



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

**LENISE MENDES RODRIGUES**

**A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, PELO PARFOR, NO  
CURSO DE HISTÓRIA: currículo e trajetória de professoras egressas de Cametá (PA)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

**LENISE MENDES RODRIGUES**

**A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, PELO PARFOR, NO  
CURSO DE HISTÓRIA: currículo e trajetória de professoras egressas de Cametá (PA)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins – como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação e Cultura.

Linha de pesquisa: Cultura e Linguagem.  
Orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

R696f Rodrigues, Lenise Mendes.  
A Formação para as relações étnico-raciais, pelo PARFOR, no curso de História : currículo e trajetória de professoras egressas de Cametá (PA) / Lenise Mendes Rodrigues. — 2021.  
137 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Cultura, Cametá, 2021.

1. Educação. 2. Relações étnico-raciais. 3. PARFOR. 4.  
Curso de História. 5. Desenho curricular. I. Título.

CDD 370

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

**LENISE MENDES RODRIGUES**

**A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, PELO PARFOR, NO  
CURSO DE HISTÓRIA: currículo e trajetória de professoras egressas de Cametá (PA)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário do Tocantins – como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação e Cultura.

Linha de pesquisa: Cultura e Linguagem.  
Orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal.

**CAMETÁ – PARÁ**

**2021**

**Aprovado em:** \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal  
PPGEDUC/Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura  
Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá  
**(Orientador)**

---

Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque Miranda  
PPGEDUC/Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura  
Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá  
**(Examinador Interno)**

---

Profa. Dra. Viviane de Oliveira Barbosa  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
**(Examinadora Externa)**

*A meus pais.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter chegado até a reta final da pesquisa deste trabalho. O fato de terem ocorrido tantos imprevistos no meio do caminho, como é o caso da pandemia, trouxe insegurança e incertezas para o futuro da humanidade. Estamos na luta por dias melhores, e tudo isto vai passar. Também certos imprevistos vieram a impedir-me de continuar a produção deste texto: os problemas de saúde. Foi buscando força, garra e muita fé que conseguir chegar à conclusão de toda a pesquisa. Trata-se de um tema de grande relevância para o programa do mestrado: a questão das relações étnico-raciais na educação.

Agradeço também aos meus pais, que sempre me incentivaram nos estudos para poder alcançar meus objetivos, e *in memoriam* à minha irmã, que sempre me deu forças para não desistir por uma vaga no mestrado.

Ao meu noivo, pelo apoio, paciência e compreensão neste período de escrita do trabalho.

Ao Programa de Mestrado em Educação e Cultura, sob a coordenação da **Dra. Gilcilene Costa** e do **Dr. Eraldo do Carmo**, por ter-me proporcionado a oportunidade de cursar esta pós-graduação, que era um dos meus sonhos, pelo fato de ter tentado duas vezes até ser contemplada neste curso de formação.

Ao meu orientador e professor, **Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal**, pelas contribuições no desenvolvimento do trabalho, pela compreensão e apoio durante a árdua produção deste escrito.

Aos professores do curso do mestrado, que durante as aulas presenciais trouxeram contribuições relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem de cada mestrando.

Aos colegas da turma de 2019 do mestrado, pela partilha dos conhecimentos dentro e fora da sala de aula: um ajudando o outro para que cada um conseguisse, da melhor forma, terminar todas as etapas do mestrado.

Às amigas Janice e Rosilene, que me deram apoio nos momentos de aflição e tensão durante a escrita do trabalho. Só tenho a agradecer por sua amizade nesses momentos.

Às professoras de História formadas pelo PARFOR: Isaltina, Jucirene, Maria Benedita, Maria Edite e Maria Idiléia, por se disporem a participar das entrevistas, fornecendo contribuições importantes para se entender o papel do professor de História em torno das relações étnico-raciais na educação e dando-me apoio com informações para a pesquisa até o final da escrita deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a formação de professoras, através do curso de História da Universidade Federal do Pará, contempladas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tendo como foco de observação os estudos sobre as relações étnico-raciais aplicadas à análise do currículo do curso e às práticas sociais e escolares de docentes egressas do Campus Universitário de Cametá (PA), pois o curso de História do PARFOR ofertou no desenho curricular uma disciplina de História da África. Por conta disso, a intenção deste trabalho foi procurar saber, através de levantamento de dados, se o curso atende às questões étnico-raciais de acordo com as exigências da Lei nº 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade da inclusão da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica e no ensino superior. O ano de implementação do PARFOR em Cametá coincidiu com a criação da Faculdade de História no Campus Universitário daquele município; contudo, o desenho curricular de base para o curso de História não seguiu as diretrizes da recém-criada faculdade, mas as de Belém, e por este motivo o curso ofertou apenas essa disciplina na parte final do curso. A metodologia utilizada na pesquisa é de cunho qualitativo, com análise documental do projeto pedagógico do curso, do qual foi analisado o desenho curricular, e a história oral, com a entrevista das professoras egressas do curso. Indaga-se se essa única disciplina despertou a prática das relações étnico-raciais no entorno de suas comunidades escolares. No entanto, o resultado da pesquisa nos mostrou que o curso de História ainda não atende à legislação, e por esse motivo as discussões não são abrangentes no currículo. Ainda assim, essa única disciplina fez a diferença na formação das professoras e despertou o interesse da produção de trabalhos de conclusão de curso em torno da temática, como também modificou a prática pedagógica, levando a outro conhecimento sobre a história do continente africano e do negro no Brasil, em busca de um ensino democrático, no reconhecimento das diferenças e no combate ao racismo.

**Palavras-chave:** Educação. Relações étnico-raciais. PARFOR. Curso de História. Desenho curricular. Professoras da educação básica.

## ABSTRACT

This work aims to analyze the training of female teachers, through the History course of the Federal University of Pará, contemplated by the National Training Plan for Basic Education Teachers (PARFOR), having as focus of observation the studies on ethnic-racial relations applied to the analysis of the curriculum of the course and the social and school practices of female teachers and graduates of the University Campus of Cametá (PA), because the History course of PARFOR offered in the curricular design a subject of History of Africa. Because of that, the intention of this work was to find out, through data survey, if the course attends the ethnic-racial questions according to the requirements of the Law 11.645/2008, which instituted the obligatory inclusion of the theme of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in basic education and higher education. The year of the implementation of PARFOR in Cametá coincided with the creation of the History College in the University Campus of that municipality; however, the basic curricular design for the History course did not follow the guidelines of the newly created college, but those of Belém, and for this reason the course offered only this subject in the final part of the course. The methodology used in the research is qualitative in nature, with a documental analysis of the pedagogic project of the course, of which the curricular design was analyzed, and oral history, with interviews with the course's former teachers. The question is whether this single subject has awakened the practice of ethno-racial relations in their school communities. However, the result of the research showed us that the History course still does not comply with the legislation, and for this reason the discussions are not comprehensive in the curriculum. Even so, this single subject made a difference in the formation of female teachers and awakened the interest in the production of end-of-course papers on the theme, as well as modified the pedagogical practice, leading to other knowledge about the history of the African continent and of blacks in Brazil, in search of a democratic teaching, in the recognition of differences and in the fight against racism.

**Keywords:** Education. Ethno-racial relations. PARFOR. History Course. Curricular design. Basic education teachers.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Turmas de graduação ofertadas por município em 2009 .....	39
<b>Quadro 2</b> – Cursos ofertados em Cametá (PA) pelo PARFOR .....	52
<b>Quadro 3</b> – Desenho Curricular do Projeto Pedagógico do Curso de História do PARFOR (2011) .....	63
<b>Quadro 4</b> – Bibliografia da disciplina História da África .....	69
<b>Quadro 5</b> – Trabalhos de conclusão de curso de História do PARFOR (2009 e 2011) .....	71

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Campus Universitário do Tocantins – Cametá (PA).....	48
--	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – População residente em Cametá (PA), segundo algumas características do Censo 2010 .....	45
---	----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PPGEDUC</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
<b>PSE</b>	Processo Seletivo Especial
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UNIASSELVI</b>	Centro Universitário Leonardo da Vinci
<b>UVA</b>	Universidade do Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ (PA)</b> .....	33
2.1 ATUAÇÃO DO PARFOR .....	33
2.2 A PRESENÇA DO PROGRAMA NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS EM CAMETÁ .....	42
<b>3. O CURSO DE HISTÓRIA PELO PARFOR NO CAMPUS DE CAMETÁ (PA) E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL</b> .....	55
3.1 O DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM DISCUSSÃO .....	55
3.2 A PRODUÇÃO DE ALGUNS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) EM TORNO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE HISTÓRIA DO PARFOR.....	70
<b>4. A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PELO CURSO DE HISTÓRIA DO PARFOR E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL REFERENTE AO CONTATO COM A DISCIPLINA <i>HISTÓRIA DA ÁFRICA</i></b> .....	88
4.1 PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PELO CURSO DE HISTÓRIA DO PARFOR.....	88
4.2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DO CURSO DE HISTÓRIA PELO PARFOR VOLTADAS À OFERTA DE UMA ÚNICA DISCIPLINA <i>HISTÓRIA DA ÁFRICA</i> EM SUAS PRÁTICAS SOCIAIS E ESCOLARES .....	108
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>APÊNDICES</b> .....	134

## 1 INTRODUÇÃO

As lutas dos movimentos negros e as mudanças ocorridas no contexto histórico brasileiro nas últimas décadas são uma forma de compreender o surgimento das ações afirmativas em torno da população negra, nos dias atuais, no sistema educacional. Com relação à educação, foi um grande desafio para a população negra conquistar esse direito. Segundo Monteiro e Furtado (2013), começou a ocorrer a partir da década de 1970 o acesso aos espaços escolares.

Mesmo assim, eram poucas as oportunidades educacionais garantidas por lei para essa população, desde o período que vai da abolição da escravidão até a década de 1970. Os motivos da negação de um ensino oficial para a população negra se davam pela própria elite, que não queria perder a dominação que tinha sobre a população negra durante mais de três séculos (MONTEIRO; FURTADO, 2013). Percebe-se que isso era um tipo de estratégia utilizada por essa elite como forma de impedir que os direitos da população negra fossem garantidos na sociedade brasileira para não se igualarem a esse grupo e conquistarem o poder.

Essas informações são uma forma de fazermos nossas análises críticas para entender os desafios que os negros passaram, como também atualmente, com relação aos seus direitos. A partir do momento que um determinado grupo é menosprezado na sociedade, estamos diante de uma desigualdade social. E, no caso da população negra, estamos diante da desigualdade racial, em que perpassam outros problemas.

Segundo Valentim e Pinheiro (2015), em 2013 foi realizada uma pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD), que revelou que 104,2 milhões dos brasileiros são negros, o que corresponde a pretos e pardos. E isto corresponde a mais da metade da população do país, perfazendo 52,9%. Mesmo assim se observa que essa população tem menos acesso a direitos fundamentais, o que mostra que a desigualdade racial marca a sociedade brasileira e está declarada nos índices de desemprego, mortalidade, habitação precária, violência e evasão escolar. Isso acomete os afro-brasileiros e gera menos oportunidades de acesso à escolarização.

Oliveira (2012) ressalta que a população deverá convencer-se de que há necessidade de eliminar os fatores que colocam determinados grupos em situação de inferioridade, buscando-se, por meio das ações afirmativas, a concretização do direito à igualdade. Esta é uma das formas que a autora apresenta para combater as desigualdades sociais: através das ações afirmativas, que surgem a partir do século XX, vistas como ousado e inovador recurso para promover a igualdade e combater a discriminação.

A autora nos chama a reparar nos danos causados a grupos socialmente fragilizados, levando em consideração as categorias de gênero, idade, raça, etnia e sexualidade, aos quais são atribuídos significados sociais negativos, provocando as desigualdades. Isso acaba afetando principalmente a população negra, que é vista de forma inferiorizada na sociedade brasileira. No entanto, é preciso entender o que significam as políticas de ações afirmativas:

Como políticas sociais orientadas pelo princípio de igualdade, as políticas de ações afirmativas exigem a renúncia a neutralidade estatal e a tomada de uma posição comprometida com a redistribuição igualitária de bens materiais e não materiais e para isso, as políticas reparadoras das injustiças que colocaram determinados grupos em situação de inferioridade são indispensáveis. O Estado deverá migrar de mero autor dos princípios determinados pela igualdade formal, de expectador das relações sociais e das determinações equivocadas das instituições, para buscar ativamente a igualdade concreta formalizada pelos textos constitucionais entre outros documentos de que é signatário. (OLIVEIRA, 2012, p. 94).

Podemos observar que, na busca por uma sociedade igualitária, é preciso entender que o significado das políticas de ações afirmativas gira em torno do princípio da igualdade para que se concretizem essas ações na prática. Essas políticas públicas vêm amparar e garantir os direitos de educação, saúde etc. para determinados grupos que são inferiorizados na sociedade. No entanto, o Estado deve ter compromisso nas políticas sociais, na redistribuição tanto de bens materiais quanto não materiais, além da reparação das injustiças que foram praticadas contra esses grupos, de modo que ocorra a igualdade concreta na forma de textos constitucionais.

Arroyo (2012) vê as desigualdades como carências e os desiguais como carentes de condições de vida, de emprego, de renda etc.; como problemas morais, de falta de valores, de hábitos de trabalho, de sustentabilidade ou falta de educação que levarão a políticas moralizadoras para superar as desigualdades, a formas de pensar os outros sujeitos sociais coincidentes, desiguais pelas carências, pela falta. Logo, as políticas do Estado se legitimam para suprir carências, para a igualdade.

Porém, é preciso levar em consideração que a atuação do Estado em torno das ações afirmativas não ocorre por conta própria. Surgem vários movimentos sociais, como é o caso do movimento negro, que pressionam o aparelho estatal para que sejam reconhecidos os seus direitos e sejam valorizados na formação da cultura brasileira, em busca de mudanças em nosso país através da educação. Pereira, Maia e Lima (2019) ressaltam que a história do movimento negro e das lutas antirracistas no Brasil gira em torno da educação, que sempre esteve presente como uma das principais bandeiras de luta e, ao mesmo tempo, como estratégia de combate ao racismo.

O sistema educacional é considerado como um dos pontos importantes pelos movimentos negros, como forma de apresentar outra vertente da história e da cultura afro-brasileira nos espaços escolares; esses grupos acreditam que a escola é responsável pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã (GOMES, 2008).

A escola é vista em suas contradições, “e revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é importante local onde estas podem ser superadas” (GOMES, 2003, p. 77). A autora mostra que se as instituições de ensino difundem as representações negativas em torno do negro, por isso é preciso reverter essa situação na superação e no combate ao racismo e à discriminação. Silva e Silva (2017) nos chamam a atenção para as lutas dos movimentos presentes na sociedade, de modo que o debate sobre gênero e as questões raciais possa estar presente nos espaços escolares. O debate diz respeito a uma educação inclusiva e promotora da igualdade, capaz de acolher as diversas problemáticas e setores sociais que não se veem reconhecidos ou representados nos programas educacionais vigentes.

A presença desses movimentos sociais busca mudanças na sociedade com relação aos problemas que enfrentam, como a questão de serem inferiorizados e a falta de reconhecimento nos espaços sociais. E, por conta disso, essas questões devem ser debatidas nas escolas para que esses grupos e populações sejam representados de forma positiva e abrangente nessas discussões, tanto na questão racial, no combate contra as práticas preconceituosas em torno do negro, quanto na de gênero, como, por exemplo, para entender os problemas por que a mulher passa na sociedade, desde a violência física e sexual até seu espaço no mercado de trabalho, suas decisões e atitudes diante de uma sociedade machista, além dos preconceitos que sofrem as lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT) (SILVA; SILVA, 2017).

Tudo isso deve ser debatido dentro das salas de aula para uma formação crítica dos alunos, de modo que possam ter outro olhar sobre essas discussões e compreender os motivos que levam ao surgimento dos movimentos sociais no Brasil. Podemos observar que a falta de reconhecimento atinge pretos e pardos, os considerados não brancos, e implica o acesso e o usufruto da riqueza social produzida, mas também diz respeito à inferiorização da cultura, da política e dos valores desses povos. Por esse motivo, o reconhecimento da população negra na sociedade refere-se a sua identidade de grupo, seus traços, características e heranças culturais (SILVA; SILVA, 2017).

No entanto, entende-se que a luta de reconhecimento da população negra na sociedade ocorre a partir do momento em que conhecemos os problemas que perpassam em torno desse grupo, pois são impedidos de ter seus direitos garantidos por conta de serem inferiorizados e sofrerem o racismo. Para Gonçalves (2011), a luta contra o racismo no Brasil foi percebida nos registros históricos apenas nas organizações negras, o que significa dizer que somente a população negra se organizou para isso. Em suma, teve apoios individuais, mas nada que se constitua em uma rede articulada de combate incessante ao racismo. Arriscamos a dizer que não se acirrou o ódio racial em nosso país porque o movimento negro não deixou que isso acontecesse. Ao contrário, introduziu-se na cena política a defesa dos direitos dos grupos raciais, o direito à diferença e a promoção da equidade racial.

Wedderburn (2007) afirma:

O racismo tem como função específica blindar os privilégios do segmento hegemônico da sociedade, cuja dominância se expressa através de um *continuum* de características fenotípicas, ao tempo que fragiliza, fraciona e torna impotente o segmento subalternizado. Com efeito, a “estigmatização” da “diferença” com o fim de “tirar proveito” (privilégios, vantagens, direitos) da situação assim criada é o próprio fundamento do racismo. Esse nunca poderia se separar do conjunto dos processos sistêmicos que ele regula e sobre os quais preside tanto em nível nacional quanto internacional. (WEDDERBURN, 2007, p. 212).

Percebe-se que a prática do racismo contra a população negra se dá como forma de fragilizá-la e subalternizá-la para que as elites reproduzam seu poder e sempre se sintam superiores a ela como forma de manter sua hegemonia econômica e política e tirar proveito dessa situação através do racismo. É por isso que ocorrem as desigualdades raciais diante dessas questões no Brasil, estendendo-se para todos os espaços na sociedade, como é o caso da educação. Gonzalez e Hasenbalg (1982) abordam que essa visão negativa do negro começa a ser transmitida nos textos escolares e está presente numa estética racista veiculada pelos meios de comunicação e incorporada num conjunto de estereótipos e representações populares.

Aos poucos as reivindicações dos movimentos negros começam a ser atendidas pelo governo na promoção das ações afirmativas, voltadas ao reconhecimento e à construção de uma imagem positiva do negro, através da implementação da Lei nº 10.639/2003, em torno da educação, que 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 a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio, oficiais e particulares. Segundo as informações dessa legislação, será incluído o estudo da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da

cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, resgatando-se a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2004).

Diante disso, percebe-se que a chegada da Lei nº 10.639/2003 pautou os estudos da história e cultura afro-brasileira, que não devem ser mais centrados em estereótipos, na superficialidade e nem numa visão eurocêntrica. É por esse motivo que o ensino deve ser obrigatório em todos os níveis, incluindo-se também a educação infantil, até o nível superior, e a atuação dessas novas informações e a mudança de perspectiva em torno do negro devem ser vistas também nas escolas particulares, em busca de mudanças na história do negro e suas origens no Brasil, com abordagens e informações mais abrangentes.

Por conta disso, é importante a formação de professores em torno das relações étnico-raciais com intuito de promover um ensino democrático e o reconhecimento das diferenças. A presença dessa temática no currículo da educação básica na formação dos alunos não deve resumir-se apenas a meras informações. Arroyo (2012) aborda que é preciso entender que esses grupos sociais, dotados de conhecimentos, de valores, de culturas, sujeitos de processos de humanização e emancipação, estão em movimento em suas ações educativas, pois têm capacidade de apresentar suas aprendizagens para nossa formação de cunho crítico e político.

Para Oliveira e Machado (2013), a legislação representa um avanço histórico para a educação brasileira, pautando a temática étnico-racial na educação básica como direito. Através desta legislação, o Estado brasileiro reconhece a importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda pública nacional de redução das desigualdades, situando, na pauta da discussão, o direito à educação, o direito à igualdade racial, à diferença e à diversidade.

No entanto, vale lembrar que a Lei nº 10.639/2003 foi atualizada pela Lei nº 11.645/2008 para incluir o ensino de história e cultura indígena, que também contribuiu na formação da cultura brasileira. E essa atualização altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo essas questões no artigo 26-A<sup>1</sup>.

Em suma, a Lei nº 10.639/2003 associa instrumentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na resolução CNE/CP 01/2004, que é um documento que consiste num conjunto de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e

---

<sup>1</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>.

avaliação da educação, conforme projetos empenhados na valorização das histórias e culturas dos africanos e afro-brasileiros e indígenas, comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas (OLIVEIRA; MACHADO, 2013).

Apesar dos esforços dessas documentações de apresentar a importância da legislação nos espaços escolares, a implementação da Lei nº 11.645/2008 é vista como um dos obstáculos, pois muitos profissionais do ensino ainda desconhecem essa legislação e têm pouco conhecimento de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. De acordo com Oliveira e Machado (2013), as resistências relacionadas à gestão das escolas e do sistema de ensino nos diferentes níveis da federação brasileira, seja o federal, o estadual ou o municipal, são vistas como as maiores barreiras para essa efetivação. De acordo com Pereira (2016), a presença da legislação vem abordar o forte problema do caráter eurocêntrico, tão presente na construção histórica da disciplina de História e da própria educação do nosso país, e de um currículo complexo e da inserção de diferentes histórias e culturas nos cotidianos escolares. E tem potencial para promover a construção de uma prática docente que questione preconceitos e seja pautada pelos princípios da pluralidade cultural e do respeito às diferenças.

Percebe-se que essa legislação apresenta alguns desafios para sua efetivação no sistema educacional devido à falta de conhecimento dos profissionais da educação, que ainda possuem um ensino centrado na visão eurocêntrica, e por esse motivo a intenção da lei é abordar esse problema, que é muito forte nas escolas, e combatê-lo com a inclusão de novos conteúdos. Pereira (2016) chama a atenção para o papel docente na reversão dessa situação, mas para que isso aconteça é preciso haver uma formação em torno da temática.

Pereira, Maia e Lima (2019) ressaltam que muitos questionamentos ocorrem em torno dessa falta da implementação adequada da lei, como é o caso dos movimentos negros da atualidade; numa entrevista referente a qual seria a luta mais urgente da população negra nos dias atuais, a resposta em questão aludiu à efetivação da Lei nº 10.639/2003. Em suma, é preciso observar que esses grupos consideram mais esta legislação do que a Lei nº 11.645/2008.

Gomes (2019) ressalta que o contexto da Lei nº 10.639/2003 é pautado por desafios, avanços, conquistas e dificuldades. A autora apresenta os fatores da presença desses desafios da seguinte forma:

Um dos desafios para implantar e avaliar a execução dessas diretrizes curriculares é a convocação e a sensibilização dos administradores de todos os níveis de ensino, Conselhos de educação, professores, pesquisadores, estudantes e sociedade civil. A estratégia para enfrentar esses desafios é que podemos travar, com esses grupos citados, discussões sobre os vários aspectos necessários à operacionalização da Lei,

juntamente com os problemas atuais das escolas, das universidades e do professorado brasileiro, principalmente, o que envolve a crise de sentido da formação para uma educação inclusiva, reflexiva e prática docente, na atual conjuntura de política neoliberal. O desafio dos profissionais da educação é duplo: a diversidade e a realidade neoliberal. (GOMES, 2019, p. 179).

Para que ocorra de forma adequada à implementação da lei, a autora chama a atenção para o envolvimento de todos os profissionais de ensino no interesse e na concretização da temática nos espaços escolares. E isso só será possível com a utilização de estratégias de discussão sobre essa legislação, tanto nas escolas quanto nas universidades, e para os professores, por conta das representações negativas do negro no livro didático, fazendo com que eles percebam o reconhecimento e a inclusão da diversidade, o que é visto como um dos grandes desafios no sistema educacional, e por esse motivo é preciso lutar por uma educação inclusiva.

No entanto, para que possamos combater os desafios em torno da lei, é preciso que haja a formação dos professores, tanto daqueles que são atuantes na educação básica quanto daqueles que ainda entrarão nas universidades, além da luta por mudanças no currículo educacional, principalmente no ensino superior, na busca por um currículo étnico-racial.

