 21,49% pós- graduação 5,6% magistério 0,93% não informaram	38,7% superior completo 37,1% pós-graduação
Autoatribuição de cor	40% pardo 30% indígena 30% branco	27,10% brancos 20,58% pretos 48,59% pardos 3,73% amarelos	56,5% pardos 24,2% brancos 16,1% pretos 1,6% outros 1,6% não declararam
Pertencimento racial	35% negro 25% branca 20% indígena 20% outras categorias	37,39% negra 42,05% branca 0,93% indígenas 19,63% outros	50,8% negros 42,6% brancos 1,6% outros 4,9% não declararam

Fonte: Fonte: Formação de professores no Vale do Mucuri: história e cultura da África e afrobrasileira (2012).

Ao analisar os relatos dos cursistas sobre a avaliação que fizeram do curso, é possível afirmar que a formação teve um resultado positivo e significativo.

"Foi de grande proveito para o enriquecimento das aulas. Depois do curso, os professores passaram a trabalhar com mais segurança sobre o assunto."

- " Proporcionou aos professores a possibilidade de enxergamos o preconceito camuflado."
- "Constatação da importância da lei 10639/03, que apesar de cinco anos de promulgada, só com o seminário e curso houve a oportunidade de conhecê-la, percebendo sua importância na prática pedagógica."
- " possibilidade de fazer autorreflexão e de mudar posturas frente às ações preconceituosas, bem como de se instrumentalizar para efetivar essas discussões no cotidiano escolar".

Além de formar 349 docentes, o curso promoveu a reflexão crítica sobre a temática, o encantamento pelo tema, propiciou o embasamento teórico metodológico, o debate, a troca de experiências e vivências, e o desafio de se tornarem multiplicadores em suas respectivas escolas.

Ao final da formação, com o objetivo de sistematizar o conteúdo trabalhado e discutido durante o curso, foi organizada uma coletânea composta por esses dados referentes à capacitação e participantes, e pelos textos sobre as temáticas trabalhadas durante o curso de formação.

O material foi distribuído aos participantes e às suas respectivas escolas, bem como as demais escolas do município e Secretarias Municipais de Educação do Vale do Mucuri, sendo utilizado como fonte bibliográfica para a realização dessa pesquisa.

# 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram aplicados questionários contendo 18 questões fechadas e quatro questões dissertativas, bem como foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 cursistas que participaram parcialmente ou integralmente do curso em questão. Veja a seguir a análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários.

# **5.1 Primeira Parte: Perfil dos Participantes**

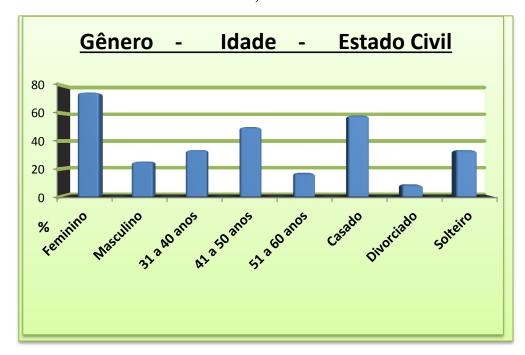


Gráfico 1- Gênero, Idade e Estado Civil

Como mostra o gráfico 1, a maioria dos entrevistados tem entre 40 e 50 anos, são casados e mais de 85% são do sexo feminino. Esse fato pode ser relacionado ao público alvo do curso em questão, que era constituído por professores da Educação Básica, pois, o Censo do Professor, realizado pelo INEP, em 1997, apontou a seguinte composição em termos de gênero: 85,7% de mulheres e 14,1% de homens (MEC/INEP, 1999). Essa realidade é justificada por várias teorias, dentre as quais se pode citar a associação, presente no imaginário social, entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou a coordenação de mulheres.

É importante ressaltar que a distribuição dos professores por sexo varia bastante, segundo a disciplina e ano; no entanto, é no Ensino Fundamental que aparecem as maiores proporções de professoras. Os dados confirmam as informações acerca do perfil dos participantes do curso analisado, uma vez que, de acordo com os dados disponibilizados na coletânea do curso, em todos os módulos do curso, mais de 80% dos participantes eram do sexo feminino.

A tabela IV aponta que no Brasil, há uma concentração significativa de professores nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente). Os professores jovens, com até 25 anos, somam 8,8% do total. Com mais de 45 anos se encontram 21,9% dos docentes.

Tabela 5 – Proporção de professores, por sexo, segundo a faixa etária1 – 2002.

Faixa Etária	Sexo masculino	Sexo feminino	Total
Até 25 anos	10,8	8,4	8,8
De 26 a 35 anos	34,1	33,5	33,6
De 36 a 45 anos	31,2	36,6	35,6
De 46 a 55 anos	19,5	17.7	18,0
Acima de 55 anos	4,4	3,8	3,9
Total	100,0	100,00	100,00

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Os dados apresentados na tabela mostram que não há diferenças significativas na distribuição de homens e mulheres nas diversas faixas etárias. Ao analisar os dados também é possível inferir que tem diminuído o número de jovens que ingressam na carreira docente. Esse fato pode ser ocasionado por diferentes fatores como as péssimas condições de trabalho e a desvalorização salarial da carreira. Segundo (Lüdke & Boing, 2004), "a precariedade nas condições de exercício da docência evidencia sua desvalorização política e traz consequências para sua valorização social e para as formas como o professor se constitui como profissional."

Quanto à atribuição de cor, um número significativo dos cursistas, 40%, se autodeclaram pardos e 30% brancos. Esses resultados confirmam os dados do senso realizado pelo IBGE no ano de 2010, onde a maioria da população brasileira se autodeclara preta ou

parda. No entanto, quanto ao pertencimento racial, nas três etapas do curso, grande parte dos cursistas, cerca de 35% declaram pertencer à raça negra, enquanto que nas duas últimas etapas, 42% dos participantes declaram pertencer à raça branca.



Gráfico 2 - Escolaridade

A maioria dos entrevistados (75%) atua como professores. Do total de cursistas, em todas as etapas do curso, cerca de 60% dos participantes trabalham em escolas urbanas, e mais da metade, atuam no Ensino Fundamental I e II. Todos os entrevistados possuem curso superior e a maioria são pós-graduados, ou seja, é possível perceber que os professores têm procurado realizar cursos de aperfeiçoamento em busca constante pelo desenvolvimento profissional

Cada vez mais a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar tem sido atribuída ao professor, entretanto, não têm sido criadas as condições necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho na escola. É exigido, diariamente, que os professores se atualizem e que busquem novos caminhos para melhorar a qualidade de seu ensino, mas desde que seja por sua conta. (COSTA, SOUZA, SILVA, 2011. p.89).

Apesar das dificuldades expressas pelos professores, como a falta de diárias para participantes de outros municípios, ou mesmo a permissão por parte dos gestores para a participação nas diferentes etapas do curso, entre outros problemas enfrentados no cotidiano escolar como desvalorização salarial, as péssimas condições de trabalho e a exposição a diferentes tipos de violência, os dados revelam que os professores entrevistados têm buscado o crescimento profissional e anseiam a valorização da carreira.