Costa (2012) aborda o que vem a ser um currículo como resultado de uma seleção que implica questões sobre o tipo de conhecimento que deve ser ensinado e para quem ensinar, antecedidas por outra dimensão interrogativa sobre o que eles ou elas devem se tornar, tendo em vista que um currículo busca precisamente modificar as pessoas que seguirão aquele currículo. Por conta disso, o conhecimento que constitui o currículo é envolvido naquilo que nós somos na nossa identidade e na subjetividade, para que possamos compreender o que se fala sobre o currículo, que tem a ver tanto com conhecimento quanto com a identidade dos sujeitos para sua formação.

No entanto, a autora traz um ponto interessante em suas análises para que possamos compreender a estrutura de um currículo voltado para a seleção de determinados conhecimentos a serem trabalhados nas salas de aula, e nos chama a atenção para que, conforme o tipo de conhecimento que recebemos, esse documento é responsável pela formação da nossa identidade, pois modifica a forma de entender o conhecimento de mundo. Se temos informações pautadas de cunho racista ou folclóricas em torno da população negra, isso se deve ao predomínio de um texto curricular centralizado na visão dos europeus sobre as outras populações, como é o caso do negro, o ideal a ser seguido, que, através de suas narrativas históricas, inferioriza essa população. Por isso a formação de conhecimento dos indivíduos e de sua identidade está relacionada a esse tipo de informação que é recebida nos

currículos, sendo esse o motivo da luta pela desconstrução dessas informações em busca das relações étnico-raciais no desenho curricular.

Costa (2012) ressalta que os currículos devem incorporar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana do seguinte modo:

[...] a promoção de uma educação para novas formas de ser e conviver ante as múltiplas diversidades étnico-raciais de que essa sociedade se constitui. Por conseguinte, as diretrizes se configuram como um anúncio da política curricular que se encontra em diálogo tanto com as concepções progressistas de educação, quanto com as teorias críticas e pós-críticas de currículo. (COSTA, 2012, p. 295).

Essa busca por um currículo étnico-racial como forma de reconhecimento da nossa sociedade deve dar-se em torno das discussões das teorias educacionais, como é o caso das teorias críticas e pós-críticas do currículo na promoção de um ensino pautado nas diferenças culturais. Para Brito (2019), há muito a ser feito para que se efetive um currículo marcado pela diferença e que resista aos processos que colonizam os saberes. É preciso pensar numa pedagogia da insurgência, que nos permita apresentar as vozes dos sujeitos e os saberes historicamente subalternizados.

Gomes (2019) chama a atenção para o papel dos desenhos curriculares das universidades e das pós-graduações, que devem favorecer uma prática pedagógica na formação de docentes para a diversidade cultural do seguinte modo:

A estrutura curricular que estamos mencionando refere-se desde a educação básica à pós-graduação. Inclui a capacitação de docentes nas universidades em todos os cursos de licenciatura, com a elaboração, divulgação e distribuição de materiais didáticos. Destaque-se que não podemos garantir essa mudança sem que haja novos materiais com essa concepção e com essa proposta. (GOMES, 2019, p. 178).

Percebe-se que a temática étnico-racial não deve estar presente apenas no desenho curricular da educação básica, também é preciso despertar o interesse e o compromisso do ensino superior nessas discussões, capacitando os docentes de todos os cursos de licenciatura para que haja a inclusão da temática nos currículos dos respectivos cursos de formação de futuros professores para trabalhar na educação básica. Porém, a realidade das faculdades ou universidades nos dias de hoje é que são poucas as que possuem em seus currículos a disciplina de História da África ou Educação para as Relações Étnico-Raciais; muitas vezes, quando abordam estas disciplinas, é de forma optativa. O desconhecimento do continente africano é gritante, prova disso é que muitas pessoas o associam a um país homogêneo, sem distinções e conflitos entre os seus povos (GOMES, 2019).

Godoy (2017) ressalta que o desenho curricular das instituições de ensino superior possui um modelo adotado de formação de professores mediado por currículos conservadores

e pouco acessíveis às mudanças, principalmente ao aprofundamento do debate sobre a cultura africana e afro-brasileira na formação docente. Em suma, é necessário que as instituições de ensino superior programem e ampliem a discussão da temática étnico-racial nos currículos de formação inicial do professor, articulando-a com o contexto educativo.

Gomes (2012) sugere que descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar, pois já denunciámos a rigidez do desenho curricular, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos, e as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

No entanto, a partir do momento em que ocorre a formação de professores(as) na temática, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura etc., isto pode ser considerado como mais um passo no processo de descolonização do currículo, e todo esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios (GOMES, 2012). A autora apresenta informações fundamentais para que possamos entender a questão da descolonização dos currículos:

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 107-108).

De acordo com a autora, a descolonização dos currículos gira em torno de vários elementos que desafiam a prática docente, sejam o conflito, o confronto, as negociações, mas é uma produção de algo novo na questão de poder e de saber. Consiste em apresentar novas experiências históricas e visões de mundo para combater o conhecimento eurocêntrico que foi repassado por cada um de nós, como também nas escolas, no currículo e na formação docente. É preciso entender as diferenças culturais entre grupos humanos de maneira descolonizada.

Oliveira e Candau (2010) ressaltam que a questão da decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilização das lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. Representa também uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. A intenção dessa discussão neste momento é a de que é preciso dar visibilidade e espaço na reconstrução positiva da história dos grupos e

populações que foram inferiorizados pelos europeus no passado, utilizando estratégias de construção e criação em novos saberes, principalmente nos espaços acadêmicos, e não mais centralizar as informações apenas por teóricos europeus para poder entender a história do outro, uma vez que são atribuídos de forma negativa. É por isso a importância da presença de outros teóricos, tanto da população negra quanto da indígena, para abordar o reconhecimento e valorização de suas contribuições na formação da sociedade brasileira.

Morrone (2019) aborda que a descolonização curricular não deve ser pensada apenas na inclusão de conteúdos referentes à história da África e dos africanos, assim como à dos indígenas e à formação do povo brasileiro, e nem que se tornem apenas temas a serem desenvolvidos em datas específicas e esporádicas. O imprescindível é refletir sobre a importância do reconhecimento de que nossa cultura e formação social tem uma dimensão multicultural<sup>2</sup>, e, portanto, práticas de combate ao racismo necessitam ser incluídas no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar da educação básica.

A formação inicial e continuada dos professores é de suma importância para o trato pedagógico da diversidade na educação básica. É por esse motivo que deve sempre ocorrer a relação entre a universidade e a escola básica nessas discussões em busca de um compromisso cívico em torno das relações étnico-raciais no processo de formação das novas gerações de professores, o que constitui duas perspectivas: como favorecedora de práticas pedagógicas mais efetivas e como construção de práticas docentes pensadas a partir dos agentes escolares (CARVALHO et al., 2019). Então, podemos perceber que o espaço acadêmico é fundamental no fortalecimento da discussão da temática étnico-racial nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica, como forma de saberem argumentar essas questões com seus alunos, a partir do momento em que adquirem uma formação inicial e continuada nas universidades, de modo que a construção de práticas docentes seja pautada com esses educandos.

Carvalho et al. (2019) frisam que essa relação entre as universidades e as redes de ensino para a conformação de ações deve refletir não somente uma formação que espelhe as demandas dessas redes, mas que forme professores numa perspectiva interdisciplinar e sensível, para uma educação atenta aos sentidos da diversidade e da igualdade. De acordo com Morrone (2019), os conhecimentos adquiridos pelo professor em seu curso de formação inicial nem sempre o induzem a assumir-se como intelectual transformador, preparado para criticar os conteúdos dos livros didáticos, como também do currículo escolar e de suas

---

<sup>2</sup> O termo utilizado pelo autor para demonstrar as diversas culturas que temos numa sociedade.

próprias práticas pedagógicas. Mesmo assim, a questão da pluralidade cultural e étnica pode despertar no professor um posicionamento crítico com relação aos materiais pedagógicos na desconstrução de mitos e preconceitos reproduzidos no ambiente escolar.

Apesar dos problemas encontrados em torno da formação dos educadores, é primordial a discussão da temática, como podemos observar:

A formação inicial e contínua do educador reflexivo torna-se primordial no processo de reapropriação e (re) construção do conhecimento, por meio da análise crítica de recursos pedagógicos entre os quais, livros didáticos quanto aos textos e ilustrações neles apresentados, assim como, da observação do cotidiano escolar e do currículo escolar tendo por objetivo o processo ensino/aprendizagem direcionado à pluralidade cultural e ruptura com preconceitos e estereótipos no ambiente escolar. (MORRONE, 2019, p. 214).

Portanto, percebe-se que a presença das relações étnico-raciais na formação inicial e continuada dos professores deve apresentar a esses docentes uma formação crítica para que possam observar a forma como a temática é abordada nos recursos pedagógicos, nos livros didáticos e no currículo escolar, em busca de uma aprendizagem que reconheça a diversidade cultural para o rompimento de preconceitos e estereótipos na comunidade escolar. Essa diferença só ocorre a partir do momento em que temos contato com leituras relacionadas à questão e quando isto é oportunizado nos espaços acadêmicos.

Diante dessas discussões, temos a intenção de apresentar o desenvolvimento de uma pesquisa que tem como o título *A Formação para as relações étnico-raciais, pelo PARFOR, no curso de História: currículo e trajetória de professoras egressas de Cametá (PA)*. O surgimento desta pesquisa deu-se através de entrevista com uma professora da educação básica, durante a elaboração do trabalho de monografia do curso de especialização “Educação e Cultura: Confluências” (RODRIGUES, 2014), em que eu pesquisava a atuação de um projeto escolar em torno da cultura afro-brasileira numa escola de ensino fundamental em que essa professora trabalhava e estava envolvida nesse projeto. Ela relatou sentir-se à vontade ao falar das relações étnico-raciais, devido à formação que recebeu pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no curso de História do Campus Universitário do Tocantins, em Cametá (PA).

A partir desse momento, começaram a surgir várias ideias de elaborar um projeto de pesquisa para o mestrado em torno dessas questões. O Campus Universitário de Cametá oferta desde 2014 um Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), e seria fundamental submeter um projeto de pesquisa sobre as relações étnico-raciais na linha de pesquisa Cultura e Linguagem ofertada por esse programa. Obtivemos êxito na escolha desta proposta de pesquisa pelo programa, em 2019, pois são relevantes as discussões sobre as

relações étnico-raciais na educação, principalmente no combate às práticas de racismo direcionadas à população negra.

Discutir a formação dos professores é fundamental na busca de um ensino crítico, na valorização, no reconhecimento e respeito às diferenças, nas mudanças das aprendizagens dos alunos, e aos poucos o projeto de pesquisa foi ganhando contornos no levantamento das informações para alcançar os resultados propostos.

Diante disso, começaram a ser levantados questionamentos, partindo-se da seguinte problemática: *Que contribuições o curso de história pelo PARFOR trouxe quanto às relações étnico-raciais no currículo do curso e na formação dessas professoras da educação básica?* Com isso, o objetivo geral é analisar a formação de professoras, através do curso de História da Universidade Federal do Pará (UFPA), contempladas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tendo como foco de observação os estudos sobre as relações étnico-raciais aplicados à análise do currículo do curso e às práticas sociais e escolares de docentes egressas do Campus Universitário de Cametá.

É preciso entender que o PARFOR é um programa de ação emergencial que surge por conta das exigências da LDB na formação de professores com ensino superior, tendo sido implementado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a proposta se constituiu através de regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal, os municípios e as IES para articular a oferta de cursos de formação inicial e continuada nas modalidades presencial e a distância para os professores da rede pública da educação básica (UFPA, 2019).

É um programa que veio valorizar os professores que possuem apenas o magistério. Em busca de uma formação inovadora, inclusive no Pará, foi ofertado o PARFOR, na primeira licenciatura, aos docentes que não tinham uma formação de nível de graduação. Por esse motivo era preciso mudar a realidade na formação desses professores, e isso trouxe uma oportunidade para esses docentes, que foram contemplados com diferentes cursos oferecidos nos diferentes campi da UFPA (UFPA, 2019).

Conseguimos essas informações através de levantamentos de leituras para saber sobre o surgimento do programa, como também quantas e quais foram as disciplinas ofertadas no desenho curricular do curso de História do PARFOR em torno das relações étnico-raciais. Observa-se que o currículo do curso apresenta uma única disciplina chamada História da África, com a carga horária de 85 horas.

De acordo com Leal, Barros e Brito (2018), o currículo de História do programa segue o modelo da sede da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém, o que ressalta a

necessidade da ampliação da temática afro-brasileira e indígena nesse currículo, por ainda predominar nele um modelo eurocêntrico, diferentemente do currículo do curso de graduação em História do campus da UFPA em Cametá, local desta pesquisa, o qual atualizou seu projeto pedagógico de acordo com a Lei nº 11.645/2008. A importância dessa ampliação vem permitir instrumentalizar a formação docente com conteúdos pertinentes às necessidades de cada uma das comunidades beneficiadas pela formação do PARFOR. O ano de implementação do PARFOR em Cametá coincidiu com a criação da Faculdade de História no Campus Universitário daquele município; contudo, o desenho curricular de base para o curso de História não seguiu as diretrizes da recém-criada faculdade, mas o desenho curricular do curso de História de Belém.

Diante disso, percebe-se que o curso de História do PARFOR apresenta uma disciplina referente às relações étnico-raciais, mesmo não sendo suficiente para uma ampla formação, mas que pode fazer a diferença no desenvolvimento da aprendizagem das professoras que foram contempladas pelo programa, motivo que nos faz pensar em algumas questões norteadoras, tais como:

- a) Que modificações o curso de história pelo PARFOR trouxe para a formação profissional e pessoal das professoras da educação básica em torno das relações étnico-raciais?
- b) Será que mudou o modo de ver o continente africano com o estudo que tiveram com a disciplina História da África?

No entanto, os objetivos específicos dessa pesquisa centralizam-se em observar o desenho curricular do curso de História pelo PARFOR referente às relações étnico-raciais; analisar as trajetórias das professoras egressas do PARFOR e o interesse delas pela temática étnico-racial, inclusive nas produções de trabalhos de conclusão de curso (TCC); compreender os impactos da formação das professoras antes e depois, tanto no aspecto profissional quanto no pessoal, pelo programa; e analisar a configuração do PARFOR, tratado como diferenciado das outras graduações.

O motivo da escolha de professoras e não de professores para esta pesquisa foi a opção por suas histórias de vida e desafios, como mulheres e professoras que enfrentam vários problemas em seu caminho, articulando a sua vida profissional e pessoal com os estudos para alcançar a sua formação acadêmica. Contribuíram também para isso as entrevistas realizadas com as professoras que aceitaram participar da pesquisa: elas informaram a presença de mais mulheres do que homens em suas turmas; no entanto, foi essa a única informação que tivemos sobre essa questão, pois a própria secretária do PARFOR do Campus de Cametá não tinha

mais a relação da primeira turma do programa, de 2009, para que pudéssemos fazer essa análise.

Teixeira (1996) ressalta que a profissão de professor é exercida, com grande frequência, pelo sexo feminino; sua história de vida e profissional é vista como malabarismo, tendo elas de equilibrar horas cronometradas nas tarefas da escola e da casa. Com relação a essa trajetória histórica da profissão, Pereira e Favaro (2016) ressaltam que a presença da mulher no magistério, no primeiro momento, deu-se por uma educação maternal, uma atividade que a mulher realizava no lar, e não como profissão: ela seria dotada de características pessoais que a tornariam mais indicada para trabalhar com crianças, por ser amorosa, carinhosa, paciente; a educação era a atividade ideal para a mulher. Mais adiante, essas questões foram-se alterando com as lutas femininas e com as transformações econômicas, advindas das relações sociais capitalistas, que inseriram as mulheres no mercado de trabalho.

Coelho (2009) aborda que a mulher era vista como cuidadora e por esse motivo se estendeu para o magistério, entendido como sacerdócio, como missão, de forma que o professor é aquele que professa um credo, é um fiel. A inserção da mulher no universo educacional se refere à vocação, ensino, maternidade e funções domésticas. A concepção de que a mulher deveria cuidar das crianças sustentou a ideia de que o magistério era uma área feminina.

Outro ponto que é preciso esclarecer é que a pesquisa é voltada para o curso de História por conta da formação da professora entrevistada na pesquisa anterior, já mencionada, realizada na especialização, além de que os conteúdos apresentados pela Lei nº 11.645/2008 devem ser ministrados em todo o currículo escolar, especialmente na disciplina de História, sendo preciso lembrar que é interdisciplinar, e, portanto, pode ser abordada em outras áreas da educação. Destacamos que o foco do desenvolvimento da pesquisa foi o município de Cametá, devido à contribuição da cultura negra para os grupos de danças culturais, como o samba de cacete<sup>3</sup> e o Bambaê do Rosário<sup>4</sup>, e povoados remanescentes de quilombos: Bom Fim, Mola, Itapocu, Tomásia, Porto Alegre e Boa Esperança (RODRIGUES, 2014).

Portanto, os estudos desta pesquisa se pautam na educação para as relações étnico-raciais, que, segundo Costa (2012), incorporam uma perspectiva relacional, isto é, visam a

---

<sup>3</sup> É uma dança cultural originária da Vila de Juaba, no município de Cametá (PA), criada pelos quilombolas refugiados lá da escravidão dos engenhos de açúcar, na época da escravidão no Brasil.

<sup>4</sup> Celebração de raiz afro-brasileira praticada por quilombolas amazônidas que trazem consigo a força rítmica do tambor africano.

construir bases educativas a partir das quais a relação com o conhecimento leve em conta o estabelecimento de relações entre os sujeitos na vida em sociedade. Trata-se de sofisticada perspectiva epistemológica que traz uma nova concepção sobre sociedade, educação e currículo. Quanto ao termo *étnico* empregado na expressão *étnico-racial*, serve para marcar relações tensas devido às diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, e também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004).

Com relação aos aportes teóricos que darão subsídios para que possamos entender a formação dos professores em torno das relações étnico-raciais, eles estão pautados nas contribuições de Iolanda de Oliveira (2015), Wilma Coelho (2009), Nilma Gomes (2003) e Petronilha Silva (2011), autoras que abordam o papel das universidades no compromisso e na atenção em torno das questões raciais na educação e no desafio de incluir a temática nos cursos de formação docente. Outra questão diz respeito à importância das discussões sobre o currículo no sistema educacional e a busca por um currículo decolonial para dar espaço às questões étnico-raciais. Entre os principais autores temos Miranda e Souza (2013), Passos (2019), Vieira e Silva (2016), que ressaltam um currículo que venha a constituir outros lugares de fala que foram silenciados e negados pela visão eurocêntrica. Sobre a questão da história e do papel da mulher na sociedade e os seus desafios para estar no mercado de trabalho, principalmente enquanto professora, nossas análises estão nas contribuições de Louro (1997, 2004) e Biroli (2018), autoras que abordam a questão do feminismo e educação e analisam a vida social e familiar da mulher.

E para que possamos compreender o surgimento do PARFOR e sua atuação na formação de professores da educação básica, temos a discussão do artigo de Pereira et al. (2017) e dos relatórios do programa no período de 2009 a 2019, documentos que apresentam de forma detalhada o surgimento do PARFOR, sua importância nas universidades, a chegada do programa à UFPA e quais cursos foram ofertados no Campus de Cametá.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, a metodologia é de cunho qualitativo, tendo como base a análise documental e a História Oral. Com relação ao primeiro ponto, foi levantado o Projeto Político-Pedagógico do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), de forma mais completa, referente ao curso de História, que possui a ementa de cada disciplina; tivemos acesso a esse documento graças a funcionários do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFPA, em Belém. A intenção foi analisar a estrutura desse projeto e o desenho curricular do curso a respeito das relações étnico-raciais e se ele atende às exigências da Lei nº 11.645/2008, pois se percebeu a presença

de uma única disciplina, que é História da África, sendo preciso, por isso, observar quais informações foram repassadas na ementa dessa disciplina.

Outros documentos analisados são trabalhos de conclusão de curso que versam sobre as relações étnico-raciais apresentados por três professoras que participaram da pesquisa. O intuito foi o de observar o que levou à produção desses trabalhos em torno da temática. Os trabalhos fazem referência à disciplina que tiveram no curso de História? Que informações sobre as relações raciais trazem esses trabalhos? Quem orientou esses TCCs? Estes e outros aspectos veremos no decorrer deste trabalho.

O segundo momento enfoca a análise das entrevistas que foram feitas com as professoras formadas pelo curso de História do PARFOR. No entanto, a participação dessas docentes ocorreu através da professora entrevistada sobre o projeto escolar da pesquisa anterior (RODRIGUES, 2014), a qual aceitou participar desta pesquisa de mestrado e, a partir daí, indicou suas colegas de curso da primeira turma de História do PARFOR, ofertada em 2009, e uma professora da segunda turma (2011).

Cinco professoras aceitaram participar das entrevistas, realizadas em meados do mês de outubro de 2019<sup>5</sup>, de acordo com a disponibilidade de cada uma delas. Para a realização da entrevista foram elaboradas 11 questões referentes à formação que receberam pelo PARFOR e ao contato que tiveram com uma única disciplina. A intenção foi analisar as histórias de vida dessas professoras como mulheres na profissão docente; se o contato com a disciplina de História da África veio a influenciar, tanto profissional quanto pessoalmente, uma outra vertente da história do continente africano; os desafios para essa temática ser trazida aos espaços escolares; e o que elas têm feito em busca dessas mudanças nas suas práticas pedagógicas.

As entrevistas ocorreram pessoalmente na casa de algumas professoras, outras foram feitas nas escolas onde trabalham e no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) do município de Cametá. Nos dias marcados com cada professora pudemos perceber que todas elas se sentiram à vontade ao repassar as informações para a pesquisa, e houve muito diálogo com as professoras sobre as questões propostas em cada pergunta. Alberti (2008) ressalta a riqueza da história oral, relacionada ao fato de ela permitir o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais, tendo o pesquisador acesso a uma multiplicidade de histórias dentro da história.

---

<sup>5</sup> Foi utilizado o gravador de telefone celular para a gravação das entrevistas nas seguintes datas: 18/10/2019, 27/10/2019, 16/11/2019, 14/12/2019 e 18/12/2019.

Por esse motivo, foi importante trabalhar a história oral nessas questões, pois possibilitou dar visibilidade a grupos que não tiveram um espaço abrangente de suas histórias na sociedade, como é o caso das mulheres. Portelli (1997) ressalta que as fontes orais dão informações sobre o povo iletrado ou grupos sociais cuja história escrita é falha ou distorcida. Outro aspecto diz respeito ao conteúdo da vida diária e da cultura material destas pessoas ou grupos, pois as entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos e lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas. Os documentos da história oral são sempre o resultado de um relacionamento no qual ambos, o entrevistador e o entrevistado, são envolvidos, mesmo se não harmoniosamente; portanto, o resultado final da entrevista é o produto de ambos, narrador e pesquisador.

Percebe-se que o autor reforça essa metodologia, voltada para grupos que são inferiorizados pela sociedade porque sua história, na escrita, apresenta falhas ou é distorcida. A utilização das entrevistas traz outras áreas desconhecidas e ainda não exploradas na pesquisa, e essa busca por informações sobre determinados acontecimentos da sociedade mostra a relação que ocorre entre o pesquisador e o narrador, a qual, mesmo não sendo harmoniosa, é um ponto fundamental no resultado final das informações.

Com relação às professoras que participaram da entrevista, todas são formadas em História pelo PARFOR e têm experiência no magistério:

- a) Profa. Isaltina dos Santos Barra, município de Cametá, trabalha na área urbana;
- b) Profa. Jucirene Freitas Alves, comunidade quilombola Calados, no município de Baião (PA);
- c) Profa. Maria Benedita Gomes Borges, comunidade quilombola Porto Alegre, Vila do Juaba, município de Cametá;
- d) Profa. Maria Edite de Andrade Pantoja, município de Cametá, trabalha na área urbana;
- e) Profa. Maria Idiléia Batista Cohén, município de Cametá, trabalha na área rural.

Outras informações referentes às professoras serão destacadas com mais detalhes nas próximas seções.

O desenvolvimento da pesquisa está organizado, nesta dissertação, em cinco seções, incluindo-se esta seção 1, “Introdução”. A seção 2, “O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) no município de Cametá (PA)”, apresenta, de um modo geral, o que vem a ser o PARFOR, seu surgimento e sua atuação nas instituições de

ensino superior; a chegada do programa ao estado do Pará através da UFPA; e sua expansão pelos campi dessa instituição até Campus Universitário do Tocantins, no município de Cametá, foco de discussão desta pesquisa.