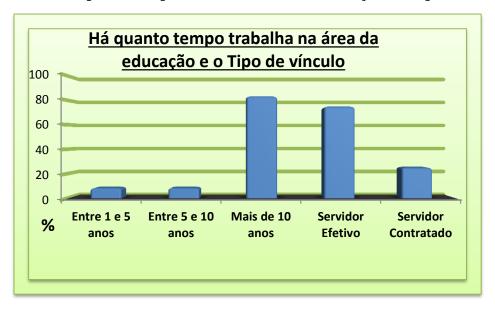


Gráfico 3 – Há quanto tempo trabalha na área da educação e o Tipo de vínculo

A maioria dos entrevistados possui cargo efetivo, ou seja, tem estabilidade garantida. Cerca de 80% tem muita experiência, pois exercem a profissão há mais de 10 anos. Os dados demonstram que a capacitação alcançou professores que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, sendo um ponto positivo, uma vez que a temática sobre a História e Cultura Africanas e Afro- brasileira deve ser abordada desde a infância, quando é trabalhada a questão da identidade e, portanto, o respeito à diversidade.

Pesquisar o assunto é fundamental para compreender como se dão as relações raciais no interior da escola, visto que esse espaço é lócus das relações sociais que estruturam e marcam o processo de socialização. O posicionamento dos grupos sobre as questões raciais é aprendido e internalizado desde a mais tenra idade. E, uma vez, que isso aconteça, moldam-se comportamentos, e estruturam-se formas de agir-pensar estigmatizante. Modificar isso exige um grande investimento social (SOUZA, 1987, p. 61).

Nesta perspectiva, o curso oportunizou aos professores momentos de reflexões sobre questões e temáticas que abrangem a história e cultura afro-brasileira, bem como a diversidade cultural do povo brasileiro. Os cursistas foram motivados a pensar sobre a elaboração de estratégias e práticas pedagógicas antirracistas, que tenham o objetivo de promover o respeito entre sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais.

# Fatores determinantes na implementação da Lei 10.693/03

Gráfico 4 – Como você avalia a produção de material didático sobre estes conteúdos e temáticas?



Em relação à Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras em todas as escolas do país, foram analisadas algumas questões relevantes. Em se tratando da avaliação do material didático disponibilizado sobre a temática, as opiniões divergiram muito, o que leva a concluir que houve certo avanço, mas que ainda é preciso melhorar nesse aspecto, uma vez que mais da metade dos participantes consideram o material didático fraco ou regular. É importante ressaltar que, a maioria dos cursistas atua como professores há mais de 10 anos e já participaram de outros cursos de formação sobre a temática, o que leva a concluir que os mesmos possuem experiência para fazer a análise do material didático.

Todos os participantes consideram relevante a realização de cursos de formação e capacitação de professores sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Ao estimular a reflexão sobre a problemática que envolve as relações étnico-raciais, bem como a implementação da Lei 10639/03, busca-se promover a desconstrução de pré-conceitos, mentalidades e atitudes racistas.

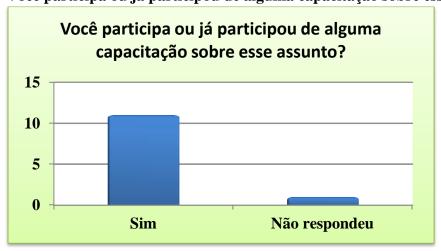


Gráfico 5 – Você participa ou já participou de alguma capacitação sobre esse assunto?

Para que ocorra a implementação da lei, todos os participantes consideram relevante a oferta de cursos de formação e capacitação de professores, pois os mesmos exercem a função de multiplicadores em suas respectivas escolas. Mais de 90% dos pesquisados já participaram de alguma capacitação sobre a temática e ressaltam a importância da realização desses cursos, que estimulam a reflexão de suas práticas pedagógicas, bem como oportuniza o debate e a socialização de suas experiências e vivências.

Em relação ao curso em questão, 91, 67% dos participantes tiveram como motivação para a participação do curso a busca por conhecimento sobre o tema. Esse dado é significativo, pois demonstra o interesse dos professores em aprender e debater sobre a temática em evidência. Os entrevistados visam uma formação pessoal, acadêmica e profissional.

Gráfico 6 – Como você avalia a atuação dos gestores da escola em que você trabalha, em relação à implementação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura brasileira?



Um número significativo, ou seja, 58% dos participantes avaliam de maneira positiva a atuação dos gestores de suas respectivas escolas. A maioria dos gestores, 75% permitiram e incentivaram a participação dos professores no curso de formação. Esse dado é relevante, pois o papel dos gestores é fundamental para que os cursos de formação aconteçam e que sejam implementados nas escolas os projetos e o conhecimento adquirido pelo professor durante os cursos de formação.

Para efetivar a aplicação da Lei n.º 10.639/2003, os diretores, a equipe pedagógica e os professores precisam aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre o tema e viabilizar condições para consolidação deste conhecimento, com a intenção de implantar na escola uma prática antirracista. Uma prática que repudie o racismo e qualquer forma de preconceito nas escolas pode contribuir para melhorar a aprendizagem e ajudar na manutenção dos alunos negros nas escolas, com voz e participação ativa neste processo (PACÍFICO, 2008).

"A instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores" (CANDAU, 2002). Dessa maneira, é necessário que gestores e educadores desenvolvam um trabalho em equipe, que assumam o papel de protagonistas enquanto sujeitos da educação com foco na valorização da diversidade e consequentemente na superação do racismo.



Gráfico 7 – Como você avalia o programa de formação de maneira geral?

Observa- se que 42% dos participantes avaliaram o programa de formação em questão como excelente, 42% consideraram bom o curso e apenas 16% avaliaram como fraco. De acordo com os dados obtidos, é possível inferir que o curso de formação atendeu as expectativas da maioria dos participantes.

Em relação à metodologia adotada e utilizada durante o curso, e à divisão da capacitação em três módulos, 41,67% consideram boa essa metodologia, enquanto que 33,33% qualificaram como excelente essa iniciativa e 25% avaliaram como regular essa organização.



Gráfico 8 – Você concluiu o curso?

O curso de formação foi dividido em três módulos, sendo que não era pré-requisito a participação no módulo anterior para realizar outro. O primeiro módulo teve carga horária de 48 horas, o segundo, 32 horas e o terceiro módulo, 64 horas. Constatou-se que, 25% dos participantes da pesquisa não concluíram o curso, ou seja, fizeram parcialmente, assistindo apenas de um ou dois módulos e 75% dos entrevistados participaram de todos os módulos, concluindo assim, todo o curso de formação continuada que iniciou em outubro de 2008 e finalizou em novembro de 2011.

O curso tinha a proposta de formar até 960 professores (13% do universo que compunha a rede municipal e estadual de ensino no ano de 2008, quando iniciou o curso). Em parceria com a Superintendência Regional de Ensino de Teófilo Otoni e com a Secretaria Municipal de Educação do município, o curso formou 349 docentes, num universo de 778 inscritos no decorrer das três etapas da formação.

Apenas 25% dos participantes da pesquisa não concluíram o curso, e desses, 16,67% consideraram o curso cansativo e desinteressante. Apenas um participante, 8,33% não respondeu a questão, o que leva a deduzir que não concluiu o curso por outros motivos, que não foram citados.



Gráfico 9 – Você conseguiu ser um multiplicador na escola?

Durante o curso, os participantes tiveram a oportunidade de elaborar junto com os colegas de sua escola, um projeto sobre a temática em evidência para implementar em suas respectivas escolas durante o ano de 2009. Quando perguntados se, após o curso, se tornaram multiplicadores nas escolas onde trabalham, 66,67% afirmaram que conseguiram cumprir esse papel na sua escola, enquanto que 33,33% não conseguiram implantar o projeto elaborado e não se tornaram multiplicadores.