Trata ainda da percepção da atuação do programa nesse campus, a importância do papel da coordenação local do PARFOR na organização das atividades acadêmicas, quais os cursos ofertados pelo programa, que se expandiu para outros municípios articulados ao Campus de Cametá, além de seus fundamentos dentro da universidade em busca de uma formação docente de qualidade.

A seção 3, “O curso de História pelo PARFOR no Campus de Cametá (PA) e a temática étnico-racial”, apresenta de forma mais detalhada o desenho curricular do curso de história do PARFOR, que está presente dentro do projeto pedagógico do curso, com intuito de analisar todas as informações desse documento. Procura-se também entender a presença da educação das relações étnico-raciais dentro do currículo, e se ela atende às exigências da Lei nº 11.645/2008, uma vez que o curso apresenta uma única disciplina, que é História da África.

Diante disso, verificaremos as informações repassadas por essa disciplina através da ementa e da sua bibliografia, pois a presença de uma única disciplina resultou na produção, por algumas professoras que participaram da pesquisa, de alguns trabalhos de conclusão de curso sobre as relações étnico-raciais. Nesse momento analisaremos essas produções com intuito de observar o que motivou o interesse pela temática (se foi a partir dessa disciplina), os temas abordados nesses trabalhos e assuntos relacionados.

A seção 4, “A formação das professoras pelo curso de História do PARFOR e a questão étnico-racial referente ao contato com a disciplina História da África”, apresenta a fala das trajetórias de formação das professoras formadas pelo curso de História do PARFOR, através das entrevistas realizadas com as cinco docentes, sobre a formação que receberam pelo programa; suas histórias de vida na formação docente; o contato que tiveram com uma única disciplina sobre as questões étnico-raciais; o que influenciou essa aprendizagem em sua prática social; e, principalmente, se no espaço escolar se fez a diferença em torno dessas questões.

Muitos professores não percebem ou não sabem lidar com a prática do racismo que assola a população negra nas escolas, daí a importância de combater o racismo por meio da apresentação de outra discussão na sala de aula, ressaltando-se a oportunidade que o programa trouxe de ofertar o ensino superior e contemplar professoras que atuam em comunidades quilombolas e ribeirinhas e apresentam defasagem de formação por possuírem apenas o magistério.

Enfim, a seção 5 traz as “Considerações Finais”.

Espera-se que, com o levantamento desses dados, o resultado desta pesquisa possa trazer contribuições para se pensar o campo da formação docente em torno das relações étnico-raciais, pois as professoras atuantes na educação básica é que podem fazer a diferença nas escolas onde trabalham, mesmo tendo recebido a formação com apenas uma disciplina no curso.

## **2 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NO MUNICÍPIO DE CAMETÁ (PA)**

### **2.1 ATUAÇÃO DO PARFOR**

A educação é primordial no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e é por esse motivo que sempre estamos em busca de um ensino de qualidade. Principalmente na rede pública, o ensino é muitas vezes visto como fraco, por não possuir uma estrutura de qualidade para os educandos. O governo brasileiro tem o papel de apresentar estratégias para melhorar esse sistema educacional, modificando os componentes que giram em torno da educação, como é o caso dos materiais didáticos e da formação dos professores entre outros.

A partir desse momento, em busca dessa melhoria na educação, começam a surgir políticas públicas em torno da formação dos professores para que sejam valorizados na sala de aula. Para entendermos a presença do PARFOR em torno da formação dos professores da educação básica, a discussão se dá a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que foi instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, da Presidência da República, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em exercício nas redes públicas da educação básica (UFPA, 2019).

As diretrizes e os princípios dessa política nacional estão voltados para dois planos, sendo que o primeiro é chamado de Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2003, junto com o programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, que possui o foco principal na formação dos professores e na valorização dos profissionais da educação. No entanto, o Decreto nº 6.755/2009 apresenta nove objetivos referentes à Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Destacamos, para nossa análise, alguns desses objetivos, dentre eles os incisos I, II, III, V, VII e VIII:

- I- Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II- Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III- Promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- [...]
- V- Promover a valorização docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

[...]

VII- Ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII- Promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos. (UFPA, 2019, p. 17).

Percebe-se que a intenção do Governo Federal é trabalhar na formação de professores que estão atuando na educação básica, principalmente aqueles que possuem formação no magistério. Esses incisos apresentam os principais motivos dessa formação dos professores, dentre os quais está a busca por um ensino de qualidade na educação básica da rede pública e que a formação ofertada pelos profissionais do magistério seja apoiada e expandida pelas instituições de ensino superior. Todos esses profissionais devem ter essa oportunidade de forma equalizada em todo o Brasil para que possam ser valorizados e estimulados a ingressar nos cursos de formação inicial e continuada, com a sua permanência nesses cursos; aborda-se ainda a melhoria de sua vida financeira com relação à progressão no nível superior. Outro ponto que nos chama a atenção nesses incisos é o compromisso que a formação dos professores deve ter em torno de várias áreas de conhecimento da sociedade, inclusive nas relações étnico-raciais, um dos nossos objetos de pesquisa, o que mostra a importância da formação docente na ampliação de novos conhecimentos em busca de uma educação inclusiva nos espaços escolares, com novas teorias e metodologias de ensino para o respeito e o reconhecimento das diferenças culturais nas salas de aula.

É interessante observar nessa política nacional o compromisso da formação docente em torno das relações étnico-raciais. Por conta disso, surgem alguns questionamentos, que levam a pensar se o PARFOR proposto por essa política nacional contempla a formação dos professores em torno das relações étnico-raciais. É uma questão que iremos observar mais adiante, no momento em que forem apresentados os principais objetivos do programa, verificando se há essa mesma intenção na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Oliveira (2012) ressalta que o ensino superior deve passar por uma reformulação nos cursos de formação para o magistério, a fim de que em sua formação inicial os graduandos adquiram, como obrigatório, o domínio dos conteúdos das relações étnico-raciais — papel social que as universidades devem cumprir incorporando às suas funções os problemas sociais. Sendo a situação da população negra, no âmbito da sociedade, um problema social,

conclui-se que não somente os profissionais do magistério deverão ter acesso a tais conhecimentos, mas todos os profissionais, em sua formação inicial e continuada, a menos que a universidade renuncie à sua função social em relação à população negra, que representa um percentual superior à metade dos brasileiros.

A autora deixa bem claro que o compromisso com a promoção da igualdade não é um compromisso particular dos profissionais docentes, mas um comprometimento universal que deve envolver toda a sociedade. No entanto, para que sejam cumpridos os objetivos dessa política nacional de formação de professores, foram instituídos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, criados com a colaboração da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios no desenvolvimento das ações formativas dos profissionais da educação (UFPA, 2019).

Diante dessa discussão surge o PARFOR, como plano específico voltado a cumprir as exigências legais de formação inicial em serviço, em nível superior, dos docentes da educação básica. É uma das frentes de ação formativa que integra a política nacional, e ainda uma das ações integrantes dos planos estratégicos produzidos pelos fóruns instalados nas diferentes unidades federadas do país, a qual deve, inclusive, voltar-se para as ações de formação continuada para esses professores (UFPA, 2019).

É um programa que vem valorizar a formação dos professores que estão atuando na educação básica, principalmente daqueles que possuem apenas o magistério, em busca de uma formação inovadora em torno do ensino superior com práticas pedagógicas atualizadas, com novos conhecimentos para a educação básica, com intenção de despertar o interesse dos alunos. Nas aulas desses professores, muitas vezes a forma de ensinar acaba se tornando monótona, sem muito desenvolvimento na aprendizagem desses educandos.

No entanto, o programa foi lançado em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial por conta das exigências da LDB na formação dos professores com ensino superior. Foi implementado pela CAPES, indo ao encontro da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e apresenta um regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal, os municípios e as IES para articular a oferta de cursos de formação inicial e continuada nas modalidades presencial e a distância para professores da rede pública de educação básica. O PARFOR tem a participação dos estados por meio de acordos de cooperação técnica firmados entre a CAPES e as secretarias estaduais de Educação ou órgãos equivalentes, e possui parcerias com as IES por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT (UFPA, 2019).

O programa é implementado por duas diretorias, a Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED), que é responsável pela oferta de cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância. De acordo com as indicações da CAPES, devem ser observadas nas IES envolvidas no programa uma estrutura curricular do processo de ensino-aprendizagem do professor contemporâneo, na articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério (UFPA, 2019).

Entretanto, as instituições de ensino superior devem dar atenção à apresentação de uma estrutura curricular que abranja a realidade e os desafios do professor contemporâneo nas salas de aula e que possa articular teoria e prática na sua formação, de modo que esses professores possam ter o domínio dos conhecimentos científicos e didáticos. Deve-se valorizar o espaço escolar para receber profissionais do magistério mais qualificados em saber lidar com determinada situação nas escolas, em busca de mudanças e da melhoria do ensino.

O PARFOR é acrescido aos principais objetivos específicos em torno da formação dos professores da educação básica do seguinte modo:

- a) Promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
- b) Consolidar os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, nos termos do Decreto n. 6.755/2007, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
- c) Fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre pós-graduação, as IESs e a escola básica;
- d) Despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e) Elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica (UFPA, 2019).

A apresentação dos objetivos específicos do programa é uma forma de entender a sua atuação na formação dos professores da educação básica; a importância de todos terem o ensino superior por conta das exigências da LDB com relação à qualificação na área em que estão atuando em sala de aula; e a presença dos fóruns estaduais permanentes no debate e no acompanhamento da formação desses professores, de modo que a educação básica e o ensino superior possam articular-se em busca de mudanças no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, conhecendo-se a realidade escolar e os problemas que perpassam em uma determinada escola. É por esse motivo que as formações dos professores devem ser voltadas para as

vivências e trocas de experiências e pesquisas sobre a formação docente, pois tudo isso conduz a uma educação básica de qualidade com novos modos de ensinar dos professores.

Percebe-se que em nenhum momento esses objetivos do programa apresentam o interesse na formação dos professores em torno das relações étnico-raciais, como foi observado na política nacional, vista no início do texto, a qual em seus objetivos propõe essa questão na formação docente. Isso nos faz observar a ausência da temática, de um modo geral, no programa, como forma de responder a nosso questionamento proposto anteriormente em torno dessas questões; poderia ser trabalhada a educação das relações étnico-raciais no programa, uma vez que promove uma formação de professores atuantes na educação básica.

Outro ponto que é apresentado pelo PARFOR é a oferta de turmas especiais disponibilizadas pelas instituições de ensino superior, com relação à primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, para que os professores da educação básica possam inscrever-se no programa. Os cursos são ofertados através da Plataforma Freire, um sistema criado pelo MEC; em sua primeira versão, entre suas características principais, estão a demanda por vagas nos cursos pelas secretarias de Educação estaduais e municipais, a disponibilização da oferta de cursos e vagas pelas IES, e a análise do mapa da oferta e demanda pelos fóruns estaduais (UFPA, 2019).

No entanto, esse sistema sofreu alterações em outubro de 2018, com a sua segunda versão apresentando o papel da CAPES de realizar a gestão e o acompanhamento dos programas de formação de professores da educação básica, dando-se aos profissionais do magistério da educação básica a oportunidade de socialização de suas produções técnicas e acadêmicas, fomentando a visibilidade desses profissionais e sua conexão com a comunidade acadêmica (UFPA, 2019).

Entretanto, é preciso entender qual é a função de cada regime de colaboração em torno do PARFOR. Com relação ao estado, a sua responsabilidade é organizar e presidir o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente; acompanhar as atividades do PARFOR presencial no âmbito do estado, principalmente pela validação dos pré-inscritos de sua rede, verificando se a pré-inscrição pleiteada pelo docente corresponde à disciplina ou à etapa de formação, de acordo com a atuação em sala de aula; e dar apoio aos docentes para frequentar os cursos de formação, sem prejuízo de sua vida funcional. Já o papel dos municípios tem a atribuição de realizar a articulação com o programa no âmbito de sua unidade da federação, acompanhando a execução do PARFOR presencial na esfera das redes municipais. Possui as mesmas atribuições do estado de validar as pré-inscrições dos

professores da rede municipal e garantir as condições da participação dos docentes nos seus cursos de formação (UFPA, 2019).

A CAPES promove a articulação entre as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e as IES na organização da oferta e implantação dos cursos. Por último, as IES devem ofertar os cursos aos docentes da educação básica por meio do PARFOR, no ensino superior público e privado, e acompanhar os procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e das turmas especiais e a compatibilização do calendário acadêmico em relação às redes, de modo a viabilizar a participação dos docentes da educação básica nos cursos ofertados e a certificação dos concluintes (UFPA, 2019).

Esses são todos os procedimentos para o desenvolvimento do PARFOR em torno da formação dos professores da educação básica para que possam almejar o ensino superior, seguindo todas as etapas estabelecidas no edital do programa para concorrer às vagas das turmas especiais. Aos poucos o programa começou expandir-se por todo o Brasil, chegando ao estado do Pará através da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A presença do PARFOR pela UFPA ocorreu através de um Termo de Assinatura de Adesão ao ACT entre o reitor, a CAPES e a Secretaria de Estado de Educação do Pará na oferta dos cursos regulares de primeira licenciatura destinados aos docentes da educação básica sem formação em nível de graduação (UFPA, 2019).

Diante disso, o programa começa a ser organizado na UFPA com a nomeação da Coordenação-Geral no dia 31 de agosto de 2009, a cargo do Prof. Dr. Márcio Lima do Nascimento<sup>6</sup>; no dia 6 de maio de 2010 foi nomeada a Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva<sup>7</sup> como coordenadora adjunta para auxiliar o coordenador-geral. Para que toda a comunidade acadêmica fosse informada sobre o PARFOR, prestando-se esclarecimentos sobre programa, foi realizada uma reunião de caráter amplo, no centro de convenções da UFPA, com a presença dos coordenadores de campi, diretores de institutos e faculdades, num total de 26 gestores. A Coordenação-Geral apresentou as orientações, diretrizes, legislação, política de bolsas, calendário acadêmico e adequação dos projetos pedagógicos (UFPA, 2019).

Percebe-se que tudo foi apresentado de forma detalhada sobre o PARFOR para que se pudesse saber como funciona para ser colocado em prática. O programa na UFPA foi vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). Outros pontos foram

---

<sup>6</sup> Professor titular da Universidade Federal do Pará, com experiência na área de Matemática e Ensino da Matemática.

<sup>7</sup> Professora Titular da Universidade Federal do Pará, vinculada ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares sobre Educação Básica (NEB).

estabelecidos pela Coordenação-Geral, como uma agenda de visitas às unidades acadêmicas da UFPA envolvidas com a formação docente, para prestar esclarecimentos sobre os ordenamentos do programa e garantir a adesão por parte das subunidades acadêmicas responsáveis pela reconfiguração dos projetos pedagógicos e atendimento das demandas de formação (UFPA, 2019).

Para que houvesse uma articulação e institucionalização melhor do programa na UFPA, foi estabelecida com a Coordenação-Geral do PARFOR/UFPA, com a anuência da CAPES, a criação de subcoordenações locais nos diferentes campi da UFPA. Esse trabalho pode ser assumido pela coordenação, vice-coordenação do campus ou diretoria de faculdade envolvida com o plano, a critério de cada um. Em movimento concomitante, sentindo-se a necessidade de maior organicidade e envolvimento das subunidades acadêmicas, para o desenvolvimento do plano, as faculdades a que se vinculam os projetos pedagógicos dos cursos ofertados foram, de modo mais intenso, mobilizadas e integradas às ações do programa (UFPA, 2019).

A IES apresenta toda a estrutura administrativa do programa, principalmente na criação de subcoordenações locais nos municípios onde possuem o seu polo, para que o PARFOR possa ser colocado em prática de forma adequada, buscando-se uma boa organização do programa. Depois de toda essa organização, em julho de 2009 começam a ser ofertados os primeiros cursos de licenciatura na Plataforma Freire, com o início das atividades acadêmicas ocorrendo em janeiro de 2010. O quadro 1 mostra os primeiros municípios que ofertaram os cursos do PARFOR:

**Quadro 1** – Turmas de graduação ofertadas por município em 2009

<b>Município</b>	<b>Curso</b>	<b>Início das Aulas</b>
Abaetetuba	Letras – Língua Portuguesa	10/2009
	Matemática	10/2009
	Pedagogia	10/2009
Belém	Ciências Naturais	11/2009
	Geografia	11/2009
Bragança	Ciências Naturais	08/2009
	História	10/2009
	Letras – Língua Portuguesa	08/2009
	Matemática	08/2009
Cametá	Ciências Naturais	08/2009
	História	08/2009

	Letras – Língua Portuguesa	08/2009
	Matemática	08/2009
	Pedagogia	08/2009

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em CAPES (2009 apud UFPA, 2019, p. 36-37).

O quadro 1 apresenta a oferta de 6 cursos pelo PARFOR/UFPA: Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática, Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia, conhecidos na educação básica sob a forma de disciplinas pelos professores que trabalham na sala de aula. Assim, é uma forma de se identificarem na área em que estão atuando para que possam se inscrever no processo seletivo do programa. Nesse primeiro momento, foram formadas apenas 14 turmas, que foram distribuídas pelos campi de Abaetetuba, Bragança, Belém e Cametá, com matrícula inicial de 482 alunos, sendo esses os primeiros campi da UFPA a ofertar os cursos do PARFOR.

Podemos observar que varia a oferta do número de cursos entre esses campi, principalmente da capital, Belém, onde o programa foi recebido pelo reitor da UFPA, que apresentou a oferta de dois cursos. Já com relação aos outros campi, que estão localizados no interior do estado — como é o caso de Abaetetuba, que ofertou três cursos, enquanto Bragança apresenta um pouco a mais, com quatro —, um dos campi que nos chama a atenção é o sediado no município de Cametá, local da nossa pesquisa, que ofertou cinco cursos, dentre eles o curso de História; isso mostra a atenção e o compromisso que esse polo tem em torno do programa.

Os campi de Cametá, Abaetetuba e Bragança comprometeram-se a atuar de modo inaugural na adesão ao PARFOR, na luta pela formação dos professores em exercício na educação básica pública paraense (UFPA, 2019). Esse é um dos motivos que leva à presença do programa em Cametá, por demonstrar interesse nessas questões.

Pereira et al. (2017) ressaltam alguns aspectos que fundamentam o processo de formação continuada desenvolvido pelo PARFOR nos vários cursos que são ofertados: a relação ação-reflexão-ação; o compromisso com a mudança; a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber; e a valorização da experiência profissional — todos essenciais para a formação de professores em serviço.

Esses são alguns pontos que devem estar presentes no âmbito da formação desses cursos do PARFOR. À medida que prossegue o programa, a UFPA oferta outros cursos de licenciatura no ano de 2010, dentre os quais temos: Artes Visuais, Ciências Biológicas,

Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Letras – Língua Espanhola, Letras – Língua Inglesa, Música, Química e Teatro, passando para um total de 4.934 alunos, matriculados em 21 licenciaturas, que realizaram o processo de reorientação de seus projetos pedagógicos, adequando-os ao tempo, espaço e público em formação e oferecendo, regulamente, novas turmas a cada demanda semestral a partir de 2013 (UFPA, 2019).

A oferta de novos cursos pelo PARFOR é uma forma de atender a todo esse público-alvo, que são os professores, para que possam ter a oportunidade de se inscreverem num curso da área em que estão atuando na educação básica. Isso faz com que o programa seja expandido para outros campi da UFPA, como Castanhal, Capanema, Tucuruí, Marabá, Breves, com o objetivo de contemplar o ensino superior nas diversas áreas de conhecimento. É por esse motivo que em 2011 o programa ofertou três novas licenciaturas: Educação do Campo com ênfase em Ciências Humanas e Sociais, Educação do Campo com ênfase em Ciências Naturais e Licenciatura Integrada.

No entanto, a composição do PARFOR/UFPA se deu pela Coordenação-Geral, Coordenação Adjunta, Coordenação Local, Coordenação do Curso, professores formadores e alunos, que são os professores da educação básica, um articulando com o outro para o desenvolvimento do programa no estado do Pará. Em suma, o PARFOR ofertou ao longo desses dez anos vagas em 21 licenciaturas, com cursos distribuídos em 66 polos, em 9 campi da UFPA, na modalidade intensiva, praticada no período das férias escolares dos professores da educação básica em formação (UFPA, 2019).

Essas ações do programa mostram o compromisso de fazer com que os professores do magistério possam ter acesso ao ensino superior, uma vez que o PARFOR leva essa formação para os municípios, e essa questão é observada por Rodrigues e Silva (2017), que comparam o PARFOR com o projeto de interiorização da UFPA, que ocorreu na segunda metade da década de 1980 e tinha o objetivo de instalar campi nos municípios para ofertar o ensino superior para filhos e filhas de trabalhadores próximo de suas vivências culturais, do seguinte modo:

Em primeiro lugar, há de se considerar que o PARFOR, presente em diferentes cursos de licenciaturas em vários municípios do interior do Pará, é a possibilidade real de se continuar dando condições para que os trabalhadores tenham acesso à formação superior próxima de suas vivências culturais, afetivas, sociais e políticas, como se fez e se continua fazendo por meio da interiorização. (RODRIGUES, SILVA, 2017, p. 36).

A presença do PARFOR nos municípios do interior do Estado é vista como um processo de continuação da oferta do ensino superior para os profissionais da educação, e por

esse motivo os autores o consideram como elemento de interiorização, mas em tempos diferentes. É uma forma de contribuir com educação dos municípios, possibilitando o ensino superior de qualidade sem que os alunos necessitem de se deslocar para a capital a fim de prosseguir em seus estudos, por conta das dificuldades financeiras de se manter em grandes centros urbanos.

Depois de conhecermos toda a estrutura do PARFOR, desde o seu surgimento até a chegada à UFPA, e a importância do programa nos municípios onde se situam os campi da universidade, o próximo item abordará a presença do programa e sua atuação no Campus de Cametá, considerado um dos primeiros municípios a ofertar os cursos do programa.

## 2.2 A PRESENÇA DO PROGRAMA NO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS EM CAMETÁ

A cidade de Cametá desperta atenção entre as pessoas de fora por apresentar uma diversidade cultural e uma história interessante, pois, segundo Larêdo (2013), é a mais antiga e tradicional da microrregião, e, pela sua importância histórica, empresta seu nome à antiga microrregião homogênea do Baixo Tocantins. O município passou recentemente à condição de Patrimônio Histórico Nacional, graças à Lei nº 7.537, de 16 de setembro de 1986, devido à sua notável tradição histórica, embora desse fato quase nenhuma melhoria tenha advindo.

O município de Cametá é considerado, pois, um dos mais antigos do Pará, tendo sido reconhecido como patrimônio histórico nacional devido a possuir muitas construções históricas presentes na região e por ter sua história envolvida nos principais acontecimentos daquela época, como é o caso da Cabanagem<sup>8</sup>, e a contribuição à formação da região pelos povos indígenas chamados camutás. Mesmo assim, o autor ressalta que não há trabalho do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no sentido de preservar o acervo existente, descrevendo-se o seguinte:

Apesar da cidade de Cametá ter sido declarada Patrimônio Histórico Nacional, não se vê nenhum benefício advindo dessa lei, pois não se vislumbra a preservação dos prédios públicos e particulares de considerável valor histórico. Alguns documentos e objetos históricos estão amontoados num local denominado Museu de Cametá, que apesar do esforço do mestre Pennafort, não passa de um amontoado de coisas antigas. Inclusive cabe destacar que parte desse acervo está se deteriorando, devido ao descaso das sucessivas administrações municipais. Acreditamos que a criação de uma fundação municipal, com autonomia administrativa e financeira, seria suficiente para consolidar o Museu Histórico de Cametá, pois não podemos perder esse importante espaço de preservação da cultura cametaense. (LARÊDO, 2013, p. 219).

---

<sup>8</sup> Foi uma revolta popular extremamente violenta, ocorrida de 1835 a 1840, na província do Grão-Pará.

O autor faz questionamentos com relação à falta de preservação das construções históricas no município de Cametá, uma vez que é considerada Patrimônio Histórico Nacional pela lei citada; apesar disso, seus prédios históricos se deterioram com as ações do tempo, ocorrendo o mesmo com os documentos e objetos históricos amontoados no Museu de Cametá, sem a devida atenção das administrações municipais, sendo preciso que haja a criação de uma fundação que valorize os bens materiais históricos da cultura cametaense.

Apesar desses desafios em torno da questão cultural do município, é importante ressaltar que a palavra *Cametá* é de origem tupi. Segundo Larêdo (2013), o *Dicionário Toponímico da Microrregião de Cametá* acrescenta ao significado o hábito dos índios camutás de construírem suas habitações tão altas quanto as árvores ou nas copas destas.

Com relação às principais características do município, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último Censo, realizado em 2010, a população de Cametá residente era de 120.896 pessoas, sendo a população estimada para 2019 de 137.890 habitantes, e a densidade demográfica do último censo de 39,23 hab/km<sup>2</sup>.<sup>9</sup>

Sobre o sistema educacional, levantamento de 2018 do Censo Escolar aponta que o número de alunos matriculados na educação infantil é de 5.946, no ensino fundamental é de 28.556, e alunos matriculados no ensino médio são 6.096. Já quanto aos docentes que trabalham na educação básica, temos na educação infantil 262, no ensino fundamental 1.511, e no ensino médio 218 professores. O número de escolas é de 194 de ensino infantil, 208 de ensino fundamental e 13 escolas de ensino médio.<sup>10</sup>

Esses dados, tanto os do último Censo, realizado em 2010, quanto algumas estimativas referentes ao aumento da população, nos mostram, no primeiro momento, que a educação no município não é muito precária, pois possui uma demanda muito grande de alunos matriculados em cada nível de ensino, além de muitas escolas na educação básica e a presença de muitos professores na rede de ensino. Isso nos faz observar a importância da oferta de formação inicial e continuada dos professores no nível superior, em busca de sempre estarem com novas práticas pedagógicas de qualidade do ensino público do município.

Outro ponto também observado no município é a questão de gênero: segundo os dados do IBGE (Censo 2010), temos mais homens do que mulheres, com o grupo masculino apresentando 62.016 habitantes, enquanto o grupo feminino possui 58.880<sup>11</sup>. Apesar de haver essa predominância do sexo masculino, os espaços do mercado de trabalho na sociedade

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama>>.

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> Idem.

cametaense são ocupados predominantemente pelas mulheres. Como ressalta Larêdo (2013) em suas análises, essa frequência maior de mulheres dá-se na educação, lazer e serviços.

Esses destaques vistos em torno da mulher na sociedade cametaense estão presentes também na formação das comunidades quilombolas da região Tocantina, que ocorreu através da participação feminina que liderava essas localidades nas suas devidas constituições, de acordo com as falas multifacetadas dos guardiões da memória dos povoados Mola, Tomásia, Laguiño e Porto Alegre (PINTO, 2010). Isso mostra a importância do papel da mulher nessas comunidades, onde todos seguiam e respeitavam a sua administração. Pinto (2010) aborda como era o papel dessas mulheres líderes nesses povoados:

Do tempo das mulheres líderes, ainda sobrevive no cotidiano deste, e de outros povoados da região, um formato de independência feminina, caracterizado pelo modo de organizar e dirigir os trabalhos da roça, a feitura e a venda da farinha de mandioca, as variadas formas alternativas de angariar a alimentação da família (através da coleta de frutos, da lanternação, da caça com cachorro, da piraqueira, do manzará) estendendo-se aos seus modelos de constituição familiar; pois, aí predominam mulheres já setuagenárias-viúvas ou separadas por mais de uma vez-que se amasiam com homens de idade inferior a quarenta anos. No relacionamento familiar, ou fora dele, elas não são vistas como “‘fortes’ e nem ‘fracas’ fisicamente, mas como chefas enérgicas, com poder de decisão e interferência” diante do grupo familiar do qual fazem parte. (PINTO, 2010, p. 73-74).

A atuação das mulheres líderes entre os membros daquela comunidade acaba seguindo os modos de organização que essas mulheres faziam com relação aos trabalhos da roça, da venda de farinha etc., o que demonstra a sua independência feminina e seu modelo de constituição familiar, principalmente no relacionamento, em que não são vistas nem dentro ou fora como fortes, mas sim como mulheres chefas enérgicas, que têm o poder de decisão e interferência no grupo familiar a que pertencem. Tudo isso nos faz refletir para dar visibilidade à história das mulheres na sociedade, nas pesquisas acadêmicas, nos determinados acontecimentos da época, como foi o caso da formação das comunidades quilombolas da região.

Outra questão que nos chama a atenção com relação às características do município diz respeito à autodeclaração da cor ou raça da população cametaense. A tabela 1 traz as informações apresentadas pelos dados do Censo de 2010.

**Tabela 1** – População residente em Cametá (PA), segundo algumas características do Censo 2010

Características	2010	
	População	%
<b>Cor ou Raça</b>		
Branca	26.407	21,84
Preta	7.800	6,45
Amarela	688	0,57
Parda	85.983	71,12
Indígena	18	0,01
Sem declaração	-	0,00

Fonte: FAPESPA (2015).

Podemos perceber nesta tabela que a maioria da população cametaense se considera parda, outro processo de racialização existente em nossa sociedade. No entanto, são poucos os que se declaram negros, e os que se consideram brancos apresentam um número maior; já o restante das outras cores possui um valor bem pequeno. O fato de mais pessoas se considerarem pardas na nossa região nos faz observar também as próprias comunidades quilombolas, cujos moradores não se consideram negros, e sim pardos. Essa informação é observada na fala de uma das professoras entrevistadas, quando se refere à comunidade quilombola onde reside e trabalha:

Hoje tem muitos alunos daqui da comunidade que quando chega nesse processo do PSE, que é pra se identificarem como negro, eles não querem, então isso dificulta as vezes até pra associação, até pra eles próprio, né, porque quando chega pra resolverem algum problema de declaração, porque eles têm que se declarar, eles não se declaram como negro, aí querem falar que são pardo, como ouve alguns que falam que são pardo. Tá, e aí muitos outros dizem que não sabe o que é quilombo, o que é ser quilombola, então é complicado, muito complicado isso. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

A professora da comunidade quilombola de Porto Alegre ressalta os desafios que acabam enfrentando com a maioria dos alunos da comunidade, que não se declaram como negros, e sim pardos. E isso dificulta até a sua participação no Processo Seletivo Especial da universidade, o PSE, a que ela se refere, para as comunidades quilombolas, em que é preciso se identificar como negros, mas isso não ocorre. Isso acaba trazendo preocupação, para a associação da comunidade, de não haver a garantia de direitos para essas comunidades quilombolas, correndo-se o risco, futuramente, de essas comunidades nem serem reconhecidas como comunidades quilombolas, uma vez que os próprios habitantes daquela região não sabem o que é ser um remanescente de quilombo.

No entanto, a maioria da população brasileira se considera parda, não negra, por conta do processo de miscigenação que foi atribuído no Brasil para embranquecer a população, como forma de diminuir o número de negros no país e inferiorizá-los com imagens negativas. Isso é observado nas análises de Skidmore (1976), que, sobre esse processo de branqueamento no país, discorre do seguinte modo:

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos raças “mais adiantadas” e “menos adiantadas” e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro- a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças, e a desorganização social. Segundo- a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas. (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca). (SKIDMORE, 1976, p. 81).

As informações apresentadas pelo autor vêm mostrar como era a tese do branqueamento conhecida pela superioridade branca. Acabavam utilizando dois motivos para que essa ideologia avançasse no país como forma de fazer com que a população negra diminuísse. Então, podemos perceber que essas estratégias utilizadas naquela época acabavam envolvendo-se na mente da população branca para cada vez mais discriminar os negros, que, por conta dessas atribuições de inferiorização em torno deles, faz com que não se reconheçam como negros.

É por esse motivo que a intenção é desconstruir as imagens negativas em torno do negro, que acabam sendo vistas principalmente no espaço escolar. Para que ele possa reconhecer-se e autovalorizar-se, esse auxílio deve partir das universidades, que têm um papel muito grande em torno dessas mudanças, através de pesquisas acadêmicas que devem estar articuladas com a educação básica para observar os principais problemas enfrentados nas escolas. E para que haja toda essa discussão de ensino, pesquisa e extensão, o município de Cametá conta com um polo da UFPA, que é o Campus Universitário do Tocantins, implementado na região através do projeto de interiorização da UFPA.

Um dos motivos que levaram ao surgimento do projeto de interiorização da UFPA foi um estudo feito em 1985 pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, em conjunto com a Universidade Federal do Pará, que revelou a situação dramática do ensino fundamental e médio no interior do Pará aquela época. O estudo indicava que os municípios paraenses, com exceção de Belém, apresentavam cerca de vinte e cinco mil professores de primeiro e segundo graus, ligados à rede estadual ou às municipais de educação, dos quais apenas duzentos

havia realizado curso de licenciatura plena, e cerca de oitocentos haviam cursado a licenciatura curta; os demais vinte e quatro mil eram leigos (LARÊDO, 2013).

Esse estudo realizado naquela época revelou que o ensino básico ofertado no interior do Pará era de baixa qualidade, e por conta disso foi feito levantamento para saber o número de professores atuantes na educação básica e suas respectivas formações. Percebeu-se que havia poucos docentes formados com ensino superior, motivo que indicava a urgente necessidade da realização de um programa forte de qualificação dos professores leigos no interior do estado, como a única forma possível de corrigir, em médio prazo, a baixa qualidade do ensino ministrado em nossas escolas.

A universidade resolveu enfrentar o desafio e deu início, em 1986, a um vigoroso programa de formação de professores de Letras, História, Matemática, Geografia e Pedagogia, realizado simultaneamente, em regime intenso, em oito polos microrregionais do estado, nos períodos de férias escolares, possibilitando com isso o acesso ao ensino superior a mais de 1.500 professores leigos somente naquele ano. No entanto, o programa se expandiu e acabou assumindo um caráter regional, passando a configurar o Projeto Norte de Interiorização, desenvolvido até hoje em mais de quarenta campi universitários espalhados pelo interior da Amazônia, nos quais contribui de forma decisiva para melhorar a qualidade do ensino fundamental e médio, através da melhoria da qualificação de seus professores. O reconhecimento de sua importância para a mudança do quadro educacional na Amazônia levou à inclusão do programa entre as prioridades recomendadas no documento básico da política integrada para a região, aprovado pelo Conselho Nacional da Amazônia (LARÊDO, 2013).

Diante disso, o Campus Universitário Tocantins/Cametá, segundo o estatuto da UFPA, foi fundado em 1987 como uma unidade regional da UFPA, o que ocorreu na administração do reitor José Seixas Lourenço<sup>12</sup>, no âmbito do projeto de interiorização da UFPA previsto na Resolução nº 1.355, de 1986. Essa política de interiorização tinha como objetivo principal levar a universidade pública para os municípios do Pará, possibilitando o exercício da formação acadêmica e o consequente fortalecimento científico de toda a região, e não apenas do entorno da cidade de Belém, onde a UFPA tem situado o seu Campus Central (FERREIRA, 2016).

---

<sup>12</sup> Doutor em Geofísica (Universidade da Califórnia, EUA, 1972). Diretor do Centro de Ciências Geofísicas e Geológicas da Universidade Federal do Pará (UFPA) – 1973-1981. Diretor do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) – 1982-1985. Reitor da Universidade Federal do Pará (UFPA) – 1985-1989. Reitor da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – 2009-2013.

Rodrigues e Silva (2017) ressaltam que a interiorização possibilitou um processo de reflexão cada vez maior sobre as formas de desenvolvimento presentificadas historicamente, questionando-as, propondo formas outras de humanização, dando condições para que os egressos dos campi pudessem atuar como agentes políticos em instâncias diversas da sociedade civil e do Estado. Percebe-se que a presença de um polo da UFPA nas cidades do interior do Pará é uma oportunidade que está sendo dada aos egressos dos campi para se fortalecerem nos conhecimentos acadêmicos, como também a agentes políticos nas discussões de determinadas questões na sociedade.

**Figura 1** – Campus Universitário do Tocantins – Cametá (PA)



Fonte: <<http://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/imagens/category/12-campus-de-cameta-hoje?start=20>>.

O primeiro gestor que conduziu o Campus Universitário do Tocantins/Cametá foi o técnico-administrativo Jorge Dias da Cunha, que na época era o único servidor do quadro efetivo da UFPA nesse campus, que apresentava grande carência de um quadro de funcionários, principalmente efetivos, para trabalhar. Para combater esse problema foi realizada parceria com a prefeitura do município, que cedeu funcionários para trabalhar na instituição de ensino — o que mesmo assim era insuficiente (FERREIRA, 2016).

As coordenações foram sucedendo-se no decorrer desses anos, e atualmente a coordenação do campus segue com Profa. Dra. Maria Lucilena Gonzaga Costa Tavares, coordenadora, sendo vice-coordenador o Prof. Dr. Eraldo Souza do Carmo.<sup>13</sup> Com relação à oferta de cursos no campus, inicialmente foram ofertados cursos de licenciatura: Letras – Língua Portuguesa, Pedagogia, Matemática, História e Geografia, cursos que nos dias de hoje

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/coordenacao>>.

ainda se mantêm nessa instituição de ensino, com a presença de outros cursos, devido ao desenvolvimento do campus: Ciências Naturais, Letras – Língua Inglesa, Educação do Campo, Bacharelado em Agronomia e Sistemas de Informação, além do curso de Mestrado em Educação e Cultura. Os cursos são ofertados, em sua maioria, tanto na sede do Campus de Cametá quanto nos seus núcleos: Limoeiro do Ajuru, Baião, Mocajuba e Oeiras do Pará, além de flexibilizações para o Núcleo de Tomé-Açu e para os campi de Abaetetuba e Tucuruí (FERREIRA, 2016).

Os discentes que formam as turmas da instituição são egressos do ensino médio provenientes, em sua maioria, de Cametá, Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajuru, municípios da microrregião Cametá, assim como alunos de outros municípios do Pará e de outros estados. Esses alunos são provenientes também das zonas rural e ribeirinha desses municípios (FERREIRA, 2016), pelo que podemos perceber que o campus recebe uma demanda muito grande de alunos de diversos lugares em busca de uma formação de nível superior de qualidade para o mercado de trabalho.

Desde que o campus foi instalado, no primeiro momento a região apresentava uma infraestrutura insuficiente, com problemas de racionamento de energia elétrica na cidade, no ano de 1993, o que prejudicava as aulas no período noturno; o calor das salas era precariamente amenizado com ventiladores de teto, cujo barulho prejudicava as aulas, e possuía uma biblioteca pequena. Apesar de todas essas dificuldades, o campus conseguiu garantir bons resultados para a interiorização, sendo considerados pelo MEC, através de um Provão, os cursos de Letras e Artes da UFPA, nos campi de Cametá e Santarém, entre os 46 melhores do país, enquanto o curso da capital nem aparece nessa classificação (RODRIGUES; SILVA, 2017).

Isso mostra o esforço dos profissionais daquela época em apresentar um compromisso, com o campus, de levar um ensino superior de qualidade para seus discentes, e essa dedicação continua nos dias atuais, pois o campus se encontra bastante desenvolvido nas atividades acadêmicas. É por esse motivo que o PARFOR, como vimos anteriormente, foi implementado na região, pois se demonstrou o compromisso de estar à frente da formação dos professores em exercício na educação básica.

Em suma, a chegada do PARFOR ao Campus de Cametá ocorreu no mesmo ano em que o programa surgiu, em 2009, e, como vimos anteriormente, estava entre os primeiros municípios a ofertar cursos pelo programa, apresentando compromisso em torno da formação dos professores com magistério. Percebe-se ainda que o Campus de Cametá se destacou com mais cursos ofertados pelo programa do que os outros municípios, naquele primeiro

momento, sendo cinco os cursos: Ciências Naturais, História, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia.

Para o funcionamento do programa no Campus de Cametá, o apoio foi dado pela Coordenação Local do PARFOR, que ficou à frente das demandas como forma de explicitar a relevância da articulação em face da diversidade social, cultural e educacional de nossa região. Cabe à Coordenação Local, articulada com a Coordenação-Geral, a Coordenação dos Cursos do PARFOR, a Coordenação do Campus e as direções das faculdades, construir os meios necessários para a realização de um ensino de qualidade, que é a finalidade da instituição (PEREIRA et al., 2017).

Percebe-se também a parceria de várias coordenações, principalmente do Campus de Cametá, em busca de alcançar os objetivos do programa e ofertar uma formação de qualidade aos professores. Pereira et al. (2017) ressaltam que as ações da Coordenação Local se fundamentam na premissa de que as atividades de ensino do PARFOR devem associar-se às atividades de pesquisa e extensão, desenvolvidas no Campus de Cametá. Faz-se planejar esse processo de gestão das atividades do PARFOR nos municípios que estão em torno do Campus de Cametá, assim como em outros municípios, no caso de Bagre e Igarapé-Miri, que pertencem à área de abrangência de outro campus mas receberam cursos gestados pela Coordenação Local do Campus de Cametá.

Observa-se que as atividades de ensino do PARFOR devem seguir as mesmas atividades de pesquisa e extensão propostas pelo Campus de Cametá, uma vez que é um programa que vem propor a formação pelo ensino superior, devendo os professores atuantes na educação básica receber esse mesmo tipo de formação acadêmica. Outro ponto é o PARFOR ofertar cursos a outros municípios que são gerenciados pela universidade.

A intenção dos coordenadores locais do PARFOR é desempenhar uma função de articuladores da política educacional junto às comunidades, autoridades, escolas, órgãos e entidades no município, visto que um programa desse porte atende a um público de trabalhadores da educação local. Precisa dialogar com os governos locais, representados pelos secretários e secretárias de Educação, chefes de departamento e diretores escolares (PEREIRA et al., 2017).

A execução do programa deve ser feita de forma satisfatória, o que requer que as parcerias estabelecidas se efetivem na prática cotidiana das instituições. Vem daí a necessidade de o coordenador local ter um perfil de mobilizador/articulador. As características desse profissional adicionam elementos imprescindíveis para o êxito deste que

é maior programa de formação de professores da educação básica na região Amazônica (PEREIRA et al., 2017).

Outra questão observada na atuação do programa no Campus de Cametá diz respeito ao calendário acadêmico, em que coincidem os cursos regulares das universidades com o período letivo das turmas do PARFOR, sendo necessária a viabilização de novas salas de aulas para que não haja prejuízos no percurso formativo das turmas do programa (PEREIRA et al., 2017). A partir do momento em que os professores da educação básica eram contemplados pelo programa, seus estudos se davam no período das férias escolares, conhecido na universidade como período intervalar, e havia muitas turmas de graduação que também estudavam nesse período. Por conta disso, muitos discentes do PARFOR acabavam estudando nas escolas do município, por não haver salas de aula desocupadas no campus.

Para que os discentes pudessem cumprir as atividades acadêmicas propostas pelo PARFOR, foram promovidos no Campus de Cametá alguns momentos:

- a) seminários: Integração e Processos Formativos na Escola Básica; Elementos para as Práticas Pedagógicas Inovadoras;
- b) palestra: Biodiversidade e o Estado do Conhecimento na Amazônia;
- c) oficina de teatro com bonecos e outros.

Realizou-se ainda o I Encontro do PARFOR, com alunos e professores dos vários polos, no intuito de socializar os avanços e construir estratégias para ampliação desse plano (PEREIRA et al., 2017).

O PARFOR ofertou turmas não só em Cametá, como vimos anteriormente, mas também nos municípios próximos da região beneficiada pelo campus: Baião, Mocajuba, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru e Bagre, por meio da oferta de 18 turmas em 11 cursos diferentes: Pedagogia, Letras, Química, Física, História, Matemática, Espanhol, Ciências Sociais, Teatro, Filosofia e Ciências Biológicas, com 788 alunos matriculados e 576 alunos ativos cursando (PEREIRA et al., 2017).

Além dos primeiros cursos ofertados no início do programa, aos poucos o número de cursos vai aumentando, como podemos perceber na oferta de outros cursos citados acima, que foram expandidos para outros municípios articulados ao Campus de Cametá. O quadro 2 apresenta todos os cursos que foram ofertados pelo PARFOR no campus de Cametá.

**Quadro 2** – Cursos ofertados em Cametá (PA) pelo PARFOR

<b>Curso</b>	<b>Ano</b>	<b>Oferta</b>	<b>Início CAPES</b>	<b>Fim CAPES</b>	<b>Situação</b>
Ciências Biológicas	2015	2015-2	2016/07	2018/07	Aguardando Formatura
Ciências Naturais	2009	2009-2	2009/08	2013/07	Concluída
Ciências Naturais	2011	2011-1	2011/05	2015/05	Concluída
Ciências Sociais	2013	2013-2	2013/07	2017/09	Concluída
Filosofia	2015	2015-2	2016/05	2020/06	Concluída
Física	2012	2012-2	2012/08	2017/02	Concluída
História	2009	2009-2	2009/08	2013/07	Concluída
História	2010	2010-2	2010/11	2014/11	Concluída
História	2011	2011-1	2011/05	2014/11	Concluída
História	2011	2011-2	2011/10	2015/10	Concluída
Letras/Espanhol	2013	2013-2	2013/07	2017/09	Concluída
Letras/Espanhol	2013	2013-2	2013/07	2017/09	Concluída
Letras/Inglês	2011	2011-1	2011/05	2015/05	Concluída
Letras/Português	2009	2009-2	2009/08	2013/12	Concluída
Letras/Português	2011	2011-1	2011/05	2015/05	Concluída
Letras/Português	2012	2012-2	2012/08	2017/02	Concluída
Letras/Português	2014	2014-2	2014/07	2018/12	Concluída
Letras/Português	2015	2015-2	2016/05	2019/12	Ativa
Matemática	2009	2009-2	2009/08	2013/12	Concluída
Pedagogia	2010	2010-2	2010/11	2014/11	Concluída
Pedagogia	2011	2011-1	2011/05	2015/05	Concluída
Pedagogia	2011	2011-2	2011/11	2015/10	Concluída
Química	2011	2011-1	2011/05	2015/05	Concluída
Teatro	2015	2015-2	2016/05	2020/06	Concluída

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O quadro relaciona os 13 cursos ofertados pelo PARFOR no Campus de Cametá ao longo destes anos, apresentando a situação de cada curso com relação a quantas vezes foi ofertado pelo programa, como é o caso dos cursos de Ciências Naturais, História — que é o foco de nosso objeto de pesquisa —, Letras com habilitação em Espanhol, Língua Portuguesa e Pedagogia, com os anos em que foram ofertados e o início e o fim das atividades acadêmicas registradas pelo sistema da CAPES. Registra-se também a situação dessas formações, pois o quadro 2 indica que a maioria dos cursos foi concluída. Isso mostra a oportunidade que o programa trouxe à região de contemplar com o nível superior, em diferentes áreas de conhecimento, os professores da educação básica.

Com relação a esses cursos, a maioria foi gerenciada pelas faculdades do Campus de Belém, pois no Campus de Cametá alguns cursos ainda não tinham faculdades, como é o caso

do curso de História, que estava surgindo em 2009. Já o curso de Pedagogia foi gerenciado no Campus de Cametá, devido a ter a Faculdade de Educação, pois é um dos primeiros cursos do Campus e está há 30 anos formando muitos profissionais nessa área. Essas questões foram observadas na fala de uma secretária que trabalhou em 2017 na secretaria do PARFOR do campus:

Esses cursos, assim com carga horária menores que são História, Ciências, Geografia, Filosofia e Sociologia, eram todos coordenados por Belém, porque aqui em Cametá, no caso, não tinha faculdade, entendeu, é eles que coordenavam Espanhol, tudo era pra lá, então era de acordo com PPC de lá. Aí, como Cametá tem a Faculdade de Educação, que é faculdade de Pedagogia, então quem coordenava era faculdade daqui, aí por isso o projeto político-pedagógico é daqui, entendeu? (SECRETÁRIA DO PARFOR: JOANA DE JESUS WANZELER CUNHA).

Essas informações ajudam a entender como se dava a organização desses cursos ofertados pelo PARFOR, que apresentavam carga horária menor e ausência de algumas faculdades naquele momento no Campus de Cametá, e por esse motivo os cursos foram gerenciados pelo Campus de Belém, diferentemente do curso de Pedagogia, que foi gerenciado com o seu projeto pedagógico de acordo com o da Faculdade de Educação do Campus de Cametá. Porém, não foi apenas o curso de Pedagogia que foi gerenciado pelo Campus de Cametá; a ex-coordenadora local do PARFOR, professora Dilma Cardoso Pereira<sup>14</sup>, que atuou na secretaria nos anos de 2015 e 2016, ressalta que o curso de Letras também foi gerenciado pelo Campus de Cametá, por estar vinculado a uma faculdade existente na universidade, Faculdade de Linguagem (Língua Portuguesa)<sup>15</sup>.