Diante desses dados é possível concluir que o curso teve grande impacto nas escolas representadas, uma vez, que além do conhecimento teórico, os professores cursistas tiveram a oportunidade de rever suas práticas pedagógicas e ao mesmo tempo, elaborar e executar novas metodologias e estratégias de ensino sobre a história e cultura afro-brasileira.

### 5.2 Análise das questões abertas do questionário

Além das questões fechadas analisadas anteriormente, o questionário continha quatro questões discursivas. A primeira questão evidencia os pontos positivos do curso, sendo que foram apontados os seguintes aspectos: palestrantes capacitados, espaço para troca de

experiências e vivências, minicursos e oficinas variadas, disponibilização de materiais didáticos, além de possibilitar o debate sobre um tema atual e relevante, possibilitando a construção do conhecimento e desconstrução de conceitos errôneos.

Outro aspecto positivo citado foi a divisão do curso em módulos, uma vez que essa forma de organização possibilitou aos cursistas a oportunidade de se organizarem para participação da capacitação sem comprometimento do exercício de suas atividades escolares.

A estrutura do local de realização do curso foi outro fator relevante, pois os módulos foram realizados em espaços diferenciados: I Seminário realizou-se nas dependências do Teatro Vitória e da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Exatas (FACSAE) da UFVJM, o II seminário foi realizado na sede do SEST/SENAT (Serviço Social do Transporte/ Serviço Social de Aprendizagem do Transporte) e a terceira etapa foi realizada nas dependências da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Exatas, Campus do Mucuri, em Teófilo Otoni. Os locais apresentam boa estrutura física como auditório, salas amplas, bem ventiladas e iluminadas, adequadas ao bom desempenho das atividades propostas. No entanto, alguns cursistas enfatizaram dificuldade de acesso, uma vez que o primeiro e o terceiro módulos ocorreram em locais distantes do centro, dificultando o acesso.

A visita ao Museu Afro Brasil em São Paulo que culminou a capacitação também foi apontado como um fator extremamente positivo, uma vez que permitiu o contato direto com a realidade abordada, possibilitando a junção entre a teoria e prática.

Como pontos negativos foram mencionados a localização, pois o curso foi ofertado em locais distantes do centro, mas ao mesmo tempo locais com boa estrutura física para a realização do evento. Outro aspecto apontado foi a ausência de material didático, uma vez os mesmos não eram disponibilizados durante os módulos. Porém, ao final do curso, os participantes receberam uma coletânea contendo textos trabalhados durante a formação.

Foram apontados como pontos negativos a ocorrência de poucas oficinas práticas e a falta de diárias para os participantes de outros municípios, bem como a não liberação dos professores para a participação. Em todos os três seminários foram realizadas oficinas, minicursos, contudo, pelo fato de acontecerem simultaneamente, os cursistas não tinham como participar de todas e optavam pelas que julgassem mais pertinentes.

Por falta de recurso não foram disponibilizadas diárias para os cursistas de outros municípios, o que inviabilizou a participação de muitas pessoas, uma vez que sabemos que a região é carente e, portanto, vários professores não tinham condições financeiras de custear suas estadias. Além da questão financeira, alguns professores não concluíram o curso porque

não tiveram a permissão dos gestores para a participação em todas as etapas, o que demonstra o descaso com a temática em evidência.

Outros aspectos abordados foram visão unilateral por parte de alguns participantes e palestrantes, principalmente sobre questões religiosas, pouca divulgação do curso e a necessidade de cobrar mais dos participantes, bem como ser um curso restrito apenas à área da educação.

Em relação à abordagem de religiões de matrizes africanas, sabemos que é um tema que gera muita polêmica, pois ainda é alvo de grande preconceito, não apenas no ambiente escolar, mas nos diferentes espaços da sociedade brasileira.

Segundo MARQUES e NOVAIS (2015), dar ênfase nos fenômenos transcendentais existentes em cada religião lhes garantirá um olhar reflexivo capaz de minimizar ou até mesmo romper o processo de discriminação e racismo religioso embasado pelo preconceito. Assim, é imprescindível promover o respeito a cada religião, priorizando um ensino laico, previsto na própria constituição brasileira.

Em relação ao aspecto da divulgação, o curso foi divulgado através de cartazes e email enviados às escolas, mas poderia ser mais bem divulgado pelas redes sociais. Além disso, o público alvo eram professores, por entender o papel que esses profissionais exercem na implementação da lei 10639/03 no município de Teófilo Otoni, no entanto, o curso estava aberto para a participação de outros profissionais, inclusive alunos dos cursos de graduação da universidade.

Sobre a importância da Lei 10639/03 para o Brasil e, consequentemente, os resultados esperados a partir da determinação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira aos jovens, foram mencionados a necessidade e possibilidade de erradicação do racismo e diferentes formas de preconceito, o respeito à diversidade, o empoderamento dos afrodescendentes, a possibilidade de conhecer e perceber a importância da cultura africana na sociedade brasileira, ou seja, garantir a ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas.

Sobre o posicionamento do governo atual em relação às políticas públicas voltadas à valorização da cultura africana, os participantes ressaltaram a falta de respeito do governo com a Lei 10639/03, pois através da Reforma do Ensino Médio, revogou-se a obrigatoriedade de abordar a temática nos currículos escolares, provocando um retrocesso nas discussões acerca das minorias e a desvalorização da cultura afro no Brasil. É possível perceber que a lei deveria ser uma política pública de Estado e não de um governo, como infelizmente podemos verificar que foi o caso.

#### 5.3. Análise das entrevistas

Para apresentação dos resultados da análise de conteúdo efetuada de forma a conhecer a opinião de cada um dos participantes em relação à Implementação da Lei 10639/03 no município de Teófilo Otoni, com base na avaliação do Curso de Formação de Professores sobre a História e cultura Africana e Afro-brasileira, foram elencadas seis categorias a saber: Motivação para participação no curso, Contribuição do Curso, Dificuldades enfrentadas no decorrer do curso, Implantação do projeto elaborado nas respectivas escolas, O trabalho realizado nas escolas e Avaliação sobre o Curso. No universo de 9 entrevistas, adotarei a seguinte nomenclatura para me referir aos cursistas entrevistados durante a análise do conteúdo: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9, onde a letra P significa professor.

Utilizando do método da análise de conteúdo, podemos dividir as respostas em seis categorias:

### a) "Motivação para a participação no curso"

Os participantes P2 e P5 destacaram que a motivação em participar do curso é a busca pelo aprimoramento, atualização, ou seja, a formação acadêmica e profissional.

O participante P2 comenta: "A minha motivação foi a busca para aprimorar esse conhecimento tão necessário aos alunos, mas que eu não sentia segurança para trabalhar, daí a necessidade de buscar uma informação mais aprimorada."

E acrescenta o P5: "A minha motivação eu como professora de história eu vejo que quanto mais assim eu poder estar colhendo conhecimento para levar para o meu aluno é melhor. E eu vi nesse curso uma forma de estar aumentando o meu conhecimento."

Além da busca por aperfeiçoamento, alguns entrevistados tiveram como motivação, experiências e vivências pessoais, desde questões relativas à identidade quanto experiências e vivências em sala de aula, como ressalta os participantes P7 e P1.

"Primeiro como professora de história já sentia necessidade de trabalhar essa questão. E com a chegada da universidade e a implantação do curso eu senti mais motivada ainda para pegar ainda para pegar instrumentos novos de trabalhos então tudo isso me levou a ter esse interesse, principalmente buscar novas informações e novos métodos de como trabalhar essa questão, essa causa na educação. Iinstrumentos novos de trabalhos então tudo isso me levou a ter esse interesse, principalmente buscar novas informações e novos métodos de como trabalhar essa questão, essa causa na educação." (P7)

Além das motivações mencionadas, a implementação da Lei 10639/03 também teve destaque, uma vez que muitos participantes buscavam no curso de formação obter conhecimento e sugestões de práticas pedagógicas que auxiliem na efetivação a lei em suas respectivas escolas e salas de aula.

"Na verdade o que me motiva ainda né, é essa mistura que existe no nosso país, é essa miscigenação, minha família também, meu pai assim..., eu não tive contato de meus avós, né, eu tenho uma vontade muito grande de fazer a construção da árvore genealógica da minha família e assim..., os meu tataravós, os meus bisavós, são todos descendentes né, da África mesmo, eles eram escravos, né, então assim, eu conheço pouco da história, então isso foi um dos motivos né, essa conversa com minha mãe foi um dos motivos que me motivou a fazer o curso, eu gosto muito." (P1)

Imbernón (2010, p.50) coloca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática. "[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa". Sendo assim, independente das motivações, que podem ser diversas, o importante é promover a práxis, isto é, a junção entre a teoria e prática, pois através da reflexão que promove ação.

# b) "Contribuição do curso de formação"

Ao analisar a segunda categoria "**Contribuição do curso de formação**", foi possível perceber que muitos participantes relataram a importância e contribuição do curso para a sua formação pessoal, acadêmica e profissional.

O professor P2 relata: "(...) Eu fui com a expectativa baixa e cheguei lá e me surpreendi muito... muito da cultura que eu tinha preconceitos que eu nem sabia eu me desmitifiquei, ampliei muito meu conhecimento foi sensacional."

O entrevistado P8 comenta:

"foi extremamente importante porque eu pude de fato aprender um pouco mais né... sobre a cultura afro-brasileira e até mesmo alguns preconceitos né...que a gente tem em relação a isso me foram esclarecidos e foi muito importante para minha formação enquanto professora."

Nesse sentido, segundo Munanga (2005, p. 35)

[...] a formação docente que não teve em sua base, estudos e reflexões que contemplassem a História da África, Cultura do Negro no Brasil, e a própria

historicidade do negro de modo geral, formula um problema evidente das novas leis que amparam a prática destes temas na escola. Tal feito, não ocorre exclusivamente pela falta entendimento teórico que envolve a questão, mais também porque o estudo dessa temática envolve o grande desafio de desvelar, o mito da democracia racial que domina a concepção docente em muitos casos.

#### E acrescenta o P7:

E de maneira geral foi para complementar mesmo ideias que eu já tinha sobre a relação étnico racial a compreensão melhor da lei, então isso foi muito importante para minha profissão porque além de melhorar as aulas eu também assistir muitos vídeos, filmes, as orientações do curso e as orientações pedagógicas mesmo do curso foram muito importante para eu poder melhorar a qualidade das minhas aulas.

Os entrevistados exprimem suas dificuldades e anseios que ainda persistiam sobre a temática e, portanto, destacam que o curso de formação possibilitou a desmistificação de preconceitos, ampliou o conhecimento sobre o tema, além de disponibilizar materiais interessantes sobre o assunto e, consequentemente, proporcionou uma reflexão e melhora das suas práticas pedagógicas, que certamente contribuíram para a implementação da Lei 10639/03.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995a, p. 28)

Nesse aspecto, é importante destacar a relevância do trabalho de extensão universitária realizado pela UFVJM no município de Teófilo Otoni, uma vez que o curso de formação continuada de professores possibilitou, como demostra os relatos dos participantes, a ampliação do conhecimento sobre a lei 10639/03, bem como a implantação de novas práticas pedagógicas a fim de efetivamente implementar a lei em suas respectivas escolas.

#### c) Dificuldades enfrentadas no decorrer do curso

Durante o curso, surgiram algumas demandas e dificuldades enfrentadas pelos cursistas, fatores que podem ter contribuído para a evasão de alguns participantes. Além da inexistência de diárias para subsidiar a estadia dos cursistas de outros municípios, também se depararam com a resistência de gestores e colegas em abordar a temática, como aponta os entrevistados P1 e P7.

De acordo com o participante P1:

" (...) É um dos exemplos é... que eu poderia estar citando, seria a liberação na escola e na hora de fazer o repasse também uma certa resistência de alguns colegas para a gente estar fazendo esse repasse, é complicado porque as pessoas não se aceitam né....e tem essa negação de identidade, a escola que eu trabalhava na época, por exemplo, a maioria, são pessoas de tom de pele claro, então mesmo aquelas pardas feito eu, mesmo que a gente perceba né, essa mistura na família, eles resistem muito a aceitar e confessar que tem essa descendência afro."

Infelizmente, como podemos perceber nas falas dos entrevistados, muitos gestores e professores não compreenderam essa necessidade de trabalhar de maneira coletiva e interdisciplinar, o que torna o ensino fragmentado.

"Só teve uma dificuldade. Porque às vezes quando a faculdade marcava o dia do curso a escola ela... até escondia um pouco posso falar isso com veemência.... escondia a chamada... a data, para evitar que o professor faltasse a aula aquele dia, porque normalmente o curso ele ocupava também uma parte da tarde onde eu trabalha a tarde e a escola dificultava mas a gente acabava sabendo por outros colegas e ia. Porem teve um módulo que era essencial e que esse módulo eu perdi, fui o único módulo que eu perdi e exatamente porque a data não chegou até a mim. "(P7)

Diante dos fatores apontados, é possível verificar, que mesmo diante das dificuldades, o curso alcançou um número significativo de participantes. A meta a princípio era formar 960 professores, no entanto, concluíram o curso 349 pessoas. Em termos numéricos, a meta não foi alcançada, e considerando os dados e relatos, pode-se afirmar que ela foi muito audaciosa, devido a tantas dificuldades. No entanto, os resultados obtidos evidenciam a relevância do curso para a vida pessoal e formação profissional dos cursistas, que certamente se tornaram multiplicadores nas escolas onde atuam, levando o conhecimento e a sensibilização adquirida a toda a comunidade escolar.

### d) Implantação do projeto elaborado nas respectivas escolas

Durante o primeiro módulo, os cursistas elaboraram um projeto sobre a temática que deveria ser implementado em suas escolas durante o ano de 2009. Nesses projetos foram propostas diferentes ações, dentre as quais podemos citar a realização de seminários, rodas de conversa, trabalhos com textos contemplando vários gêneros textuais, elaboração e análise de gráficos, confecção de cartazes, apresentações artísticas, debate sobre filme, auditórios e exposições. Um ponto em comum observado em todos os projetos analisados é que a proposta é a realização de um trabalho interdisciplinar, envolvendo as diferentes áreas do ensino e contemplando a participação de toda a comunidade escolar.