Apesar das diferenças das administrações das faculdades desses cursos, no geral todos eram articulados com a Coordenação-Geral do PARFOR de Belém, segundo as informações da ex-coordenadora local do programa. Atualmente, a Coordenação Local do PARFOR no Campus de Cametá está sob a gestão do professor especialista Arlon Barbosa Borges<sup>16</sup>.

As intenções da gestão da Coordenação Local do PARFOR do Campus de Cametá pautam-se nos princípios da impessoalidade, da transparência e da qualidade social da educação, fundamentados na função social da ciência e da educação, no processo de humanização da sociedade, e na dimensão política da gestão democrática da educação, com o intuito de abordar uma formação continuada nas transformações do desenvolvimento de concepções na área do magistério, na melhoria das práticas pedagógicas e na vida pessoal

<sup>14</sup> Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Cametá), mestra em Educação, Cultura e Linguagem pelo PPGEDUC (CUNTINS-UFPA).

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/letras-portugues>>.

<sup>16</sup> Informação disponível em: <<http://www.campuscameta.ufpa.br/index.php/parfor?showall=>>>.

desses professores-estudantes, que são relevantes nesse processo de formação de professores da educação básica nas escolas públicas do estado do Pará, especialmente no município de Cametá (PEREIRA et al., 2017).

Viu-se que o PARFOR contemplou com cursos outros municípios articulados ao Campus de Cametá, e muitos professores desses outros municípios foram formados pelos cursos ofertados por esse campus. Enfim, o programa apresenta todas essas características em busca de uma formação eficiente para os professores e seus respectivos cursos. É preciso, porém, fazer algumas análises com relação a determinados assuntos que devem ser abordados nos cursos de formação acadêmica, como é o caso das relações étnico-raciais, e veremos na seção 3 como o programa se organizou diante dessas questões no curso de História.

### **3. O CURSO DE HISTÓRIA PELO PARFOR NO CAMPUS DE CAMETÁ (PA) E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL**

#### **3.1 O DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE HISTÓRIA E A QUESTÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM DISCUSSÃO**

O curso de História ofertado pelo PARFOR no Campus de Cametá foi um dos primeiros cursos ofertados em 2009, sendo ofertado mais de uma vez nos anos seguintes pelo programa, como visto na seção 2. No entanto, é fundamental entender o papel do ensino de história na formação de futuros professores dessa área para a educação básica. Silva e Fonseca (2010), em suas análises, abordam o seguinte sobre essa questão:

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. Portanto, a(s) configuração(ões) da(s) história(s) vivida(s) e ensinada(s) pelos professores, entre as quatro paredes da sala de aula e, também, fora dos limites dos territórios escolares, bem como das histórias que os alunos aprendem nesses e noutros espaços, é bem mais complexa do que muitos supõem. (SILVA, FONSECA, 2010, p. 24).

Percebe-se que o ensino de história está pautado em vários papéis, tanto o educacional quanto o formativo, o cultural e o político, e o compromisso com a construção da cidadania gira em torno dos saberes históricos. Não deve ser deixada de lado, também, a problemática de determinados temas da sociedade, sejam do passado ou do presente, mas sempre com diálogo crítico; o mesmo quanto à análise dos assuntos apresentados pelos professores de história na sala de aula, o que faz parte da formação dos alunos.

Segundo Bento e Ferreira (2016), ensinar história possibilita ao aluno rever, desconstruir e construir novos olhares no que tange à história política, econômica, social e cultural do nosso país e do mundo. Mesmo que os livros didáticos e todo o currículo escolar da educação básica contemplem um currículo eurocêntrico, cabe ao historiador rever o seu planejamento, ou seja, buscar estratégias para cumprir o que nos é instituído, mas, ao mesmo tempo, não eximir os discentes de sua própria história.

Bittencourt (2018) ressalta que o ensino de história se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até os dias atuais, como um estudo econômico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de grandes homens. Para uma nova disciplina,

constituída sob paradigmas metodológicos que busquem incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial, no Brasil a história escolar, sob diferentes denominações, seja História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou da Pátria, é um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais.

Sobre essas questões, o curso de história do PARFOR apresenta algumas atribuições no seu projeto político-pedagógico, que foi estruturado de acordo com o curso de História do Campus de Belém, devido à ausência, naquele primeiro momento, da Faculdade de História no Campus de Cametá, como vimos anteriormente. O objetivo do curso apresenta que o curso de História deverá possibilitar o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias à licenciatura plena, através da mobilização e reflexões sobre o saber da história e os usos desta formação do cidadão. A compreensão da prática do ensino de História se orienta também pelo exercício recorrente sobre as formas de operar deste campo do conhecimento. Com efeito, ao discutir a epistemologia e a metodologia em História, busca-se compreender o movimento do homem do tempo (UFPA, 2011).

Percebe-se que essas são as atribuições propostas pelo objetivo de entender que o curso de História deve estar pautado no desenvolvimento de um conjunto de habilidades para a licenciatura, apresentando a importância do saber da história na formação do cidadão e também compreendendo a prática do ensino de História nos acontecimentos do mundo e na atuação do homem do seu tempo.

O curso de História do PARFOR oferece a habilitação em licenciatura, pois considera que o professor é um produtor de conhecimento, e a formação para a produção de conhecimento histórico deve constituir a formação para a docência, de modo que, ainda que a habilitação ofertada para os alunos do plano em questão seja unicamente a licenciatura, a formação ofertada não descuidará das competências necessárias para a produção de conhecimento histórico (UFPA, 2011). É preciso entender que o programa oferta o ensino superior para professores que estão atuando na educação básica, motivo por que a habilitação do curso deve estar voltada para a área de licenciatura, uma vez que vem a aperfeiçoar mais a formação desses professores com novos conhecimentos, atualizar as suas práticas metodológicas e melhorar a sua docência na sala de aula. Não se pensa só na obtenção do título do ensino superior, mas também numa nova ampliação de seus conhecimentos.

Nóvoa (1954) destaca que a formação dos professores não se constrói por acumulação de cursos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão

importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, para que possam assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e participar como protagonistas no desenvolvimento das políticas educativas.

Outro ponto observado no curso de História do PARFOR, em seu projeto político-pedagógico, está relacionado à duração desse curso de graduação, que é de três anos e meio, isto é, sete semestres, com uma carga horária de 3.090 horas; seu tempo máximo de duração é de seis anos, onze semestres de estudos. Os alunos do programa que não completarem a carga horária no tempo estipulado poderão finalizar seus cursos nos outros locais em que haja a oferta, sem, contudo, ultrapassarem o período máximo (UFPA, 2011).

A formação oferecida no curso de História pelo programa está voltada aos procedimentos básicos da produção de conhecimento histórico, tais como a delimitação de objetos de pesquisa, o estabelecimento de recortes temporais, os procedimentos de coleta e organização de dados, o conhecimento de pressupostos teóricos e metodológicos necessários à análise e a elaboração de textos de divulgação do conhecimento produzido (UFPA, 2011).

Diante disso, espera-se um tipo de perfil para ser formado o professor no curso de História pelo PARFOR, o qual deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de professor-historiador, em todas as suas dimensões, o que pressupõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais da sua difusão no âmbito pedagógico. Neste sentido, o curso forma o profissional da história fundamentando-se no exercício da pesquisa em sua capacidade de produzir conhecimento, especialmente na escola, sem esquecer os demais espaços de exercício profissional (UFPA, 2011).

Estas informações nos mostram, então, o tipo de professor de História que é esperado pelo curso do programa para atuar na educação básica, que deve ser pautada pelo domínio do conhecimento histórico e das práticas pedagógicas e pela capacidade de produzir conhecimentos através da pesquisa em diversas situações percebidas no cotidiano escolar.

Para Caimi (2006), durante a formação do professor de História deve ser dado enfoque a um professor reflexivo, que seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação, de avaliar a adequação de suas escolhas, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. Desse modo, o professor não seria um simples técnico ou reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar de decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento.

Fernandes (2017) apresenta que formar professores de História é um desafio que envolve muita responsabilidade. É preciso escolher os temas para o estudo, a bibliografia, e os enfoques fazem diferença na formação do futuro educador. As atividades e os autores estudados criam memórias e são referências em momentos importantes quando os licenciados assumem profissionalmente a formação de crianças e adolescentes nas escolas. Tudo isso é um compromisso que os formadores dos cursos de licenciatura têm em busca de uma formação de professores de qualidade para que não passem dificuldades no momento em que atuarem na educação básica.

Nascimento (2013) aborda que a formação do professor de história nos dias atuais deve igualmente zelar pela construção do conhecimento histórico e pelas formas por que esses conhecimentos serão socializados pelo futuro professor. É consenso na literatura educacional que os saberes dos professores são oriundos de diferentes fontes e construídos em diferentes períodos da trajetória profissional e de vida dos professores de História. Entretanto, é na formação inicial que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente.

Além dessas questões, é fundamental observar a organização do currículo de História em relação aos tipos de assuntos trabalhados, dentro das disciplinas propostas pelo curso, em busca de uma formação eficiente para seus discentes. A organização curricular do curso de História do PARFOR dispõe as disciplinas de modo que os alunos tenham contato, e cada vez mais aprofundado, com a história da disciplina, as matrizes do conhecimento histórico, a escrita da história, as abordagens mais frequentes realizadas pelos historiadores, os procedimentos de pesquisa, a formulação de objetos de pesquisa, a elaboração de recortes temporais, a seleção e coleta de documentos, as estratégias analíticas e as formas de exposição do conhecimento. Por outro lado, a distribuição da carga-horária das disciplinas, dividida em teórica e prática, tem por objetivo, desde o início da formação, que o aluno se familiarize com os procedimentos e as práticas pedagógicas necessárias ao exercício da docência (UFPA, 2011).

Bittencourt (2008) aborda que as propostas curriculares não são idênticas: umas oferecem uma seleção considerada de conteúdo tradicional que ordena os estudos do mais próximo ao mais distante e se traduzem como o estudo de história do Brasil, para depois organizar os estudos da história antiga até a contemporânea. E já outras propostas apresentam conteúdos organizados por eixos temáticos ou temas geradores para trabalhar determinados temas, em que os alunos enfrentam problemas na vida cotidiana. A seleção de conteúdos é vista como problema relevante que merece intensa reflexão, pois constitui a base do domínio

do saber disciplinar dos professores. A escolha de conteúdos apresenta-se como uma tarefa complexa permeada de contradições, tanto devido aos elaboradores das propostas curriculares quanto pela atuação dos professores, desejosos de mudanças e, ao mesmo tempo, resistentes a esse processo. A opção da seleção de conteúdos significativos decorre da impossibilidade de ensinar toda a história da humanidade e da necessidade de atender aos interesses das novas gerações, além de estarem atentas às condições de ensino.

Segundo Fernandes (2017), estudar em perspectiva histórica também os conteúdos escolares contribui para os licenciandos refletirem sobre o que vem sendo convencionalmente disseminado no tempo presente pelas escolas. Neste caso, opta-se por um trabalho de sala de aula, na universidade, voltado para a análise das diferentes denominações e conteúdos relativos às disciplinas envolvidas com o ensino de História, em diferentes contextos da história nacional brasileira, fazendo seu uso principalmente da análise dos livros didáticos de várias épocas e autores.

Para Cainelli (2012), nesta forma de entender a aprendizagem da história, o significado dos conteúdos a serem ensinados altera-se em seu sentido e forma. A seleção de conteúdos escolares pressupõe, por parte de professores, manuais curriculares e manuais didáticos uma determinada concepção de história. As definições de conteúdos históricos escolares envolvem também as demandas relacionadas aos poderes constituídos, e, neste sentido, definir o que se ensina na disciplina de História caracteriza-se antes de tudo por disputas em torno da memória e da constituição da nação e de seus sujeitos.

No entanto, os conteúdos de História devem passar por constantes transformações com intuito de abordar temas que se aproximem da realidade dos alunos. Fernandes (2017) apresenta posições explícitas de dar atenção a algumas questões contemporâneas que deveriam estar mais presentes nas escolas, como os estudos voltados à história local, à história indígena e à dos afro-brasileiros e à história da América, conteúdos pouco desenvolvidos nos manuais de ensino.

A autora nos chama a atenção de outros conteúdos a que deve ser dado mais espaço nos manuais didáticos, principalmente a história indígena e afro-brasileira, que ao longo do tempo é inferiorizada nos conhecimentos da história do Brasil por uma visão eurocêntrica. É preciso apresentar outras informações que não recaiam apenas no processo de escravidão, de negação de sua cultura, devido à importância de reconhecer suas contribuições na formação da população brasileira. O currículo de História deve incluir essas questões para que possa ocorrer uma análise crítica, com os alunos, sobre a situação imposta a negros e indígenas pelos colonizadores europeus nos acontecimentos da história do Brasil.

Bittencourt (2008) apresenta discussão sobre essas questões dos conteúdos de História:

A produção historiográfica sobre o Brasil teve significativo crescimento, a partir dos anos 70, com historiadores de várias tendências, como foi assinalado, os quais notadamente têm privilegiado a história social e a cultural e renovado a história política. Essa produção pode ser acompanhada nas variadas publicações de livros e de artigos de revistas, como a Revista Brasileira de História da Anpuh. Essa recente produção historiográfica sobre o Brasil favorece, sem dúvida, a renovação dos conteúdos históricos escolares. Favorece a revisão de muitos dos “nós da história”, como a Independência do Brasil e a abolição dos escravos, além de possibilitar uma ruptura com a lógica da história eurocêntrica. O já bastante criticado pressuposto eurocêntrico, que tem presidido a seleção dos conteúdos escolares, pode ser substituído por intermédio de uma reflexão mais aprofundada acerca do próprio conceito de História mundial ou da chamada história da civilização. A História do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada à história mundial para que seja entendida em suas articulações com a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A história mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para nossa história; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas. Torna-se fundamental, como tem sido pleiteado pelo movimento das comunidades negras, o conhecimento da história da África em seus componentes mais complexos, que envolvem as nossas heranças, sempre mal compreendidas, das populações negras. (BITTENCOURT, 2008, p. 159).

A autora apresenta análises aos conteúdos de História, que estão muito pautados nessa história eurocêntrica, de modo que é preciso ocorrer a ruptura desse tipo de ensino; a presença da produção historiográfica no Brasil a partir dos anos 1970 é uma forma de apresentar mudanças nos assuntos escolares. O estudo da Europa está muito relacionado à história mundial ou da civilização como sendo o único continente a que se devem atribuir os conhecimentos do mundo, e esse tipo de atribuição começa a ser criticado, pois não pode ser levado apenas nessa direção. A história do Brasil deve ser articulada com a história mundial, apresentando a contribuição de outros povos, como a população negra e indígena, para que sejam reconhecidas suas histórias nos acontecimentos históricos brasileiros, não apenas na escravidão; é importante reconhecer as nossas heranças que estão em torno da América e da África, principalmente conhecer a história da África, que é muitas vezes mal interpretada pela própria população negra, por esse motivo a luta dos movimentos negros por essas mudanças.

Giroux e Simon (2011) tratam da busca de promover um ensino que não esteja centrado em um único discurso dominante, e os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, de modo que não se exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes. Ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública.

Miranda e Souza (2013) ressaltam que os conteúdos de História, em muitas propostas de trabalho, são sistematizados sem a devida crítica sobre os currículos e as interpretações possíveis acerca das identidades brasileiras e das diferentes manifestações culturais. É preciso fazer indagações sobre como a transmissão cultural, que é o currículo legítimo ao longo de um itinerário eurocentrado, transforma-se em saber a ser ensinado, cristalizando no cotidiano escolar conteúdos eurocentrados para o currículo de História. No Brasil de hoje, compreender o currículo é compreender a transmissão cultural, e a importância de trabalhar currículos menos eurocêntricos pode ser a presença de uma pedagogia decolonial; enfrentar a diversidade cultural brasileira significa considerarmos saberes outros na seleção de conteúdos, vislumbrando uma maior movimentação de conhecimento de referência.

Os autores decoloniais enfatizam a busca por mudanças no currículo de História, que apresenta conteúdos eurocêntricos, sendo preciso selecionar outros assuntos que estejam voltados para a diversidade cultural e sua inclusão do currículo decolonial. A presença de um ensino decolonial é fundamental nos processos educativos no Brasil, para se poder enfrentar as práticas discursivas sobre as heranças e os lugares da subalternidade, que nos diferenciam pelas formas de racialização e não racialização vigentes, seja no currículo prescrito, nas diferentes pedagogias sociais ou nos bancos escolares. A descolonização deve estar tanto na consciência quanto na memória de uma sociedade, que dependerá da sua capacidade de enfrentar as aberrações do colonialismo, que hierarquizam grupos humanos pelas formas de imitação engendradas nas mediações curriculares (MIRANDA; SOUZA, 2013).

Passos (2019) ressalta que o caminho para constituir outros lugares de fala, de maneira que o currículo seja mais uma vez inquirido, instrumentaliza novas condições para a construção de um projeto educacional e escolar que busque estar atento às reivindicações e proposições dos grupos que estão emergindo, ao adentrarem os espaços de produção do conhecimento, construindo suas demandas político-epistemológicas, tencionando, assim, nossos currículos colonizados e propondo estratégias de emancipação e descolonização.

De acordo com Bittencourt (2018), podem-se observar as recentes transformações da história constatadas em pesquisas atuais e o enfrentamento constante de desafios para se efetivar a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos indígenas ou das mulheres. E essas transformações no ensino de História têm proporcionado debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos.

No entanto, é preciso entender a importância das relações étnico-raciais no ensino de História em relação ao curso de licenciatura na formação de professores. Em vista disso, o ensino de História deve assumir o compromisso de incluir essa temática nos conteúdos

escolares, pois se observa, nas informações da Lei nº 10.639/2003, o destaque da História nessas mudanças para o reconhecimento da diversidade cultural no nosso país. De acordo com Pereira e Ferreira (2013), a implementação dessa legislação vem problematizar o forte caráter eurocêntrico tão presente na construção histórica da disciplina de História no Brasil, e, ao tornar possíveis os currículos complexos e a inserção de histórias e culturas diferentes, muitas vezes marginalizadas e cercadas de estigmas nos cotidianos escolares, tem o potencial de promover uma prática docente que questione preconceitos e que seja pautada pelos princípios da pluralidade cultural e do respeito às diferenças. Mas, para tanto, se faz necessária a efetiva incorporação, no cotidiano escolar, de novos conteúdos e procedimentos didáticos pelas escolas e por seus professores.

Percebe-se que o ensino de História não deve promover uma formação que apresente apenas a contribuição da cultura europeia, mas com a presença de novos conteúdos, que devem estar pautados numa nova forma de pensar a história do negro no Brasil, no respeito às diferenças, no combate ao racismo e no reconhecimento da sua contribuição na formação da identidade brasileira. É fundamental que nossos alunos, sejam da licenciatura ou do ensino básico, possam combater as hierarquizações raciais e culturais alimentadas pelos preconceitos e ignorância ainda presentes nas escolas do nosso país (PEREIRA; FERREIRA, 2013).

As autoras apresentam a organização dos espaços curriculares na formação dos professores de História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em torno da temática étnico-racial:

Temos adotado esta perspectiva e temos apresentado aos nossos licenciandos, de diversas maneiras, a necessidade de realização de um ensino de história que possibilite aos alunos da educação básica enxergarem as culturas como construções, frutos dos processos históricos, compreendendo e valorizando as diferenças existentes em nossa sociedade. A luta por igualdade pode e deve ser articulada à luta pela valorização das diferenças. Afinal, como diz Boaventura de Souza Santos em diversos textos, “temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Há ainda muito que se fazer neste sentido.

Uma prática de ensino de história com esse caráter transformador só pode ser fruto de muitos estudos e muitos debates que nos permitam problematizar nossas próprias formações, ainda marcadas pelo caráter eurocêntrico de que falamos acima. (PEREIRA; FERREIRA, 2013, p. 69).

Podemos perceber que a formação apresentada para os futuros professores de História na UFRJ volta-se a fazer com que os alunos da educação básica reconheçam a diversidade cultural presente em nosso país, e que a nossa formação cultural está pautada na contribuição da cultura negra e indígena. Sabe-se que a busca dessas mudanças no ensino de

História não é fácil, requer muitos estudos e debates em torno dessas questões para romper uma formação muito marcada pelo caráter eurocêntrico.

Em vista disso, o curso de História do PARFOR, em seu desenho curricular, ainda não atende às exigências da Lei nº 11.645/2008, devido a seguir a mesma estrutura do desenho curricular do curso de História do Campus de Belém, que também não apresenta essas questões, dando a entender a falta de atenção e compromisso em torno das relações étnico-raciais de forma mais abrangente, com a oferta das disciplinas pautada numa visão eurocêntrica e superficial. O quadro 3 apresenta o desenho curricular do curso e as disciplinas ofertadas com suas respectivas cargas horárias:

**Quadro 3** – Desenho Curricular do Projeto Pedagógico do Curso de História do PARFOR (2011)

<b>Atividades Curriculares</b>	<b>Carga Horária</b>
História Antiga	85
História Medieval	85
História Moderna I	85
História Moderna II	85
História Contemporânea I	85
História Contemporânea II	85
História da África	85
História Indígena e do Indigenismo	68
História da América I	68
História da América II	68
História da América III	68
História do Brasil I	85
História do Brasil II	85
História do Brasil III	85
História do Brasil IV	85
Historiografia Brasileira	51
História da Amazônia I	68
História da Amazônia II	68
História da Amazônia III	85
Historiografia da Amazônia	51
Teoria da História I	68
Teoria da História II	68
Teoria da História III	68
Antropologia Histórica	51
Antropologia Cultural I	51
Optativa	51
Optativa	51
Metodologia da História I	68
Metodologia da História II	68
Monografia I	68
Monografia II	68
Seminários de História e Educação	68
Seminários de Filosofia e Educação	68
Psicologia do Ensino e Aprendizagem	68

LIBRAS	68
Estágio Supervisionado I	102
Estágio Supervisionado II	102
Estágio Supervisionado III	102
Estágio Supervisionado IV	102
Atividades Científico-Culturais	200

**Fonte:** Elaborado pela autora.

De modo geral, conforme o desenho curricular, essas são as disciplinas que foram ofertadas no curso de História, em busca de uma formação dos professores pautada nos principais conhecimentos no ensino de História considerados pelo curso, como são observados os estudos da história da Europa, a partir da história antiga, prosseguindo para a história medieval até a contemporaneidade, com a presença de uma carga horária maior em cada uma. É diferente dos estudos da história da América e da região Amazônica, que apresentam uma carga horária menor, dividida em várias etapas, para abordar seus conhecimentos. Assim acontece também com os estudos da história do Brasil, dividida em quatro partes, mas apresentando uma carga horária maior para o entendimento dos acontecimentos da história do nosso país.

E o restante das disciplinas condiz com o cumprimento das atividades curriculares, que são os estágios supervisionados, a Metodologia da História, a Teoria da História, a organização da monografia, dos seminários, atividades científico-culturais, o ensino de Libras, os estudos pautados na antropologia histórica e cultural e as disciplinas optativas, e todas apresentam uma carga horária diferenciada maior ou menor para a formação dos discentes sobre esses conhecimentos.

Podemos perceber que o curso apresenta disciplina específica para entender os conhecimentos da história indígena no Brasil através da disciplina História Indígena e do Indigenismo, que apresenta uma carga horária menor, de 68 horas, como forma de observar que não há um conhecimento amplo sobre os estudos da história indígena, uma vez que são os primeiros habitantes do nosso país e deveriam ter uma atenção maior nos estudos acadêmicos, no caso do curso de História do PARFOR, pelo fato de enfrentarem diversos desafios para garantir os seus direitos e sua existência na sociedade brasileira.

Além dessa disciplina, o curso oferta uma única disciplina referente às questões étnico-raciais, que é Estudos do Continente Africano. A disciplina de História da África possui uma carga horária maior do que a da disciplina de História Indígena, sua carga horária é de 85 horas; mesmo assim, isso não significa pensar que o programa apresenta certo compromisso em torno das questões étnico-raciais de forma abrangente, uma vez que não

atende, em seu projeto político-pedagógico, às atribuições da Lei nº 11.645/2008. Diante disso, podemos observar que a presença dessa disciplina e da questão indígena se dá para que o discente tenha um conhecimento básico sobre essas questões.