A maioria dos entrevistados conseguiu implantar o projeto parcialmente nas escolas onde atuavam, uma vez que tiveram o apoio dos colegas e gestores. Os participantes P7 e P3 expressam essa realidade da seguinte maneira:

Com certeza a gente conseguiu trabalhar apesar da escola da gente ser muito carente, né... mais a gente tinha um diretor muito bom na época, a gente implementou assim, a gente mostrou para os alunos, fizemos pesquisa a respeito da árvore genealógica dos alunos, como é que era, se era descendente de negro, de índio a gente fez um estudo a respeito de comidas né.. que tinha na época, a gente visitou até o quilombo de São Julião, a gente tinha muito alunos do quilombo de São Julião, então assim a gente implementou e mostrou a importância da cultura africana e como ela é presente até hoje na nossa vida né. (P3)

Foi assim, apesar de eu ter participado como coadjuvante, outras colegas minhas da área de história elas implementaram o projeto e que continua até hoje sendo realizado na escola na qual eu trabalho. (P8)

Todo o projeto não, mas vou falar que em grande parte, a leitura dos textos, organização de maquetes, as discussões com os colegas, assistência aos filmes juntamente com os alunos e organização de trabalho, dos vídeos que eram vistos na faculdade, então, grande parte do projeto foi executado.(P7)

Para Zeichner (1992 apud PIMENTA, 2002, p.26), a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode ser realizada em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

#### e) O trabalho realizado nas escolas

Atualmente, de acordo com os docentes entrevistados P1, P6 e P8, ainda persistem as dificuldades em se abordar a temática da história e cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, pois o ensino é muito fragmentado, limitado a datas específicas como o 13 de maio e o 20 de novembro. Além disso, o racismo e preconceito ainda fazem parte do cotidiano da sociedade e, especificamente do ambiente escolar.

O participante P1 comenta:

"Ainda é pouco trabalhado, eu dentro da sala de aula faço minha parte. Sempre que eu posso eu estou né... trazendo o assunto à tona, porque não tem como a gente fugir, eu não consigo fugir dessa realidade, porque eu percebo... dentro da sala de aula...no convívio dos alunos, eu percebo a necessidade de estar trabalhando para gente tentar minimizar esse problema ai...que é um problema...o racismo ainda está muito enraizado."

Os relatos confirmam a dificuldade de se abordar e trabalhar a temática em sala de aula, seja por resistência dos gestores ou dos docentes, seja por falta de material didático ou mesmo por considerar o assunto irrelevante.

Acrescenta P6: "Não é trabalhado na verdade. A gente tem algumas datas que já são instituídas e a gente segue essas datas, mas não fizemos nada mais do que isso não."

A precariedade das condições de trabalho, o descaso dos gestores para com as discussões raciais, as resistências de colegas de profissão em relação a essa temática racial para se evitar conflitos, as deficiências de aprendizagem das camadas populares, a falta de condições objetivas de estudo dos alunos, a "crueldade" do racismo e da violência entre as crianças e os jovens, bem como a intolerância religiosa. (OLIVEIRA, 2010, p.15)

Assim, percebo que a preocupação dos entrevistados em relação à lei é de cumprir o que é determinado pelo sistema de educação e a escola torna-se um espaço de executar as orientações das secretarias de educação e superintendência de ensino.

Assim conclui P8:

"Olha, é trabalhado onde os professores de histórias eles coordenam esses trabalhos, eles dão direcionamento para os meninos eles fazem pesquisa.. né eles fazem pesquisas em várias áreas da cultura da literatura afro-brasileira, religião, dança, uma série de coisas eles fazem pesquisas e depois apresentam em forma de oficinas, mostras culturais e é bastante movimentado isso lá na escola neste sentido."

#### Acrescenta P7:

"Fora do projeto é difícil. Porque com a implantação do projeto, quando a gente fazia o projeto e estava executando, então as coisas que a gente pegava a gente conseguia levar, fazer, trabalhar, apresentar como um projeto. Mas no dia a dia, passado isso, é mais seguir o livro didática e ir pontuado no livro aquilo que fala sobre a relação étnico racial, o que é muito pouco dentro dos livros didáticos, pouquíssimas coisas veem no livro didático, e o que vem a gente fazia questão de estar trabalhando e discutindo mas um projeto mais extenso não existe, não existe um trabalho muito forte, mesmo depois da lei."

Um fator relevante para análise dessa discussão aparece nos relatos acima dos professores em relação à formação continuada é o seu local de trabalho como desenvolvimento dessa. É atribuída à escola um valor significativo no processo de formação, uma vez que a prática é realizada nas respectivas escolas.

Daí, a necessidade imediata de educadores e educando se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino-aprendizagem de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber (PEREIRA; 2007, p.15).

Segundo (MOITA LOPES, 2002, p.38), "As identidades sociais construídas nas escolas podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são reexperienciadas ou reposicionadas". Nesse sentido, a escola ocupa um espaço social e culturalmente diversificado e, portanto, um ambiente ideal para a formação, e consequentemente, promoção do respeito à diversidade étnica e cultural da comunidade local.

O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (GOMES, 2001, p.89).

Neste contexto, a universidade exerce um papel relevante através dos programas de extensão universitária, na medida em que possibilita novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social na comunidade em que se encontra inserida. Simultaneamente, promove a sensibilização para temas diversos que merecem atenção diferenciada em sala de aula.

### f) Avaliação do curso

Os entrevistados foram unânimes sobre a relevância do curso de formação para implementação da Lei 10639/03 no município de Teófilo Otoni. É possível verificar nos relatos dos participantes P1, P2, P3, P6, P7 e P8:

O participante P2 comenta: "Eu fui com a expectativa baixa e cheguei lá e me surpreendi muito... muito da cultura que eu tinha preconceitos que eu nem sabia eu me desmitifiquei, ampliei muito meu conhecimento foi sensacional."

Acrescenta P7 "O curso eu diria que é, foi muito, muito importante. (...) O crescimento para o professor é uma coisa fantástica."

Na visão de P3:

"Eu não sei se porque a gente é carente deste tipo de curso eu gostei muito curso todas as áreas que ele pode abrir.... abriu minha cabeça demais... eu acho que o curso que a gente fez de ciências sociais e depois de história nos faz isso pensar muito né... e contribuiu muito para minha formação....isso aí com certeza... eu gostei mesmo não estou falando em demagogia porque né... eu gostei muito do curso mesmo!"

Para concluir, reforça os entrevistados P8, P1, P6 e P2:

"Olha apesar de não ter feito o curso todo, né...o módulo que eu participei foi bastante valoroso, né...as oficinas foram muito boas, professores muito bem preparados né... a questão logística funcionou muito bem, então eu só tenho que dar os parabéns." (P8)

O entrevistado P1 e P6 concordam: "Nossa é uma pena que acabou, por mim não teria fim, porque acrescenta muito na vida da gente, como ser humano a gente..... a gente, muda muito."

"Serviu para mostrar alguns detalhes que a gente não percebia da cultura africana né...foi importante. " (P6)

"Eu achei excelente. As pessoas envolvidas muito capacitadas, eu achei uma forma maravilhosa de ampliar meus conhecimentos. Excelente!"(P2)

As falas dos professores comprovam a relevância do curso de formação em questão para a implementação da Lei 10639/03 no município de Teófilo Otoni. Também exprime a contribuição do curso para atuação e prática docente nas escolas que permitiram, incentivaram e apoiaram a participação dos professores.

[...] a troca entre os saberes acadêmico e popular possibilitava a efetivação de uma política extensionista mais comprometida com as necessidades vivenciadas pela população, possibilitando, assim, que o ensino e a pesquisa desenvolvidos na universidade estivessem mais integrados com a realidade social. (TAVARES, 1997, p. 63).

Este projeto de extensão universitária, que iniciou a partir da criação do Projeto UNIAFRO e do trabalho realizado pelo NEAB/UFVJM, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Teófilo Otoni e a 37ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais, culminou na realização do curso de formação docente. Os dados e relatos coletados demostraram que houve uma reflexão sobre a temática, além de realizar ações que culminaram em transformações na vida e práxis dos docentes, que por sua vez, refletiram nas escolas e comunidades representadas através dos projetos de intervenção.

Assim, a diretriz da relação entre Pesquisa, Ensino e Extensão abre muitas possibilidades de articulação entre a Universidade e a sociedade visando à produção do conhecimento através de metodologias participativas, pesquisas de campo, que priorizam a participação dos atores sociais através do diálogo e da troca de experiências. Neste sentido, tanto a sociedade civil quanto a universidade produzem e sofrem as transformações e os impactos sociais.

# 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou inicialmente discutir a importância das políticas públicas, bem como das entidades que regulamentam a sua implementação, salientando a ação do Estado no contexto do neoliberalismo. É evidente que as políticas públicas não são neutras, na medida em que, revelam a dinâmica estrutural do governo e sustentam a ideologia capitalista, na medida em que não promovem ruptura nas bases e estruturas do sistema, mas possibilitam maior acessibilidade e equidade aos cidadãos.

Desta forma, as políticas públicas podem ser de caráter universal ou políticas focalizadas. Foram apresentadas diferentes políticas públicas educacionais implementadas em nosso país, com foco nas políticas voltadas para a população negra, como a Lei 10639/03. Após breve histórico sobre a importância da história e cultura africana na formação da sociedade e cultura brasileira, foi possível analisar a relevância dos cursos de formação de professores para a implementação da lei nas escolas.

A aprovação da Lei 10639/03 foi extremamente significativa na história da educação brasileira, uma vez que ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana tinha por objetivo garantir aos negros o reconhecimento de seu legado e a reparação histórica, ou seja, promover uma conquista de direitos historicamente negados a essa significativa parcela da população brasileira.

Para tal conquista foi relevante o papel desempenhado pela sociedade civil através dos movimentos sociais, que ao longo do tempo reivindicam o respeito e valorização à pluralidade étnica e cultural da população brasileira. Entre os vários movimentos sociais, cabe ressaltar o Movimento Negro que, através de muita organização e lutas, conquistou a aprovação da lei, uma política afirmativa visando promover a igualdade e combater o racismo.

No entanto, a partir dos dados coletados na pesquisa, é possível constatar que a lei ainda não foi implementada e efetivada nas escolas brasileiras. Diante dessa constatação, é imprescindível problematizar essa questão, pois a escola é um espaço de formação e promoção do respeito à diversidade étnica e cultural.

... pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002, p3).

Gestores e professores ainda demonstram dificuldades em trabalhar a temática, mas reconhecem a sua relevância e expressam preocupação e interesse em atualizar seus conhecimentos, rever e aprimorar suas práticas pedagógicas e, enfim, realizar um trabalho de busca ao resgate da identidade dos alunos.

Assim, os resultados ressaltam a importância dos cursos de formação de professores, na medida em que esses exercem função de formar cidadãos que sejam capazes de conviver com as diferenças de forma respeitosa, valorizando a diversidade e garantindo o exercício da cidadania e efetivação da democracia.

Portanto, para que ocorra a implementação da lei é necessário que gestores e professores aprendam a desenvolver essa temática de forma significativa nas escolas, pois quando implementada, a lei proporciona resultados positivos, uma vez que possibilita pensar em um ensino que visa à inclusão de uma parcela relevante da população brasileira.

Outro aspecto abordado na pesquisa é o papel exercido pela universidade através dos projetos de extensão universitária para a efetivação das políticas públicas. Através da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, buscam promover interação e transformação social em consonância com outras instituições da região.

Nesse contexto, é possível perceber que na última década foram estabelecidos parcerias e convênios que possibilitaram o financiamento da pesquisa e extensão. As ações extensionistas desenvolvidas na UFVJM nas diferentes formas: cursos, programas, projetos, eventos, etc. Evidenciam a relevância acadêmica e social exercida por essa instituição na comunidade na qual está inserida.

O curso de formação em questão estimulou a reflexão sobre a História e Cultura Afrobrasileira e Africana, promovendo a análise de práticas pedagógicas, socialização de experiências e vivências entre os participantes e propôs uma intervenção nas respectivas escolas representadas através de projetos sobre a temática. Assim, através dos relatos e dados coletados, é possível verificar que o curso de formação teve impacto relevante na implementação da Lei 10639/03 no município de Teófilo Otoni.

No entanto, atualmente, o país enfrenta uma grave crise econômica e instabilidade política, onde é possível perceber o enfraquecimento dos investimentos em políticas públicas no Brasil, bem como o retrocesso político, econômico e social, através da propagação de medidas, cujo objetivo é limitar "despesas" com saúde, educação, assistência social e Previdência, pelos próximos 20 anos. Soma-se a esse cenário a Reforma do Ensino Médio, que retira a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Diante do atual cenário de descaso com as questões sociais, é possível perceber o enfraquecimento das políticas públicas, dentre elas, as leis ou políticas afirmativas, como a Lei 10639/03. Esse fato pode trazer impactos sociais, como o fortalecimento do mito da democracia racial, que defende existir no Brasil igualdade de oportunidades entre diferentes raças e etnias. Com a implantação desse novo modelo de ensino, fica evidente que a educação voltada para a diversidade étnica e cultural do nosso país não é mais prioridade.

Portanto, é imprescindível promover essa discussão sobre o assunto, na tentativa de analisar as potencialidades e desafios a serem vencidos, sobretudo nesse cenário de desconstrução das políticas afirmativas, visando assegurar o respeito à diversidade e pluralidade cultural em nosso país, bem como promover a luta em prol dos direitos conquistados pelos negros, no sentido de garantir a democracia e a justiça social, inibindo quaisquer práticas de racismo ou discriminação.

Esperamos que os resultados deste estudo possam contribuir de maneira significativa para uma reflexão sobre os desdobramentos da lei nas escolas, bem como acerca do papel da gestão no encaminhamento de questões que dizem respeito à valorização da cultura africana no espaço escolar.

Sendo assim, almeja-se que as escolas públicas e privadas, em parceria com a UFVJM, contribuam, através de suas vocações institucionais, na efetivação de um ensino pautado na equidade e valorização da pluralidade cultural. Finalizo a pesquisa com a certeza de não ter esgotado o assunto sobre a implementação da Lei 10639/03, pois presenciamos um momento de grande instabilidade da lei com a Reforma do Ensino Médio e, portanto, o tema apresenta várias possibilidades de estudos.

# REFERÊNCIAS

AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe**. Revista Fórum, Itabaina, v.7, jan-jun 2010. Disponível em http://200.17.141.110/periodicos/revista\_forum\_identidades/revistas/ARQ\_FORUM\_IND\_7/FORUM\_V7\_06.pdf Acesso em 10 agosto de 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E., GENTILI, P., Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p.10-11.

ANDRÉ, M. E. D. A. (1983). **Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa, (45): 66-71.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BATISTA, A. S. et al. Envelhecimento e dependência: desafios para a organização da proteção social. Brasília: MPS/SPPS, 2008. (Coleção Previdência Social, v. 28)

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 1ª Ed. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/cne">http://portal.mec.gov.br/cne</a>. Acesso em julho de 2017

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Constituição 1934. Constituição da república dos estados unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso 10/08/2017.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Decreto nº. 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <a href="http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html">http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html</a>>. Acesso em 03/08/2017.