Porém, é preciso entender que o futuro professor de História não deve ter apenas uma formação básica em torno dessas questões. É preciso abordar os motivos da importância dos estudos das relações étnico-raciais para sua formação, de forma mais ampla, no currículo, e que apresente a possibilidade de pensar a busca por uma educação antirracista, para saber atuar e combater qualquer tipo de situação observada nas escolas, como a questão da prática do racismo, discriminação etc. Silva (2011) apresenta a importância da educação das relações étnico-raciais na nossa formação:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemple efetivamente a todos. (SILVA, 2011, p. 12-13).

A autora apresenta que a formação em torno da educação das relações étnico-raciais tem como foco formar homens e mulheres que promovam a igualdade de direitos para todos, com uma aprendizagem e ensino que efetive a participação no espaço público e apresente comprometimento com essas questões, reconhecendo e valorizando as contribuições de diferentes povos que formam esta nação e políticas que contemplem cada um deles.

Percebe-se que o PARFOR contemplou professores atuantes na educação básica e muitos oriundos de comunidades quilombolas, ribeirinhas e do campo. Seria uma oportunidade, para o currículo do curso, apresentar uma formação pautada na diversidade cultural para esse público-alvo, ampliando as discussões sobre as questões étnico-raciais para o fortalecimento da formação desses docentes, principalmente os das comunidades quilombolas.

Para Leal, Barros e Brito (2018), ampliar essas discussões no currículo vem instrumentalizar a formação docente com conteúdos pertinentes às necessidades de cada uma das comunidades que foram beneficiadas pela formação do PARFOR, e pensar a inclusão de novos conteúdos não significa a inversão do atual currículo eurocêntrico que predomina no Brasil para um currículo afrocêntrico ou indigenocêntrico. Por outro lado, a inclusão desses

conteúdos traz a possibilidade de fazer justiça em relação à formação histórica do Brasil e cumprir o texto da constituição brasileira, que considera as contribuições da população negra e indígena no nosso país. A Lei nº 11.645/2008, longe de ser um reflexo de sensibilidade social por parte do Estado brasileiro, foi uma conquista dos movimentos sociais.

Segundo Clemêncio (2020), precisamos entender que o espaço educativo é constituído de diversidades sociais, culturais, de raça/etnia, de gênero e classe, que precisam estar representadas no currículo, sendo preciso rever essa vertente universalista da educação, que, mesmo tendo a ciência da diversidade sociocultural e étnico-racial, insiste em seguir em currículos proscritos e pouco flexíveis. Por esse motivo, tem-se questionado os currículos e reivindicado novas epistemologias, novas práticas pedagógicas; isto atinge as universidades, os seus currículos de cursos de licenciatura e os professores com suas práticas, convidando-os para uma renovação pedagógica visando ao atendimento dos novos sujeitos sociais presentes no ambiente acadêmico.

“O ensino superior necessita de medidas que garantam uma mudança estrutural em seus currículos de licenciatura e bacharelado, assim como um investimento massivo na formação continuada de seus docentes” (CLEMÊNCIO, 2020, p. 158), motivo pelo qual essas discussões deveriam ser pensadas no desenho curricular do curso de História do PARFOR, uma vez que ofertou a sua formação para uma diversidade cultural de professores.

Mesmo não ocorrendo um compromisso abrangente em torno das relações étnico-raciais no currículo do curso, percebe-se que os discentes acabaram recebendo uma formação apenas com essa única disciplina, História da África. Verificaremos que contribuições essa única disciplina trouxe para a formação dos professores, através da sua ementa, que foi apresentada no projeto político-pedagógico do curso, como também das principais bibliografias trabalhadas pela disciplina.

De acordo com as informações da ementa do curso, a intenção dessa disciplina é abordar a diversidade da presença humana no ambiente africano desde o surgimento dos primeiros homínídeos e homens, quando da chamada Pré-História da humanidade, discutindo as civilizações e sociedades africanas, destacando, na África do Norte, o Egito antigo e os povos berberes; na África subsaariana, os povos da Senegâmbia, do Congo-Angola, de Moçambique e Madagascar. Dá-se ênfase ao estudo das sociedades africanas envolvidas e efetivadas pelo tráfico de escravos inaugurado na Idade Moderna, bem como as suas relações com a formação da sociedade brasileira no contexto das relações atlânticas. Há estudo e análise das abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino, dos diversos materiais didáticos e das práticas avaliativas (UFPA, 2011).

Percebe-se que a proposta da disciplina é fazer com que os discentes do curso possam entender, de forma mais detalhada, a respeito da história do continente africano, apresentando a sua importância para a humanidade a partir das discussões referentes à história da civilização, ao surgimento dos primeiros homínídeos e homens no continente africano; conhecendo, também, as principais civilizações e sociedades africanas que se destacaram nos acontecimentos do continente; e, por último, buscando saber quais as sociedades africanas envolvidas no tráfico de escravos e sua relação com a formação da sociedade brasileira, além dos métodos de análise utilizados para as abordagens teóricas e metodológicas encontradas no ensino, os materiais didáticos e a questão avaliativa dessas informações.

Entretanto, não há referência, no projeto político-pedagógico do curso, ao nome do professor que ministrou a disciplina História da África. Sabemos dessa informação apenas pelas entrevistas que foram realizadas com as professoras, das quais uma citou o nome do professor que ministrou essa disciplina na primeira turma de História do PARFOR em 2009: professor Dionisio Lázaro Poey Baró<sup>17</sup>, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, uma vez que o curso foi gerenciado por Belém. Já nos anos seguintes, nas outras turmas de História do PARFOR, outros professores começaram a ministrar essa disciplina, advindos do Campus de Cametá, à medida que a Faculdade de História foi instalando-se no campus e os professores dessa faculdade começaram a ministrar disciplinas no curso de História do PARFOR, como é o caso do professor Augusto Leal<sup>18</sup>, citado também por uma professora da segunda turma de História do PARFOR em 2011, em entrevista.

Em suma, surgem alguns questionamentos sobre até que ponto é fundamental entender a contribuição do continente africano na nossa formação. De acordo com Silva (2013 apud PASSOS, 2014), é preciso entender que estudar a história e a cultura afro-brasileira e africana não é aprender somente sobre personagens distantes, heróis já mortos, fatos que talvez pouco tenham a ver com o dia a dia dos alunos e seus professores. Trata-se da história e da cultura de pessoas presentes na sala de aula, descendentes dos africanos escravizados e também dos que os escravizaram, e também daqueles imigrantes europeus que, muito provavelmente não sabendo disso, vieram ao Brasil para substituir os trabalhadores escravizados e ajudar a eliminá-los pelo branqueamento, europeizando a nação. Estudar a temática implica descobrir fatos dolorosos não somente para os negros.

---

<sup>17</sup> Possui Licenciatura em História pela Universidade de Havana (1981), mestrado em Antropologia pela Universidade de Brasília (2003) e doutorado em História pela Universidade de Brasília (2009). É especialista em História da América, História da África e Relações Étnico-Raciais. Atualmente é professor de História da África na Universidade Federal do Pará.

<sup>18</sup> Professor Associado da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, onde Coordena o Grupo de Pesquisa História em Campo (GHISCAM).

Santos e Lucena (2019), em suas pesquisas referentes à disciplina História da África no ensino superior, no curso de História, apresentam resultados da entrevista de três professores que ministraram essa disciplina numa universidade, denominada X pelas autoras para não identificar o nome dessa instituição. Os professores entrevistados ressaltam a importância de a disciplina ser composta no desenho curricular do curso de História, não apenas com o objetivo de atender à Lei nº 11.645/2008, mas com intuito de ampliar e difundir a historicidade do continente africano para ajudar no entendimento dos alunos. A presença da disciplina no desenho curricular representa muita coisa, mas é preciso ampliar essas discussões com mais autores africanos, autores negros brasileiros que façam essa leitura para discutir sobre a temática.

É por esse motivo que, segundo Mortari e Gomes (2016), o desafio atual no campo do ensino e da pesquisa em História da África é, principalmente, romper com a historiografia colonialista, tornando possível a interação global de perspectivas que se relacionam e desconstruem a visão de produções eurocêntricas e colonialistas, para além de questionamentos, com propostas francas para que essas populações subalternizadas consigam ter os seus espaços para falar e ser efetivamente escutadas, mostrando o que toda essa gama tem a nos dizer e como podemos aprender com essas outras experiências e visões de mundo e de conhecimento.

Vieira e Silva (2016) ressaltam a importância de estudar criticamente a história da África, por dois motivos: o primeiro é que, se estudamos a história americana e a história europeia, não podemos deixar de estudar a história africana. Já o segundo diz respeito a possibilitar aos alunos e alunas conhecer culturas e modos de vida que fujam do que até então é posto com um modelo único a ser seguido. Em busca dessas mudanças, os autores apresentam a importância de se pensar num ensino decolonial, na forma de perceber as especificidades históricas e sociais envolvidas nos processos temporais. Para isso, é necessário problematizar e romper os modelos, ouvir os sujeitos, perceber dinâmicas sociais e perceber especificidades; com o foco nos estudos africanos, afirmamos a necessidade de um diálogo próximo a outras vertentes, a expor visões de intelectuais africanos ou africanólogos que, mesmo não vivendo as culturas, percebam nestas a ação dos sujeitos para além dos padrões coloniais.

Além da ementa da disciplina História da África do curso de História do PARFOR, registre-se a bibliografia trabalhada nessa disciplina, conforme se vê no quadro 4:

**Quadro 4** – Bibliografia da disciplina História da África

<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</b>
BRUNSCHWIG, Henri. <b>A Partilha da África Negra</b> . São Paulo: Perspectiva, 1993.
FLORENTINO, Manolo. <b>Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)</b> . [São Paulo]: Companhia das Letras, 1997.
HOURANI, Albert Habib. <b>Uma história dos povos árabes</b> . São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</b>
RANGER, T. O. <b>História Geral da África</b> . São Paulo: Unesco, 1991. V. 7.
RODRIGUES, J. H. <b>Brasil e África</b> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
SAMPSON, A. <b>O negro e o ouro</b> . São Paulo: Schwarcz, 1988.
SILVA, Alberto da Costa e. <b>A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700</b> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Fundação Biblioteca Nacional, 2002.
THORNTON, John. <b>África e os africanos na formação do mundo atlântico: 1400-1800</b> . Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
<b>Fonte:</b> PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (2011).

Observa-se que a bibliografia trabalhada na disciplina de História da África foi dividida em bibliografia básica e complementar, apresentando os principais teóricos que têm discutido a História da África de um modo geral e sua relação com o Brasil no processo de escravidão, percebendo-se, porém, que foram selecionadas poucas obras para trabalhar na disciplina, uma vez que a carga horária ofertada pela disciplina foi de 85 horas, uma carga horária maior, que deveria apresentar mais obras para se entender ainda mais o continente africano.

O que se percebe é que o desenho curricular do curso de história quer abordar todo o continente africano em uma única disciplina, e isso não é suficiente para tratar de todo o conteúdo de uma só vez. É preciso que haja mais disciplinas a discutir cada etapa da história desse continente, para entendimento melhor dos futuros professores de História; mesmo que a carga horária seja maior nessa disciplina, observa-se a pouca bibliografia trabalhada nessa formação dos professores.

Na seção 4, que apresenta a fala das professoras sobre a formação que tiveram com essa única disciplina, se verificará se ela fez a diferença na sua formação docente na sala de aula e o que elas conseguiram assimilar dessa formação na sua prática social e profissional para levar uma formação diferente aos alunos. Apesar da oferta de uma única disciplina no desenho curricular do curso, alguns trabalhos de conclusão de curso trataram das relações

étnico-raciais, como forma de perceber o interesse que os discentes tiveram quanto a essa temática, o que veremos a seguir.

### 3.2 A PRODUÇÃO DE ALGUNS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) EM TORNO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE HISTÓRIA DO PARFOR

Como vimos anteriormente, o curso de História do PARFOR reservou o espaço de uma única disciplina para as questões étnico-raciais no desenho curricular, a disciplina História da África, mas ainda não atendendo às exigências da Lei nº 11.645/2008 para ampliação dessas discussões no currículo. Ainda assim, as turmas de História ofertadas pelo PARFOR produziram alguns TCCs em torno dessa temática.

Apresentamos a seguir a análise dos TCCs das três professoras que participaram da entrevista da pesquisa, produzidos sob o tema das relações étnico-raciais. No entanto, não foi possível trazer para este trabalho um levantamento maior de quantos TCCs foram produzidos em torno dessa temática, de um modo geral, nas turmas de História ofertadas do início ao fim pelo programa no Campus de Cametá, devido ao contexto, que estamos vivendo, da pandemia da Covid-19.

E isso acabou resultando no fechamento das instituições de ensino, do nível básico até o ensino superior, desde março de 2020, para evitar aglomerações e reduzir a contaminação em massa das pessoas pela doença. Isso acabou afetando as pesquisas acadêmicas quanto a alguns dados, como é o caso das análises documentais, uma vez que esses TCCs só estão disponíveis em versão impressa e estão arquivados no campus da UFPA em Belém, na Faculdade de História, não tendo ainda sido disponibilizada a forma digital no site do PARFOR, para termos acesso a essas informações.

O projeto pedagógico do curso de História do PARFOR foi estruturado de acordo com o curso de História de Belém, e todos os documentos referentes ao curso, como é o caso dos TCCs, foram gerenciados pela Faculdade de História de Belém, não ficando nenhum documento na Secretaria do PARFOR no campus de Cametá. Diante disso, só conseguimos esses três TCCs através das professoras que participaram da entrevista. Das cinco professoras, apenas três delas informaram que fizeram seus trabalhos de conclusão de curso em torno dessas questões, e, para ter a maior dimensão desses trabalhos, além dos três TCCs temos a fala das professoras que participaram da pesquisa, na qual citam outros colegas de curso que

também produziram seus trabalhos em torno das relações étnico-raciais, como ainda veremos nesta dissertação.

Mesmo que tenha sido feita a análise de apenas três TCCs, é de suma importância esta discussão para entendimento das relações étnico-raciais. É uma oportunidade que acabamos tendo como forma de analisar como se deu essa produção acadêmica. Para Viana (2020), verifica-se que, mediante o processo educativo, é possível provocar uma mudança na formação de mentalidades que contemple a luta pela promoção da igualdade social, sem discriminação, sem exclusão, de modo a garantir o respeito à pluralidade cultural e à diversidade étnico-racial por meio da produção do conhecimento científico. A inserção do tema das relações étnico-raciais tem como objetivo transformar o fazer na educação, possibilitando mudanças de postura para viabilizar o fazer teórico científico das produções que tratam sobre estudos referentes às relações étnico-raciais, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão e produção de conhecimento, além de promover uma intervenção positiva na sociedade.

Desse modo, o quadro 5, abaixo, traz o título dos três TCCs, com os nomes das autoras dos trabalhos e de quem os orientou.

**Quadro 5** – Trabalhos de conclusão de curso de História do PARFOR (2009 e 2011)

<b>Título do TCC</b>	<b>Discente</b>	<b>Orientador (a)</b>
Como a História da África está sendo repassada no contexto escolar do ensino de História no 9º ano na escola polo Municipal de Ensino Fundamental José Corrêa de Medeiros	Jucirene Freitas Alves	Prof. Me. Raimundo Nonato de Castro
Percorrendo os caminhos dos irmãos fugidos: Memórias e Identidades da Comunidade Quilombola de Porto Alegre	Maria Benedita Gomes Borges	Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior
O Ensino do Negro no Contexto Escolar da EMEF Raimundo Corrêa Cruz (Guajará de Cima)	Maria Idiléia Batista Cohén	Profa. Ma. Sheila Izolete Mendes Evangelista

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Percebe-se que os temas trabalhados pelas discentes que estudavam no curso de História do PARFOR, naquele momento, giram em torno das relações étnico-raciais. Quanto aos respectivos professores que as orientaram nessa temática, observaremos a formação de cada um, através do seu currículo Lattes, para saber se sua formação está voltada para pesquisas sobre as relações étnico-raciais, uma vez que orientaram esses trabalhos de conclusão de curso. Duas alunas são da primeira turma de História do PARFOR 2009, as

professoras Jucirene e Maria Idiléia, enquanto a professora Maria Benedita é da segunda turma de História do PARFOR, de 2011.

Diante disso, apresentaremos o que cada trabalho abordou em torno das relações étnico-raciais, partindo da análise do primeiro trabalho relacionado no quadro 5, o da professora Jucirene Freitas Alves, autora do TCC *Como a História da África está sendo repassada no contexto escolar do ensino de História no 9º ano na escola polo Municipal de Ensino Fundamental José Corrêa de Medeiros*. A intenção do trabalho é apresentar como a História da África está sendo repassada no contexto escolar do ensino de História do 9º ano da EMEF José Corrêa de Medeiros, localizada na comunidade Calados, no município de Baião, em cuja escola a autora do TCC trabalha, residindo na mesma comunidade. Para poder responder ao questionamento de sua pesquisa, a autora partiu da análise bibliográfica e coleta de dados através de pesquisa de campo, entrevistando, sobre o assunto, os professores que trabalham nessa escola, além de aplicação de questionário aos alunos do 9º ano.

A autora do TCC apresenta a importância de um currículo que contemple a diversidade, dotado de consciência política, vinculado à ação dos educadores capacitados para a articulação didática e na busca para o fim de uma história com conteúdos eurocêntricos, rompendo com as visões preconceituosas que foram construídas sobre o continente africano e contribuindo, assim, para uma mudança na escola José Corrêa de Medeiros, na comunidade de Calados (ALVES, 2014).

Podemos perceber que a autora reconhece a importância dos estudos sobre o continente africano na sala de aula na busca por um currículo que contemple a diversidade cultural e a formação dos professores em torno da temática para a construção de outra história da África, não mais pautada na visão eurocêntrica. No entanto, é preciso entender o motivo do surgimento dessa pesquisa, se o motivo foi a oferta de uma única disciplina do curso de História do PARFOR. Na resposta à pergunta: *Após o contato com essa disciplina no curso, houve interesse dos professores contemplados pelo programa em produzir trabalhos de conclusão de curso (TCC) em torno das relações étnico-raciais?*, a professora ressalta o seguinte, referindo-se ao seu TCC:

Foi através dessa disciplina, né, que eu fiz a minha pesquisa, eu me interessei sobre a história da África. Aí eu falei pro professor: “A minha pesquisa vai ser sobre isso, vai ser voltada na escola de Calados”, porque a gente vê que há uma lacuna muito grande, né, sobre a história da África. Aí eu me interessei a pesquisar, foi em cima dessa disciplina, foi que eu me voltei pra pesquisar história da África, foi... Eu gostei tanto que a minha pesquisa também na especialização foi em cima também. (PROFESSORA JUCIRENE).

Através da fala da professora podemos observar o que motivou a produção de seu TCC: a oferta da disciplina História da África, que acabou despertando interesse pela temática, por trabalhar essas questões na escola onde a professora trabalha, na comunidade de Calados, em busca de fazer análise crítica da forma como o continente africano é visto no espaço escolar. A professora ressalta a presença de uma lacuna muito grande sobre a história do continente africano, e seu interesse pelas discussões da temática manteve-se ainda na especialização.

A professora também ressalta o interesse de outras colegas de curso pela discussão dos estudos do continente africano nos TCCs:

Inclusive não foi só eu, né, eu não me lembro, parece que foi, eu sei mesmo que foi a professora Jaque; mas tive outros que acho que incluíram que fizeram sobre indígenas, né, acho que incluíram também, foi. Mas sobre a África, que me lembro mesmo, foi eu e a professora Jaqueline. A pesquisa dela foi lá na escola Cameté Tapera, né, e a minha pesquisa foi na vila de Calados. (PROFESSORA JUCIRENE).

Diante disso, a professora nos chama a atenção para a presença de outros trabalhos produzidos sobre o tema das relações étnico-raciais, além do trabalho dela. Cita o trabalho de uma colega de curso, também sobre o continente africano, feito na escola onde trabalha, localizada numa vila que fica no município de Cameté, chamada Cameté Tapera, e também o interesse na produção de trabalhos sobre a questão indígena. Tudo isso mostra o interesse da turma pelas questões étnico-raciais em busca de uma aprendizagem mais abrangente e adequada em torno dessas questões, com intuito de colocar em prática essas discussões na sala de aula.

Continuando na análise do TCC da professora Jucirene, outros pontos foram observados no seu trabalho com relação à discussão dos motivos de abordar a história da África na sala de aula, como as atribuições negativas que foram construídas para o continente africano pelos europeus, que usaram a justificativa de inferiorizar esse continente e negar seus direitos na sociedade. Isso acaba refletindo no Brasil, gerando a desigualdade racial para sempre os europeus se sentirem superiores. Trata ainda da busca por uma nova historiografia da África para ser inserida na escola, atribuindo sentidos e significados para a colaboração do exercício da cidadania e de uma sociedade mais justa (ALVES, 2014).

Para a autora do TCC, trata-se de uma mudança que requer um novo olhar e uma nova concepção no que diz respeito ao negro, sua história e cultura na reconstrução dos conhecimentos em nossas instituições de ensino, formando e preparando para a vivência com a diferença e percebendo a relação da África com o Brasil, o que contribui para o reconhecimento de seus saberes e práticas tanto na história quanto na cultura, pois estes

elementos estão relacionados com os nossos costumes, valores e crenças, o que fundamenta as experiências que têm contribuído para a ressignificação dos conhecimentos nas escolas e nas universidades (ALVES, 2014).

Essas observações do texto da autora demonstram o compromisso dos estudos do continente africano na sala de aula, os quais devem ser pautados numa nova historiografia, não mais pela visão eurocêntrica, para que possamos reconhecer a contribuição do continente na nossa formação. São fundamentais essas análises que a autora trouxe no seu trabalho como forma de entender a importância dessas questões para sua formação como docente.

A autora do TCC ressalta a busca por uma nova história da África pautada por pesquisadores e intelectuais africanos, que venham a apresentar outra visão sobre o continente, e a crítica da atribuição de inferioridade do continente africano pelos europeus, para que se possa romper nos livros didáticos esse imaginário construído pelos europeus que deturpa a diferença, ignora as experiências de vida dos sujeitos e também as realidades históricas culturais (ALVES, 2014).

Além desses pontos, a autora aborda no seu trabalho a importância da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, e que é considerada um avanço para conhecer o continente africano e valorizar essa população e a formação dos professores em torno da temática para levar outra realidade para os alunos, sendo preciso ter conhecimento atualizado para a prática de ensino em sala de aula (ALVES, 2014).

A autora apresenta o conhecimento sobre a lei e reconhece a sua importância em torno dessas questões no espaço escolar. Acredita-se que possa ter conhecido a Lei nº 10.639/2003 no momento do desenvolvimento da pesquisa, já que o projeto pedagógico do curso não chegou a demonstrar algum interesse de abordar essa legislação na formação desses professores.

A autora ressalta a importância de educar e formar cidadãos críticos e que seus saberes sejam instrumentos de relações sociais e históricas, reconhecendo que os conflitos existem, mas são tratados como contradições frutos da própria história e tornam-se importantes para a transformação das realidades culturais em que estamos inseridos na sociedade. Cita também o papel do ensino de História e da escola numa formação pautada no reconhecimento das diferenças na sala de aula com os alunos e na promoção social, direito e igualdade (ALVES, 2014).

São estes os pontos analisados no TCC da autora para abordar a importância dos estudos do continente africano em outra abordagem, não pautada em torno do preconceito e

inferiorização do negro, em busca dos resultados da sua pesquisa para saber como a história da África está sendo repassada na turma do 9º ano da escola. A autora apresenta as informações obtidas na entrevista com os professores que trabalham na escola e no questionário aplicado para os alunos do 9º ano, ressaltando a importância dessas discussões na escola José Corrêa de Medeiros, pois a comunidade de Calados, segundo os dados levantados pela autora, é considerada uma comunidade quilombola, e por esse motivo deve ser inserido um projeto, já em andamento na escola, que é incluir a disciplina de temática afro-brasileira nas turmas de 6º ao 9º ano, para a construção de uma consciência crítica da sociedade africana, que por muito tempo foi deixada de lado como uma sociedade sem história (ALVES, 2014).