- BRASIL. **Departamento de Assuntos Universitários**. Plano de trabalho de extensão universitária. Brasília: MEC, 1975.
- BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L5540.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L5540.htm</a>. Acesso em: 10/08/2017.
- BRASIL. **Lei 10260, de 12 julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Leis/LEIS\_2001/L10260.htm. Acesso em 03/08/2017.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\_03/LEIS">http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\_03/LEIS</a>. Acesso em julho de 2017.
- BRASIL. **Lei nº. 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 12 de Julho de 2016.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/data/lei\_n12711.pdf. Acesso 10/08/2017.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, 2010.
- BRASIL. **Ministério da Educação. PROUNI.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/par/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/5225-sp-1311521702 >. Acesso em 17/08/2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental**. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Ministério da Educação. UNIAFRO.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/uniafro >. Acesso em 09/07/2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais— Pluralidade Cultural**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Resolução n°. 1, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC, que "institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

### História e Cultura Afro Brasileira e Africana".

BRASIL. **Resolução nº 14, de 28 de abril de 2008.** Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). Disponível em https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\_tipo=RES&num\_ato=00000014&seq\_ato=000&vlr\_ano=2008&sgl\_orgao=CD/FNDE/MEC Acesso em 10/08/2017.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CANDAU, Vera Maria. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**: Dialogando com Jean-Claude Forquin. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. Disponível em: http://www.scielo.br/. Acesso em: 08/12/2017.

CARDOSO, F.H. Reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, L.C.B.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 15-20.

CITTADINO, Gisele. Pluralismo, direito e justiça distributiva: elementos da filosofia constitucional contemporânea. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. do P. S. de L. Projetos de extensão da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina em escolas de educação básica: ações, concepções e desafios, 2015.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2002. **Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus/AM; 2012. Disponível em: <a href="http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf">http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf</a>> Acesso em: 29 de agosto de 2016.

Emenda Constitucional nº 90, de 2015) Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 24/07/2017

I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1987, Brasília. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Disponível em: http://www.renex.org.br/documento/Encontro-Nacional1987/-I-Encontro-Nacional doFORPROEX.pdf. Acesso em: outubro de 2017.

FERNANDES, Florestan. "Prefácio", in F.H. Cardoso e Octávio Ianni. "Cor e mobilidade social em Florianópolis". São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. Vol. II. São Paulo: Globo, 2008.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação. 13a Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

FREITAS, Maria Raquel Lino de. **Desenvolvimento e Políticas Sociais no Brasil Considerações sobre as Tendências de Universalização e de Focalização.** In 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. 2005. . Disponível em: <a href="http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/economia/meco10.pdf">http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/economia/meco10.pdf</a> > Acesso em: outubro, 2017.

FORPROEX: I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1987. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX: 1987-2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000. p. 11-18.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf . Acesso em 05/08/2017.

GADOTTI, M. Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra.** In: Aletria – Revista de estudos de literatura. Alteridades em questão. Belo Horizonte: POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 9, dez/2002.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, A. S. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, 2010(no prelo).

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões**. In: GOMES, Nilma Lino (Org). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.97-109.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (1999). **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-546X2002000200002

GURGEL, R. M. Extensão universitária: comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez Editora, 1986.

HENRIQUES, Ricardo. Raça e gênero nos sistemas de ensino. Os limites das políticas universalistas de educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HÖFLING. E de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

HUOT, Réjean). **Métodos quantitativos para as ciências humanas** (tradução de Maria Luísa Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget. 2002.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. p. 216. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, M., & Boing, L. A. (2004, setembro/dezembro). **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade, 25 (89), 159-1180. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000400005&script=sci abstract&tlng=pt acesso em 28 set, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALUSÁ, S. Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa gestão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia Científica**. 5° Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Juraci e NOVAES, Joaquim. Candomblé e Umbanda no sertão: cartografia social dos terreiros de PETROLINA/PE e JUAZEIRO/BA, Bahia: SABEH2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA L.L.P. Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.

MOURA, Clóvis. **Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo**. In: AFRO-ÁSIA, nº 14, Universidade Federal da Bahia, 1983.

MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) "Recuo da Teoria". In: Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de form/ação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003,

p. 151-167.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola. Brasília**: Ministério da Educação, 2005.

NOGUEIRA, M. das D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

NÓVOA, António. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

OLIVEIRA, Fátima. **Ser negro no Brasil**: alcances e limites. Scielo. 2004. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf</a>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

PACIFICO, T. M. A implantação da lei n.º 10.639/2003 em uma escola da rede pública estadual, no ensino fundamental, na cidade de Curitiba – PR, 2008, p. 561-571.

PAIVA, V. Extensão Universitária no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 67, n. 155, p. 135-151, jan./abr. 1986.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo, 2007.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

Portal do Senado Federal. **Projeto de lei do senado nº 193 de 2016**. Disponível em: <a href="https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria">https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria</a>? Acesso em 18 de julho de 2016.

REIS, E. (1996). Estatística descritiva. Lisboa: Edições Sílabo.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, J.R. A questão do negro na sala de aula. São Paulo: Ática, 1990.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHNECKENBERG, Marisa. A Relação entre Política Pública de Reforma Educacional e a Gestão do Cotidiano Escolar. Em Aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 17, n. 72, fev. / jun., p. 113-124, Brasília: O Instituto, 1981. Disponível em <a href="http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1096/997">http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1096/997</a>>. Acesso em: 25 junho 2016.

SEVERINO. Antônio J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortes, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. 3. ed. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Eva Aparecida da/ Rodrigues, Cláudio (org). Formação dos professores no vale do Mucuri: história e cultura da África e Afro-brasileira. Goiânia: Conceito, 2012.

SILVA, Priscila Kelly de Alencar. et all. **História e Cultura Afro-Brasileira: Caminhos Pedagógicos Abertos Pela Lei Federal Nº 10639/03 No Combate Ao Preconceito Racial**. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex\_xienid/xi\_enid/prolicen/ANAIS/Area4/4CEDHPPLIC0 5.pdf acesso em 10 de agosto de 2016).

SILVA, M.P. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afrobrasileira e africana: a lei 10639. EccoS Revista Científica. São Paulo, v. 9, jan/jun 2007. pp. 39-52.

SILVA, Valéria. Ensino, pesquisa e extensão: Uma análise das atividades desenvolvidas no GPAM e suas contribuições para a formação acadêmica. Vitória, novembro de 2011. Base de dados do Scielo. Disponível em: <a href="http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\_de\_extensao\_universitaria.pdf">http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\_de\_extensao\_universitaria.pdf</a>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03.** São Paulo, Peirópolis. 2007.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Celina, **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16">http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16</a>. Acesso 15/07/2017.

SOUZA, C. (2012). **Estado da arte da pesquisa em políticas públicas**. In G. Hochman, M. Arretche, & E. Marques (Eds.), Políticas públicas no Brasil (1a ed., p. 398). Rio de Janeiro: FIOCRUZ.

SOUZA, Elizabeth Fernandes de. In: Cavalleiro, Eliane.(org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 3ª edição, Caderno de Pesquisa nº 63, novembro de 1987.

TAVARES, M. das G. M. Extensão universitária: novo paradigma de universidade? Maceió: EDUFAL, 1997.

TEIXEIRA, Moema de Poli. Negros na universidade. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC**. Histórico. Natal, 2017. Disponível em: <a href="https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/departamento/portal.jsf?id=4890">https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/departamento/portal.jsf?id=4890</a>. Acesso em: 13 de Julho de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Consepe. Anexo da Resolução nº. 01 de 21 de setembro de 2007, alterado pela Resolução nº. 24 de 17 de outubro de 2008. Regulamento das Ações de Extensão Universitária.

Disponível em: <a href="http://www.ufvjm.edu.br/proexc/legislacao.html">http://www.ufvjm.edu.br/proexc/legislacao.html</a>>. Acesso em 30 de julho de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Consepe. **Resolução nº. 6 de 17 de abril de 2009**. Aprova a Política de Extensão Universitária da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI.

Consu. **Resolução nº. 14, de 03 de agosto de 2012**. Aprova o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Disponível em: <www.ufvjm.edu.br/proexc/proext/doc\_download/615-regimento-interno.html>. Acesso em: 09 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Consepe. **Resolução nº. 25, de 17 de outubro de 2008**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsas de Extensão/2011. Anexo. Disponível em: <www.ufvjm.edu.br/arquivos/63/1/Regulamento\_pibex1.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. **Relatório técnico institucional**: 2010-2015. Diamantina: UFVJM, 2016.

WALLERSTEIN, I. O declínio do poder americano. Rio de Janeiro. Contraponto, 2004.

WALTERS, Ronald. O princípio da Ação Afirmativa e progresso racial nos Estados Unidos. \Revista Estudos Afro-Asiáticos, n.28. Out. 1995.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

# APÊNDICE A – TCLE DA PESQUISA



# MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri



## Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: Os impactos na implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni no período de 2009 a 2012, com base na avaliação do Curso de Formação continuada de professores do Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira - UFVJM/NEAB (2008 a 2011), coordenada pela Professora Lilian Simone Godoy Fonseca e realizada pela mestranda Lidiane Silva Rocha Magalhães, em virtude de ter participado parcialmente do curso de formação em análise.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com a pesquisadora, bem como com a UFVJM. Os objetivos desta pesquisa são: Averiguar e avaliar as contribuições do curso de formação continuada de professores do Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, ofertados pela UFVJM/NEAB (2008 a 2011) no Campus Mucuri, para a implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni no período de 2009 a 2012.

Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) aos seguintes procedimentos: Deverá responder a um questionário composto por 18 questões no qual o/a participante deverá marcar com um "X" a opção que melhor lhe represente, de acordo com sua percepção e avaliação do curso de formação em análise, e deverá responder a quatro questões abertas. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 30 minutos e não é preciso se identificar. Também será feita uma entrevista semiestruturada onde o/a participante fará o relato de suas experiências e vivências durante o curso. Os riscos relacionados com sua participação são o desconforto ou algum constrangimento ao responder as questões, mas como forma de minimizá-los, serão mantidos o anonimato dos dados pessoais do participante, que pode deixar de responder algum questionamento ou suspender a entrevista, se assim julgar mais conveniente.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão indiretos, sendo a avaliação do projeto de extensão realizado pela universidade, bem como os impactos sociais e educacionais do mesmo no Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos, artigos e similares, entretanto, seus dados/informações pessoais serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando de modo algum a sua identificação.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Como não haverá gasto financeiro da sua parte em decorrência da pesquisa, não está previsto ressarcimento. Também não está prevista indenização por sua participação, mas, a qualquer momento, se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenadora do Projeto: Lilian Simone Godoy Fonseca

Endereço: Rua Paulino Guimarães, 160, Apto 01 - Bairro Polivalente, Diamantina / MG CEP.: 39.100-000

Telefone (38) 9.9943.1835

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do sujeito da pesquisa:	
Assinatura do sujeito da pesquisa: _	

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –

Diamantina/MG CEP39100000

Tel.: (38)3532-1240 –

Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior

Secretaria: Ana Flávia de Abreu

E-mail: <u>cep.secretaria@ufvjm.edu.br</u> e/ou <u>cep@ufvjm.edu.br</u>.

APÊNDICE B - Modelo de Questionário

### PRIMEIRA PARTE: PERFIL DOS PARTICIPANTES

1	) Gênero: (	( )Feminino	( )Masculino

2) Idade: ( ) 20 a 30 anos ( )31 a 40 anos ( )41 a 50 an	os ( ) 51 a 60 anos
( )Acima de 60 anos	
3) Estado Civil:	
( ) Casado ( ) Solteiro (	) Divorciado
4) Escolaridade: ( ) Ensino Médio ( )Ensino Superior ( ) Es	pecialização
( )Mestrado ( )Doutorado	
5) Cargo ou função que ocupa na escola?	
( ) Gestor ( ) Professor (	) Outro
6) Há quanto tempo trabalha na área da educação?	
( ) menos de 1 ano ( ) entre 1 e 5 anos ( ) entre anos	5 e 10 anos ( ) mais de 10
7) Tipo de vínculo:	
( ) Servidor Efetivo ( ) Servidor Contratado ( ) Servid	or Comissionado
FATORES DETERMINANTES NA IMPLEMENTAÇÃO	DA LEI 10639/03.
8) Como você avalia a produção de material didático sobre este	es conteúdos e temáticas?
( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular	( ) Fraco
9) Você considera importante a realização de cursos de	formação e capacitação para
professores sobre essa temática?	
( ) Sim ( ) Não	
10) Você participa ou já participou de alguma capacitação sobr	re esse assunto?
( ) Sim ( ) Não	
11) Qual a principal motivação para a sua participação nesse cu	urso de formação?
( ) Busca pelo conhecimento	
( ) Certificação	

( ) Outros		
12) Como você avalia a atuação dos gestores da escola em que você trabalha, em relação à		
implementação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da cultura afro brasileira?		
) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Fraco		
13) Os gestores da sua escola permitiram e incentivaram a sua participação no curso de		
formação?		
() Sim () Não		
14) Como você avalia o programa de capacitação de maneira geral?		
() Excelente () Bom () Regular () Fraco		
15) Como você avalia a metodologia utilizada no curso, ou seja, a divisão em módulos?		
() Excelente () Bom () Regular () Fraco		
16) Você concluiu o curso?		
( ) Sim		
( ) Não		
( ) Parcialmente		
17) A que fatores você atribui a não conclusão do curso?		
( ) A escola dificultou a minha participação		
( ) Falta de tempo		
( ) O curso era desinteressante e cansativo		
( ) Dificuldades pessoais		
( ) Outros		

18) Você conseguiu ser um multiplicador na sua escola?
( ) Sim ( ) Não
19) Identifique pontos positivos do curso.
20) Identifique pontos negativos do curso.
21) Qual a importância desta lei 10639/03 para o Brasil? Que resultados se esperam com o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira aos jovens?
22) Qual a sua opinião sobre o posicionamento do governo atual em relação às políticas públicas voltadas à valorização da cultura africana?

# APÊNDICE C - Roteiro de entrevista

- 01- Qual a sua motivação para iniciar o curso de formação em questão?
- 02- Você considera importante sua participação nesse curso de capacitação? Por quê?
- 03- Qual a contribuição do curso para a sua formação de maneira geral, ou seja, profissional e pessoal?
- 04- Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você no decorrer do curso?
- 05- Foi possível implementar o projeto elaborado durante o curso de formação na escola em que você atua ou atuava?
- 06- Como é trabalhada a temática da História da África, dos Africanos e a Formação da Cultura Afro-brasileira na escola onde você trabalha?
- 07- Qual a sua opinião sobre o curso de formação?