Tudo isso é uma forma de mostrar os esforços da escola ao abordar as questões étnico-raciais para que haja a valorização da comunidade, que é remanescente de quilombo. Sobre a entrevista realizada com os professores que trabalham na escola, a autora do TCC entrevistou três professores, porém eles não têm formação em curso de História e lecionam mesmo assim a disciplina de História para os alunos do 9º ano. A formação desses professores deu-se em outras áreas, nos cursos de Geografia e Pedagogia.

No entanto, as perguntas direcionadas a esses docentes versaram sobre como trabalham a disciplina de História e o ensino de História da África com seus alunos. Segundo os professores entrevistados, apresentam-se dificuldades de trabalhar a temática na sala de aula por conta de não terem a formação no curso de História; mesmo assim se esforçam para trabalhar essas questões de forma adequada, apresentando diversas metodologias na sala de aula como forma de reconhecer a contribuição da cultura africana na nossa formação (ALVES, 2014).

Outro ponto que foi observado na entrevista é que, apesar de não terem a formação no curso de História, os professores têm conhecimento ou já ouviram falar da Lei nº 10.639/2003, ressaltando a importância de trabalhar a história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino. Quanto aos livros didáticos, deve ser feita uma análise crítica de como a história do negro no Brasil e do continente africano ainda é repassada para os alunos, em busca de uma consciência crítica da história do continente africano (ALVES, 2014).

Apesar das dificuldades de trabalhar a temática na sala de aula, a autora percebe os esforços desses professores para levar um ensino pautado numa formação crítica e na valorização da história do continente africano. Com relação ao questionário aplicado para os alunos do 9º ano sobre os estudos da história da África na sala de aula, os alunos afirmaram que já estudaram algum assunto relacionado ao continente africano e tiveram conhecimento a

respeito da cultura africana; ressaltaram como veem o negro no livro didático, que está muito voltado para a escravidão e sua luta por libertação (ALVES, 2014).

Todas as informações do questionário dos alunos trouxeram uma dimensão para que a autora do TCC pudesse perceber que a história da África está sendo ministrada a esses educandos. Para que possam reconhecer a importância desses estudos para sua formação, é preciso trabalhar numa análise crítica a forma como o negro ainda é muito visto no livro didático.

Diante disso, esses foram os principais pontos trabalhados na pesquisa da autora do TCC, como forma de perceber o compromisso de trabalhar a história do continente africano, não mais voltado apenas para a visão eurocêntrica, e dar espaço para uma nova historiografia do continente, pautada por intelectuais africanos e negros brasileiros que lutam por uma história que não venha mais a inferiorizá-los no mundo. A autora do TCC reconhece a formação docente em torno dessas questões e seus esforços em trabalhar as relações étnico-raciais na sua pesquisa acadêmica.

Seu trabalho foi orientado pelo professor Raimundo Nonato de Castro, que naquele momento tinha apenas o mestrado e, segundo seu currículo na Plataforma Lattes, atualmente já possui o doutorado. O professor Castro possui formação em História e Direito, com especialização em Estudos Culturais na Amazônia e mestrado e doutorado em História. A intenção de nossa análise da formação acadêmica do professor é saber se sua área de pesquisa está voltada para as relações étnico-raciais, uma vez que orientou o TCC da professora Jucirene em torno dessas questões. Sua linha de pesquisa é História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos temas de História do Pará, Interdisciplinaridade, Artes, República e Imaginário. Não apresenta certo direcionamento para as relações étnico-raciais, mas foi observada no seu currículo a participação em cursos de especialização e TCCs relacionados à temática, como também a orientação desses trabalhos<sup>19</sup>.

O próximo TCC a ser analisado é o da professora Maria Benedita Gomes Borges, autora de *Percorrendo os caminhos dos irmãos fugidos: Memória e Identidades da Comunidade Quilombola de Porto Alegre*. O objetivo da produção deste trabalho é discutir o processo de construção da comunidade quilombola, tratando de seus valores, identidade e memória, conservados por seus guardiões, que preservam na memória a lembrança de seus antepassados, por ser um quilombo de luta e resistência, para que as novas gerações possam

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4681843344218840>>.

entender e continuar preservando essa característica cultural da comunidade e ela aos poucos não acabe sendo deixada de lado (BORGES, 2015).

Essa é a intenção do trabalho da professora Maria Benedita Borges ao apresentar a história da sua comunidade quilombola. Os motivos que a levaram ao desenvolvimento desse trabalho podemos observar na fala da professora, que falou a respeito do seu TCC na mesma pergunta direcionada também à professora Jucirene:

Em relação à nona questão, eu não sei pelos outros colegas, né, pelos outros professores, mas eu vou falar em relação a mim, assim, que é a questão das disciplinas se houve interesse ou não, é assim. Eu acho que sim, principalmente dos colegas que moram em comunidade quilombola, porque era eu mais três colegas... quatro, cinco colegas, nós eramos oito, seis alunos que moravam em comunidade quilombola, que moram em comunidade quilombola, e cada um seguiu um tema diferente. No caso, eu, o meu trabalho ele foi relacionado à questão étnica pra falar como foi que surgiu a comunidade, como foi que esses negros chegaram aqui, como foi pra a formação da comunidade, e nele falo sobre preconceito, sobre racismo, sobre tudo que envolve o negro, eu falo no meu TCC, então foi bastante, é... Foi ótimo na verdade trabalhar esse tema aí, em relação à comunidade, falar sobre a questão do negro no TCC. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

Apesar de a pergunta ter sido direcionada para saber se os outros colegas de curso trabalharam seus TCCs em torno das relações étnico-raciais, a professora fala a respeito do seu TCC como forma de abordar suas informações sobre o assunto, ressaltando que um dos motivos de sua pesquisa em torno das relações étnico-raciais foi a disciplina de História da África, que foi trabalhada no curso. Isto, segundo a professora, despertou interesse principalmente para aqueles que são de comunidades quilombolas, que resolveram fazer seus trabalhos em torno da temática, inclusive a professora, que aborda a forma como trabalhou o seu TCC em torno da comunidade quilombola onde ela mora e trabalha.

Demonstra-se que a professora traz certo olhar sobre a produção dos TCCs em torno da temática, apenas se referindo a eles, que são professores de comunidade quilombola, o que é uma oportunidade de trabalhar a questão em busca de valorizar a história e cultura de suas comunidades quilombolas e discutir a situação que os negros enfrentam, para combater a prática do racismo e do preconceito racial.

Para Calheiros e Stadtler (2010), é preciso entender que os quilombos, por sua vez, acompanham a história brasileira desde seus primórdios; interferindo, relacionando-se com outras esferas de organização social e poder do país, os quilombolas conquistaram um espaço de destaque na atuação estatal, um lugar ainda não muito bem compreendido pela maioria dos brasileiros e que costuma gerar equívocos e dúvidas nas várias discussões que suscita. São fundamentais esses tipos de trabalhos acadêmicos como forma de conhecer mais ainda as comunidades quilombolas.

Diante disso, o trabalho da professora focou, no primeiro momento, em fazer uma discussão a respeito do surgimento dos quilombos no Brasil, que se deu a partir do momento em que os negros começaram a fugir do processo da escravidão, em que foram colocados como mão de obra escrava, não aguentando toda a situação que passavam nas mãos dos colonizadores. Além do trabalho pesado, sofriam todo tipo de violência, como castigos pesados. Diante dessa situação, resolveram fugir desses locais e se concentraram em novos espaços de vivência e sociabilidade (BORGES, 2015).

Tudo isso, segundo a autora do TCC, vem despertar o pertencimento dela de ser quilombola, de assumir a sua própria identidade e valorizar a origem de seu povo, não deixando de construir sua própria cultura, baseada no direito à dignidade humana (BORGES, 2015). É uma forma de mostrar a importância da história das comunidades quilombolas para seus remanescentes e para a comunidade em geral.

E a autora chama a atenção no seu trabalho para o conceito de *quilombo*, que segundo ela apresenta várias interpretações por alguns teóricos como também nos diversos dicionários de língua portuguesa no Brasil. Em suas análises, ela entende que o conceito de *quilombo* se refere a indivíduos que conseguiram refugiar-se em quilombos, que permanecem até hoje com seus remanescentes de quilombolas. A palavra *quilombola* significa reconhecer como quilombo, respeitando suas origens e assumindo sua identidade, fazendo valer seus direitos como cidadãos de bem, e não aqueles vistos apenas como um ser sem alma (BORGES, 2015).

Outro ponto trazido em seu texto diz respeito a quantas comunidades quilombolas existem no Brasil. Atualmente, os dados levantados por um órgão administrativo do Governo Federal, a Fundação Palmares — ligada à Secretaria Especial da Cultura, subordinada ao Ministério do Turismo —, identificaram 743 quilombos em 21 estados, a maior parte na região Nordeste, nos estados da Bahia e do Maranhão (BORGES, 2015). Estas informações possibilitam ao leitor perceber a existência de muitas comunidades quilombolas pelo Brasil.

No entanto, a autora apresenta também as comunidades quilombolas presentes no município de Cametá, que é seu local de pesquisa. A comunidade quilombola de Porto Alegre está localizada na vila de Juaba, que fica nesse município. Além dessa comunidade, que é objeto de estudo da autora, há ali mais comunidades remanescentes: Mola, Laguinho, Tabatinga, Porto Grande, Tomásia, Boa Esperança e outras (BORGES, 2015). Isto é uma forma de a autora abordar a presença de comunidades quilombolas na região para que possam ser valorizadas as suas histórias.

Outro ponto observado no trabalho da autora são os desafios que essas comunidades remanescentes de quilombos ainda enfrentam, como a preservação de sua cultura e o resgate de sua história e da luta pelo direito à terra. Quanto a este segundo desafio, todas as terras pertencentes aos quilombos já são reconhecidas, segundo a autora, e já possuem seus títulos de terras concedidos pela Fundação Palmares, como é o caso das comunidades quilombolas do município de Cametá. Já com relação ao primeiro desafio, vê-se que ainda as comunidades quilombolas lutam para poder preservar sua memória, identidade e cultura, que acaba sendo desvalorizada pelas novas gerações (BORGES, 2015).

A questão do direito à educação para as comunidades quilombolas é outro ponto de discussão no texto da autora, que ressalta que a escola é um espaço de aprendizado que possibilita um importante meio de esclarecer fatos sobre a história de um povo que até hoje luta por liberdade e direitos, além de contribuir para a formação do povo brasileiro (BORGES, 2015). Diante disso, a autora se refere à busca por uma educação de qualidade para a população negra, a qual foi negada no passado, e pela construção de uma história que reconheça a contribuição da sua cultura na formação da cultura brasileira.

O direito à educação garante o direito à diversidade como um campo de conquista que foi garantido como importante fator para as comunidades quilombolas (BORGES, 2015). A autora apresenta o reconhecimento da diversidade presente nas comunidades quilombolas e aborda a importância da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, e do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar das escolas públicas e privadas para a educação básica (BORGES, 2015). Esse tipo de ensino é fundamental para as escolas das comunidades quilombolas conhecerem a história e cultura africana e valorizar a história e cultura de suas comunidades, pautadas pelas lutas dos negros. Então, percebe-se que é desse modo que a autora vê a Lei nº 10.639/2003: como contribuição para a preservação da história de sua comunidade quilombola.

Segundo a autora, não basta que a população quilombola seja reconhecida perante a sociedade brasileira, pois ela deve ser considerada como parte integrante da construção social e cultural do Brasil. O sistema educacional quilombola ainda enfrenta alguns problemas em busca de uma educação de qualidade, havendo ainda a falta de verbas para a construção de escolas adequadas e de capacitação de professores que possam introduzir no ensino de História a realidade das comunidades para que conheçam a trajetória de seus ascendentes e sua cultura (BORGES, 2015). A autora chama a atenção para a formação dos professores, que tenham uma formação voltada para a realidade dos alunos e que haja a valorização da história local.

A autora também apresenta as contribuições das mulheres na formação das comunidades quilombolas da região do baixo Tocantins. São mulheres parteiras, curandeiras e benzedoras que vêm desempenhando múltiplos papéis como chefes de família, organizadoras e condutoras de rituais religiosos, líderes fundadoras de povoados. O termo *mulher* sempre esteve presente no convívio e no cotidiano dos quilombos, até hoje ela é fundamental na vida de todos, principalmente com suas experiências de luta e resistência nas comunidades quilombolas (BORGES, 2015). A autora destaca a importância do papel da mulher, que desde cedo começa seus trabalhos na lavoura, mostrando a sua independência.

Esses foram os primeiros pontos discutidos no seu TCC antes de abordar a história de formação da comunidade quilombola de Porto Alegre. Para a autora, é de suma importância tratar dessas questões, pois há uma grande dificuldade nos dias atuais para manter vivas a cultura e as tradições em algumas comunidades quilombolas, pelo fato de se estar em meio a uma evolução tecnológica que está sempre em processo de mudanças, e os jovens não têm mais interesse pela cultura enraizada em suas origens, outros não se propõem a manter essa tradição (BORGES, 2015).

Diante disso, a autora apresenta as principais características e a história do surgimento da comunidade quilombola de Porto Alegre. Como já foi dito anteriormente, a comunidade está localizada na vila de Juaba, no município de Cametá, à margem de um rio chamado, na região, de Anauerá, e possui atualmente, com seus aspectos naturais, uma área de quilombo em que vivem 75 famílias, o qual é visto como processo de resistência (BORGES, 2015).

Os relatos dos moradores antigos explicam o porquê de o nome da comunidade ser Porto Alegre. Surgiu a partir de um porto de caçada onde os mais velhos costumavam encontrar-se após a caçada, à beira de um igarapé, para comemorar a farta alimentação que haviam conseguido. E lá se juntavam alegres, e aqueles que conheciam um pouco da escrita rabiscavam na casca das árvores de Porto Alegre. A autora apresenta os relatos de uma senhora da comunidade, conhecida como Tia Guita, segundo a qual o primeiro nome da comunidade era Porto Alegre de Nossa Senhora da Conceição, pois seu pai e tios, quando estavam caçando, acharam uma árvore com formato de uma santa, que seria Nossa senhora da Conceição. Do nome original dado ao lugar foi retirado o nome da santa, permanecendo somente Porto Alegre (BORGES, 2015).

Entretanto, é relevante que se façam pesquisas acadêmicas para conhecer de forma mais detalhada a história de formação das comunidades quilombolas. A autora ressalta que é uma comunidade onde as pessoas vivem de acordo com seu jeito de ser e no dia a dia de cada

um. É o reflexo da continuidade de seus ancestrais, retratada por aqueles que são mais experientes e encantam revivendo histórias que surgem de suas memórias, contadas por seus pais, avós e por aqueles que nos deixaram inesquecíveis histórias que ultrapassam gerações (BORGES, 2015).

A comunidade é um lugar com características um pouco diferentes daquela da época dos seus antepassados, quando as moradias eram feitas apenas de palha e barro em formato rústico. Hoje somente as casas de farinha são cobertas com palha, e são poucas as que ainda existem, mas permanecem com os mesmos utensílios domésticos. A agricultura familiar é uma das atividades praticadas pela comunidade, voltada para o cultivo de lavouras de maniva, arroz, milho e outros produtos que ajudam no sustento da família (BORGES, 2015).

Por último a autora apresenta uma situação em que as comunidades quilombolas enfrentam o não reconhecimento, por seus moradores, de serem quilombolas. Grande parte da população negra que habita os quilombos de hoje nega suas origens, não somente os jovens como também os adultos. Muitos deles procuram construir sua família em outros lugares para que não venham a construir famílias afrodescendentes (BORGES, 2015).

Portanto, podemos perceber os esforços da autora do TCC de discorrer sobre a sua comunidade quilombola, mostrando não só a história da comunidade, como também os desafios enfrentados pelo não reconhecimento de ser quilombola, o que acaba negando suas origens. Por isso é preciso combater esse tipo de não reconhecimento por parte desses remanescentes quilombolas, abordando a importância dos estudos das relações étnico-raciais na escola da comunidade para não negar as suas origens, a sua história, e reconhecer a luta e resistências de seus antepassados pela existência dos quilombos. Se não fossem eles, não existiria a comunidade. Foi possível perceber, ainda, o engajamento da autora do TCC na discussão dessas questões na luta por mudanças, enquanto professora.

Seu trabalho teve como orientador o professor doutor José do Espírito Santo Dias Júnior. Analisando o seu currículo Lattes, vê-se que se apresentam em sua área de pesquisa as discussões voltadas para a História, Memória, Cultura e Cidade, e sua atuação profissional cita a sua atuação em História Afro-brasileira. Tudo isso é uma forma de ajudar nas orientações de trabalhos como o da professora Maria Benedita Borges, que tem como foco a valorização da memória e cultura de sua comunidade quilombola. Verifica-se que a formação do professor se deu toda na área de História, desde a graduação até o doutorado<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/7994103518602397>>.

O último TCC em análise é o da professora Maria Idiléia Batista Cohén, autora de *O ensino do negro no contexto escolar da EMEF Raimundo Corrêa Cruz (Guajará de Cima)*. O objetivo desse trabalho é refletir sobre a dinâmica do ensino de História, tendo como base a reflexão originada nas práticas pedagógicas da EMEF Raimundo Corrêa Cruz, localizada no distrito de Guajará de Cima, no município de Cametá. O intuito é o de que os alunos sejam capazes de situar-se em seu mundo e conhecer de maneira crítica sua herança pessoal e coletiva, valorizando os vestígios do passado, compreendendo as atividades e valorizando a memória de sua comunidade e a presença da cultura e da história afro-brasileira na sua formação, em busca de um ensino promissor nos valores igualitários e éticos (COHÉN, 2014).

Essa é a proposta de discussão do trabalho da autora como forma de levar um ensino de História que apresente estratégias de conhecimentos que se aproximem da realidade dos alunos, promovendo uma formação crítica no reconhecimento das diferenças culturais e na valorização da história local da comunidade. Para a autora, devem-se propor atividades nas quais os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações do modo de vida cultural e econômico do presente e do passado, mediante a leitura de diferentes obras e dos discursos presentes no livro didático na busca de construção de conhecimentos (COHÉN, 2014).

A autora também ressalta em sua entrevista um dos motivos que a levaram a produzir seu trabalho em torno das relações étnico-raciais:

Olha, essa história da África ela foi muito gratificante que ela veio abrir um leque assim pra gente, sabe, até eu que não tinha como fazer meu TCC, não tinha tema. Aí, depois que estudei a história da África, aí que fui que achei meu tema, eu me achei aí na própria disciplina, né, é o tema do meu TCC, foi como os negros eram vistos nas escolas, na sala de aula, aí que fui analisar os livros. Teve análise dos livros, como é a imagem do negro, aparece na... no livro, como o aluno se sente negro, se sente olhando isso. Foi muito gratificante essa disciplina, foi aí que eu me achei, muitas colegas também foram se achando. (PROFESSORA MARIA IDILÉIA).

Então o que acabamos observando, desde a primeira análise do TCC da professora Jucirene Alves até o trabalho da professora Maria Idiléia Cohén, foi que o interesse de trabalhar a temática se deu por conta dessa única disciplina que foi ofertada pelo curso, apesar de o próprio currículo não apresentar um compromisso maior em torno das relações étnico-raciais. Em suma, acabou despertando por parte dessas professoras uma produção acadêmica de algum objeto de estudo em torno das discussões étnico-raciais. A professora ressalta na entrevista que não sabia qual tema abordar em seu TCC. A partir do momento em que estudou a disciplina de História da África, isto lhe trouxe outra forma de ver o continente, e ela

começou a pesquisar como o negro é visto nas escolas, no livro didático, se referindo àquilo sobre o que trabalhou em seu TCC. Ela elogia a disciplina, que foi muito produtiva para sua formação, e que não só a ajudou, como também a suas colegas de curso, a trabalhar a temática nos trabalhos finais.

O TCC da professora apresenta o papel do ensino de História nos dias atuais, o qual vem ressignificando as práticas educativas no espaço escolar para propor um novo olhar para o objeto de ensino, como também para os processos de formação de aprendizado, pois os diálogos, com as relações multiculturais nas construções dos conhecimentos, se tornaram elementos importantes. Ensinar História está voltado aos múltiplos eventos sociais de diferentes culturas, realidades históricas, os quais os homens integram e dos quais participam constantemente no seu cotidiano (COHÉN, 2014).

Trabalhar o ensino de História para as questões multiculturais é exigir a consciência crítica e de responsabilidade do professor para orientar e acompanhar a formação educativa do aluno, compreendendo as relações de experiências que influenciam os conhecimentos humanos. É pensar os sujeitos da educação no reconhecimento e na valorização da pluralidade cultural no contexto escolar de maneira diferenciada, de modo que cada sujeito possa adquirir suas experiências educativas e as pôr em prática, construindo seus saberes de acordo com as realidades e necessidades sociais (COHÉN, 2014).

Percebe-se que a autora do TCC apresenta essas discussões voltadas para a importância do reconhecimento da diversidade cultural para poder abordar a contribuição da cultura dos indígenas e dos africanos, ressaltando que essas discussões estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, artigo 25), que relata que o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (COHÉN, 2014).

Ressalta ainda que a escola necessita definir metas para a organização das práticas de ensino que contemplem as experiências dos diferentes povos e culturas brasileiras. A importância dos estudos de História da África para o ensino de História nas escolas deve adaptar meios que reconheçam as experiências de conhecimento dos povos africanos, justificando-se por haver uma permanência de tais saberes, que se mantêm no conjunto da sociedade, sendo, porém, necessário perceber a ressignificação dos conhecimentos a partir da problematização que temos acerca da África (COHÉN, 2014).

O que se espera no ensino de História, segundo a autora, é que devem ser reconhecidos os traços deixados por essa população, há muito tempo marginalizada e que

tanto contribuiu para a formação do território brasileiro, através de suas culturas e de experiências de vida, de maneira concreta e prática (COHÉN, 2014).

Nesse trabalho podemos observar que a autora apresenta muitos argumentos referentes ao papel do ensino de História na abordagem da história e cultura afro-brasileira na formação dos alunos. Isso é uma forma de apresentar atenção e compromisso em torno da temática pela autora.

A autora chama a atenção para o papel do professor na formação dos seus alunos, sendo relevante que ele priorize os valores culturais e sociais, orientando-os para conhecer novas linhas de pensamento na construção dos saberes. O professor precisa estar com seus conhecimentos atualizados e adaptar seus conteúdos de forma interdisciplinar, não dependendo do livro didático como uma única ferramenta de apoio pedagógico, e procurando novas informações e meios para ensinar, pois muitos professores se preocupam apenas com informações (COHÉN, 2014). Tudo isso é uma forma de mostrar, por parte da autora, o compromisso do professor na busca de um ensino pautado na formação do pensamento crítico dos seus alunos, nas mudanças sociais do mundo moderno e no reconhecimento da diversidade cultural do nosso país.

Outro ponto discutido no seu texto diz respeito a como o negro é visto nos livros didáticos. A autora analisou uma coleção de livros didáticos de História do 6º ao 9º ano da escola Raimundo Corrêa Cruz e percebeu que o negro ainda é tratado nesses livros numa condição negativa, apenas na questão da escravidão e dos castigos pesados, e isso fortalece ainda mais a tendência racista. É preciso fazer análise crítica da maneira como os livros didáticos ainda abordam a história do negro (COHÉN, 2014).

Para a autora, os livros didáticos devem contemplar a participação do povo negro na construção da riqueza nacional e as lutas mais contemporâneas para combater o preconceito em torno dessa população. A autora chama a atenção para que essas mudanças podem acontecer nas escolas e na atuação da prática pedagógica dos professores a partir do momento em que se atende à Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica. Espera-se que a escola assuma seu papel social de valorização e de difusão da cultura e da pluralidade de nossa formação étnica (COHÉN, 2014); entretanto, a autora reconhece a importância da Lei nº 10.639/2003 na busca de mudanças no espaço escolar e na formação dos alunos.

Diante disso, a autora resolveu fazer um levantamento de dados com os professores de História e os alunos do 6º ao 8º ano para saber como os estudos da história do negro são abordados na escola Raimundo Corrêa Cruz, localizada numa comunidade ribeirinha chamada

Guajará de Cima, pertencente ao distrito da Vila de Porto Grande, no município de Cametá. A comunidade é formada por agricultores, pescadores, autônomos, feirantes, ambulantes, que vivem diariamente a labuta do trabalhador para oferecer aos filhos uma possibilidade digna de sobrevivência (COHÉN, 2014).

A autora entrevistou quatro professores de História que lecionam nas turmas do 6º ao 9º ano com a intenção de saber como trabalham o ensino de História em torno da história afro-brasileira, e se suas aulas se aproximam da realidade dos alunos. No entanto, suas perguntas foram direcionadas para saber se esses professores têm conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003, como veem a temática afro-brasileira nos livros didáticos, como trabalham essas questões na sala de aula, se já perceberam algum tipo de situação preconceituosa entre os alunos, se esse tipo de conteúdo desperta interesse dos alunos e se a disciplina de História trabalha de acordo com a realidade dos alunos.

As respostas trazidas a cada pergunta para esses professores resultaram numa forma positiva, segundo a análise da autora. Os professores ressaltaram ter conhecimento da Lei nº 10.639/2003 e de sua importância na sala de aula, e que é preciso fazer análise crítica da forma como a história do negro é vista nos livros didáticos, pois segundo esses professores o negro ainda é visto em trabalhos forçados e como escravo, não como um ser humano. É preciso trabalhar outras metodologias na sala de aula para aprofundar mais esses assuntos dos alunos, chamando sua atenção, não tendo apenas o livro didático como único recurso para trabalhar essas questões, pois, segundo esses professores, percebe-se nas escolas alguma prática de preconceito contra as crianças negras, e o papel do professor é fundamental em torno dessas mudanças. Por último, os professores se dedicam a levar um ensino de História que desperte interesse dos alunos para os conteúdos trabalhados na sala de aula, de acordo com a realidade de cada um (COHÉN, 2014).

Contudo, foram esses os resultados que a autora obteve para mostrar o interesse dos professores em trabalhar os estudos da história e cultura afro-brasileira, na busca por uma formação que reconheça a contribuição da cultura da população negra e a garantia de seus direitos, que possam ser respeitados na sociedade brasileira.

Por último, a autora apresenta o resultado do questionário que foi aplicado aos alunos do 6º ao 8º ano, o qual foi direcionado para saber sobre as diferenças culturais na sala de aula e a importância do ensino de história para sua formação. A maioria desses alunos afirmou, com a resposta *sim*, que a disciplina de História é importante para sua formação, pois os assuntos se aproximam da realidade de cada um. Porém, com relação às questões culturais trabalhadas na sala de aula, alguns alunos disseram que não percebem muito essas discussões,

ressaltando que acham importante conhecer as diversas culturas para sua formação. Demonstram, porém, certa resistência em conviver com o diferente, e isso acaba resultando no preconceito racial (COHÉN, 2014). Percebe-se que a autora não direcionou perguntas referentes à história do negro, mas apenas para saber como está o conhecimento desses alunos sobre as questões de diversidade cultural.

Estes foram, portanto, os principais pontos trazidos pelo trabalho da autora ao observar como trabalhou essas questões e seu posicionamento diante da história do negro no espaço escolar, e como essas discussões são abordadas na escola da comunidade de Guajará de Cima, onde a autora do TCC trabalha. Seu trabalho final foi orientado pela professora mestra Sheila Izoete Mendes Evangelista, que possui formação desde a graduação na área de História. Sua área de estudo é História, com ênfase em História Regional do Brasil, Religiosidade e Ensino. Não se ateuve muito à discussão das relações étnico-raciais durante sua formação, mas apresenta no seu currículo Lattes a participação em bancas de trabalhos de conclusão de curso de graduação em torno dos estudos da história do negro e indígena, além de participação em eventos acadêmicos sobre a educação para as relações étnico-raciais<sup>21</sup>.

Enfim, a análise dos TCCs de cada professora é uma forma de saber quais assuntos foram trabalhados em torno das relações étnico-raciais e de perceber, através de suas informações, algum tipo de interesse em torno dessas questões, além do compromisso das professoras em abordar uma discussão que seja pautada no respeito, na valorização da contribuição da cultura negra na nossa formação e no combate das práticas de racismo e preconceito no espaço escolar e na sociedade. Percebe-se nesses trabalhos que houve engajamento das professoras em torno dessas discussões, principalmente no conhecimento delas com relação à Lei nº 10.639/2003, tendo sido citada essa lei nos três trabalhos.

Isso já demonstra certo tipo de avanço na formação delas, pois as informações levantadas do projeto pedagógico do curso de História do PARFOR nos mostraram que ainda não há o atendimento à Lei nº 10.639/2003 nem uma discussão abrangente em torno dessas questões no desenho curricular, pois apenas foi reservada uma única disciplina no curso, que mesmo assim fez a diferença nesses três trabalhos e também em outros trabalhos de conclusão de curso, conforme aludiram as professoras, nas entrevistas, ao interesse dos seus colegas de curso por essa temática :

Sim, né, inclusive até eu me interessei pelo trabalho, mas aí, como já tinha o Luís<sup>22</sup>, já tinha o Everton<sup>23</sup>. Mas acho que foram 4 trabalhos, né, relacionado àquela lei. Foi

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3467743568363478>>.

<sup>22</sup> Colega de curso da professora entrevistada.

assim uma discussão muito forte, né, em fazer TCC voltado, né, a essa temática no étnico-raciais, inclusive com isso eu optei em fazer... é... meu trabalho de conclusão de curso sobre o livro didático, né? (PROFESSORA MARIA EDITE).

Se tive uma colega que falou em torno do negro. Eu mesmo, o meu, eu falei sobre o índio, falar da alimentação do índio, do livro didático. A minha colega falou do índio também, uma parte falaram das culturas, da realidade das suas vidas, mas falado isso, uma colega que falou sobre as relações étnico-raciais, a Jucirene<sup>24</sup>. (PROFESSORA ISALTINA).

Além das professoras cujos TCCs analisamos, as outras professoras que participaram da pesquisa também ressaltaram em suas entrevistas o interesse de seus colegas de curso em trabalhar a temática nos seus trabalhos finais. Trata-se de uma discussão considerada forte, segundo a professora Maria Edite, que resolveu fazer seu TCC em torno do livro didático, pois já tinha trabalhado bem sobre essa questão. Já a professora Isaltina cita apenas uma colega de curso que se dedicou a trabalhar com essa temática, enquanto ela trabalhou em seu TCC com a história dos indígenas.

As entrevistas dessas professoras forneceram uma base sobre outros TCCs produzidos, além destes três analisados. Assim, veremos na seção 4 como se deu a formação dessas professoras no curso de História do PARFOR, principalmente com relação à oferta dessa única disciplina no curso, o que elas dizem sobre essa formação, e se ela as despertou para a atuação em sua prática pedagógica na sala de aula.

---

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> Idem.

#### **4. A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PELO CURSO DE HISTÓRIA DO PARFOR E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL REFERENTE AO CONTATO COM A DISCIPLINA *HISTÓRIA DA ÁFRICA***

##### **4.1 PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PELO CURSO DE HISTÓRIA DO PARFOR**

Desde o primeiro capítulo, observa-se que o objetivo do PARFOR é promover uma formação de professores gratuita e de qualidade nas instituições de ensino superior, como é o caso do Campus de Cametá da UFPA, que recebeu o programa em 2009 em busca da melhoria da qualidade da educação básica. No entanto, é fundamental observar as ações desse programa na prática nas universidades como forma de perceber se essa formação ocorreu de forma satisfatória e quais os desafios que esses professores atuantes na educação básica enfrentaram para concretizar a formação pelo programa.

Segundo Almeida e Silva (2017), pensar a formação de professores no PARFOR é pensar a formação como um ato compartilhado de trocas e construções de conhecimentos, que se complementam à medida que são valorizados e admitidos como integrantes do processo de formação. É nessa direção que compreendemos a efetividade da qualidade da formação do trabalhador docente do PARFOR, isto é, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos trazidos pelos alunos a partir de suas vivências profissionais e pessoais e os conhecimentos acadêmicos.

Para Souza e Farias (2019), atuar no PARFOR não significa simplesmente formar academicamente pessoas, em geral com idade superior a 30 anos, mas ajudar a pensar de forma crítica e reconhecer suas experiências e lutas como parte da história, que, de maneira oficial, chega às escolas por meio dos currículos escolares. E, todavia, a experiência do PARFOR nos fez perceber que ali existe uma produção de conhecimento que se desenvolve a partir das relações e práticas que são próprias e intrínsecas aos objetivos do programa, que merecem ser respeitadas e cujas metodologias de ensino devem seguir tais características.

Costa e Andrade (2017) apresentam que a formação docente deve ser subsidiada por práticas reflexivas e metodologias que atendam às várias linguagens e diversidades que permeiam o universo da sala de aula. Numa sociedade de constantes mudanças, a formação dos cidadãos deve efetivar-se de forma contínua a fim de permitir uma ação reflexiva de suas práticas. Para isso é fundamental o empenho dos profissionais ao atuarem nas demandas quantitativas e qualitativas da sociedade. Faz-se necessário que o professor se conscientize de uma renovação constante para a reflexão e aquisição de novas práticas, pois a formação inicial

e continuada permite ao professor uma ressignificação dos conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos, que constituem suportes essenciais para aquisição de novas habilidades e competências que o ajudarão na formação de alunos críticos e reflexivos.

Diante disso, a intenção deste primeiro momento é apresentar as entrevistas que foram realizadas com as cinco professoras egressas do curso de História do PARFOR. Para isso, foram elaboradas 11 questões, sendo que as primeiras estão relacionadas ao que as professoras dizem a respeito da formação que receberam pelo programa e os desafios que enfrentaram para a concretização da formação pelo curso. Já o restante das perguntas está relacionado ao contato que tiveram com a disciplina única, História da África, como veremos na seção 4.2.

As professoras entrevistadas vêm de comunidades quilombolas, ribeirinhas e do espaço urbano. E cada uma delas traz um pouco de suas histórias de vida, tanto no lado pessoal quanto no profissional, e apresentam seus esforços para ampliar seus conhecimentos em busca de um ensino de qualidade e interessante para seus alunos. É fundamental conhecer o perfil pessoal de cada uma dessas professoras que participaram da pesquisa.

A primeira de que apresentaremos o perfil pessoal é a professora Isaltina dos Santos Barra, de 53 anos de idade. Considera-se, quanto à sua cor, de pele parda, seu estado civil é solteira, segue a religião católica. Tem seis filhos e na sua formação, além de formada em História pelo PARFOR, possui habilitação em Pedagogia no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e especialização em Psicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva. Atua no espaço escolar como coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental Noêmia da Silva Martins e como professora de História na escola Estadual de Ensino Médio Professora Osvaldina Muniz. Leciona no magistério há 33 anos.

A segunda professora é Jucirene Freitas Alves, de 49 anos de idade; autodeclara-se como parda, seu estado civil é solteira, segue a religião católica. Tem quatro filhos. Sua formação acadêmica deu-se no curso de História do PARFOR e no curso de Pedagogia de uma universidade particular não identificada pela professora; possui especialização em Cultura Indígena e Afro-Brasileira. Atua como professora na educação infantil, parte do maternal, com crianças de 3 anos de idade, e é professora de História nas turmas do 6<sup>a</sup> ano e 7<sup>a</sup> ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Corrêa de Medeiros, na comunidade Calados, município de Baião (PA). Leciona no magistério há 18 anos.

Outra professora de que descrevemos o perfil pessoal é Maria Benedita Gomes Borges, com idade de 44 anos; autodeclara-se como negra, seu estado civil é união estável, segue a religião evangélica. Têm quatro filhos, é formada em História pelo PARFOR e cursa

Pedagogia na UNIASSELVI; não possui ainda pós-graduação. Conforme as informações repassadas pela própria, atuou como professora de História e de Língua Portuguesa na escola da comunidade quilombola de Porto Alegre e na escola Gaspar Viana, situada na comunidade Pau de Rosa, no município de Oeiras do Pará. Atuou na educação infantil por estar cursando Pedagogia e ser formada em Magistério.

A professora ressalta a estranheza de a escola da comunidade de Porto Alegre ter-lhe dado a disciplina de Língua Portuguesa para trabalhar em algumas turmas da escola, uma vez que é formada em História, e que foi um desafio trabalhar, com seus alunos, uma disciplina em que não tem formação. Percebe-se que não apenas com ela aconteceu essa situação, mas outros professores também passaram por essa troca de disciplina, assim como ocorreu também com uma professora de Matemática, que trabalhou no 8º ano com a disciplina de História. Ela não entendia porque se deu essa situação.

A informação apresentada pela professora nos faz refletir sobre o tipo de educação que é fornecido nas escolas de comunidades quilombolas, onde os estudantes devem receber uma educação adequada com professores que atuam na sua área de formação, e não em áreas nas quais não têm formação. Isso mostra certo desinteresse por parte da coordenação da escola, ao deixar que ocorra essa situação, não se preocupando com um ensino de qualidade. Por último, acrescenta-se que a professora leciona no magistério há 15 anos.

O próximo perfil pessoal analisado é da professora Maria Edite de Andrade Pantoja, com 59 anos de idade; autodeclara-se como morena, seu estado civil é casada, segue a religião católica, tem cinco filhos. É formada em História pelo PARFOR e em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA) e possui especialização em Libras. Atua como professora nas disciplinas de História e Estudos Amazônicos no fundamental maior, do 6º ao 9º ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista. Leciona no magistério há 40 anos.

Por último temos o perfil pessoal da professora Maria Idiléia Batista Cohén, de 48 anos, que se autodeclara como parda; seu estado civil é solteira, segue a religião católica, tem três filhos e é formada em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) e em História pelo PARFOR. Atua como professora no ensino fundamental maior, do 6º ao 9º ano, na disciplina de Artes, e do 2º ano do ensino fundamental menor. Trabalha na Escola Municipal Raimundo Côrrea Cruz, na localidade de Guajará de Cima. Leciona no magistério há 23 anos.

Pelo perfil de cada uma das professoras, podemos perceber que são docentes que atuam no espaço escolar não só como professoras, mas também como coordenadoras

pedagógicas, pois são professoras que apresentam mais de uma graduação além do curso de História do PARFOR. Todas elas são formadas em Pedagogia em IES particulares, e algumas delas já apresentam especialização. Isso mostra que essas professoras buscam, o tempo todo, ampliação de seus conhecimentos para atuar nas áreas apresentadas nas escolas onde trabalham em busca de uma formação adequada, não só para essas professoras, mas também para seus alunos, levando a eles um ensino de qualidade. Apresentam uma gama de experiência na docência, há muitos anos atuando no magistério.

No entanto, cada uma dessas professoras apresenta uma diversidade cultural referente à religiosidade: todas elas afirmaram seguir algum tipo de religião. Quanto à vida conjugal, poucas são casadas e todas elas são mães. Percebe-se, então, que são mulheres professoras, trabalhadoras, que dividem a sua vida pessoal e profissional para levar o melhor àqueles que estão ao seu redor. Louro (1997) ressalta que as representações de professores e professoras dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, permitem-nos, enfim, afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencente a esse grupo. Como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos e a nós mesmos, as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem historicamente e socialmente.

As mulheres que estão nas escolas hoje se constituem não somente pelas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram. Elas construíram suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas (LOURO, 2004). Tudo isso é uma forma de abordar o papel da mulher na docência e seus esforços de levar uma formação de qualidade para seus alunos.

Sabe-se que ofertar formação de professores traz ampliação e atualização de conhecimentos para a sala de aula e a busca de novas práticas pedagógicas. Sendo assim, apresentaremos as perguntas dirigidas às professoras egressas do curso de História pelo PARFOR sobre a formação que receberam. A primeira pergunta é: *Como soube do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR) e o que levou a optar pelo programa?*

Quando eu soube foi que passava na televisão, né? Aí, quando foi um dia encontrei com a Dulce<sup>25</sup>: ‘Bora, bora... bora se inscrever nesse curso’. E nós se inscrevemos e como na hora que nós fomos nos inscrever não tinha, aí gente tava cursando Pedagogia na UNIASSELVI, e aí bora fazer Pedagogia, bora se inscrever. Aí não tinha vaga para Pedagogia, só tinha pra Matemática e História, e como eu gostava muito de História, eu falei: ‘Vou fazer História’, aí nós colocamos História e conseguimos. Quando foi, veio o resultado, nós fomos os primeiros que foram

<sup>25</sup> Colega de trabalho da professora entrevistada.

selecionados, aí um dia chegou a notícia. Nós fomos lá ver. Aí eu falei: ‘Quero ver de perto se é verdade’. Aí cheguei lá, nós fizemos uma entrevista para entrar, o rapaz perguntou um monte de coisa. ‘Ah, mana, com tudo isso que ele perguntou nós não vamos conseguir entrar’. Aí, quando chegou lá nossos nomes estavam em primeiro na lista. ‘Ah, graças a Deus que gente conseguiu!’ Aí largamos Pedagogia e fomos cursar História, faltava um mês para nossa defesa, aí cursamos História. Terminou. Quando tava terminando História, eu entrei numa pós e voltei pra Pedagogia de novo, aí quando eu volto pra Pedagogia tinha modificado a grade curricular, aí tive que começar tudo de novo, eu fiz 7 anos Pedagogia, tu acredita? Tudo a História me fez isso, rrsrs, mas eu fiquei muito feliz porque eu cursava História, quando tava no meio eu entrei logo na pós-graduação, eu fazia História na Federal, e fiz pós-graduação na Facibra e voltei pra pedagogia na UNIASSELVI. Aí estudava direto intervalar, né, nas férias na Federal era intervalar, aí no final de semana eu ia pra UNIASSELVI, na sexta-feira, e no sábado e domingo eu ia para Facibra. Eu estudava direto, não tinha feriado, não tinha nada. Quando terminava tudo, eu ia trabalhar. Eu assim vivi, aí terminei tudinho. Aí a gente já foi para Fortaleza fazer curso, já viajou, tudo pelo PARFOR, fomos com pessoal do regular também, acompanharam a gente lá. Aí eles tinham um pouco de discriminação com a gente, o pessoal do regular, aí, depois se tornaram amigos. Aí a gente viajou no mesmo ônibus, foi fazer a mesma formação lá em Fortaleza, no Ceará. Aí eles achavam que por eles ser do curso regular tinha que ser tudo primeiro pra eles. Até entrega do certificado lá eles queriam que fosse tudo pra eles. Aí eles chamaram um de cada, sabe? Ah, teve um pessoal que viraram zezeu<sup>26</sup> com nós, e nós não tava nem aí. Tudo mundo que foi o pessoal da universidade mesmo, que era do curso regular, eles falavam: ‘Agora esse pessoal do PARFOR é *plataforma*’, eles falavam: ‘Plataforma é sapato’, eles falavam pra nós sabe no ônibus ê... Era maior discriminação. Só que as próprias pessoas depois se tornaram nossas amigas, depois pronto. Porque era os mesmos professores que davam aula pra nós, davam pra eles. (PROFESSORA ISALTINA).

Eu soube pelos meus colegas, né, eu tava na cidade de Baião, aí, uma colega minha falou: ‘Jucirene, olha, tá saindo o programa pelo PARFOR, que é pra formar os professores que não tem formação’. Não era formada ainda Pedagogia, eu tava estudando. Aí falei: ‘Eu quero é pra UFPA, melhor ainda’. Aí fui me inscrever. ‘Olha, estão inscrevendo na prefeitura<sup>27</sup>’. Aí fui lá na prefeitura a internet tava... Aí fiquei lá, a internet está saindo fora de área. ‘Daqui não saio enquanto não me inscrever, daqui não saio’. Eu fiquei, todo mundo foi embora, eu fiquei sentada lá até conseguir o ônibus. Foi embora pra Calados, eu fiquei. Daí entrou a internet. Como tava só eu já, né, aí a moça fez a minha inscrição. Eu só dei uma opção, que foi História. Podia dar duas opções, né, aí só quero História. Aí foi pelos meus colegas que soube, né, aí me inscrevi, me interessei porque era pela UFPA. Aí falei: ‘Um diploma pela UFPA a gente tem muita oportunidade na vida’. Aí foi por isso que eu me inscrevi, porque eu queria também me formar, não era formada. Os professores têm toda oportunidade de se formar, era mais particular. Como veio essa oportunidade, foi ótimo pros professores. Soube lá no meu local de trabalho, as minhas colegas me falaram, e eu logo me interessei. (PROFESSORA JUCIRENE).

Quando soube do Plano Nacional de Formação para Professores na Educação Básica, é, cedido pelo governo Federal, que é o PARFOR, eu fiquei muito feliz, eu soube por alguns colegas meu e pela Secretaria, aí tentei fazer. Aí, primeira vez que tentei fazer, me inscreveu, inscrevi em Pedagogia, só que aí não fui classificada. Aí fiquei muito triste, muito chateada por não ter sido classificada. Quando foi no próximo ano eu tava na universidade, lá na Federal, aí falei com professor Doriedson<sup>28</sup>, ele falou assim. Aí tinha aquele problema, não só passa, só é classificado pra Pedagogia quem é concursado, quem é efetivo, temporário não

<sup>26</sup> Expressão utilizada pela professora durante a entrevista.

<sup>27</sup> Do município de Baião (PA).

<sup>28</sup> Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Pará. Ex-Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (2013-2021).

entra. Aí fui falei com professor Doriedson. Doriedson falou assim: ‘Mas por que você não tenta outro curso? Vocês só querem Pedagogia, só pedagogia’. Mas é porque tenho o magistério, aí queria seguir essa carreira de professor pedagogo aí. Ele falou: ‘Não, a senhora se identifica com alguma outra disciplina?’ Aí falei que sim, que gostava de História, que fiz uma qualificação na época, lá pelo CENSFA, em História pra mim trabalhar de 5º a 8º série na época. Aí fiz História. Aí ele falou: ‘Então eu mesmo vou te inscrever aqui pra História’. Aí, quando saiu o resultado, eu fui classificada, aí fiquei muito feliz por isso. Além disso, foi uma das melhores coisas que aconteceu pra quem não conseguia fazer o Enem e não conseguia passar, e eu queria fazer, queria ter uma formação que fosse da UFPA. E Deus me ajudou com que conseguisse entrar pelo PARFOR e fazer na UFPA, e fazer História. Aí por isso optei por esse curso aí e pelo PARFOR. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

Olha eu soube do programa assim, que tava fazendo a inscrição. Eu tava internada no hospital, eu tava operada, eu fui operada de vesícula. A minha cunhada foi lá me visitar, aí ela me disse que tava fazendo a inscrição, se eu quisesse ir. Eu saí com dois dias, depois me interessei, assim, porque ela disse assim: ‘Tem História e tem Geografia’. Aí disse: ‘Ah, então vou me inscrever em História, porque era o meu sonho, era fazer História, eu já tinha feito vestibular pra História, não passei. Eu fiquei próximo pra entrar, mas naquela época era muito difícil repescagem, de entrar na repescagem. Aí eu me inscrevi no último dia, nos últimos minutos, né, e graças a Deus eu fui contemplada com uma vaga, né? E é assim, eu segurei, né, porque era que eu queria, já tinha Pedagogia, eu queria fazer História, até porque eu já trabalhava com História dentro da escola, foi uma oportunidade que surgiu. Pra mim me inscrever, né, pra lá tive que ir de táxi, que não podia ir de mototáxi, eu tava com três dias de... Não, eu me inscrevi, né, e aí pra mim, porque tinha que fazer a inscrição. Saiu o resultado, não demorou, eu tinha que fazer a inscrição na Federal, foi uma correria e tanto. (PROFESSORA MARIA EDITE).

Eu soube pelos meus colegas. ‘Aí, vai ter o curso do PARFOR, tu podia lá se inscrever’. Ah, no sítio, interior, eu moro numa área ribeirinha, tudo é difícil, e eu falei assim: ‘Ah! Não sei se vou, mas tô trabalhando na área de História, eu preciso fazer o curso de História porque, quando fui trabalhar na área de História, não tinha curso, né? Aí eu encontrei muitas dificuldades pra trabalhar, aí peguei meus documentos, no dia que tinha a viagem, as viagens de lá é segunda, quarta e sexta. Eu vim, não lembro o dia que eu fui, aí vim fazer. Um compadre meu fez pra mim, tá? Aí foi embora. Pensei que não tinha selecionado meu nome. Quando foi no dia minha vizinha lá atrás gritou pra mim dizendo: ‘Ei, tu já foste fazer a tua matrícula na Federal?’ Aí falei: ‘Assim não, ei... que matrícula?’ ‘Eu vi teu nome, olha lá, é até amanhã, Idiléia!’ Aí falei: ‘Nem me fala. Quais os documentos?’ Aí ela pegou e já tinha feito o dela, é, ela falou assim: ‘É esses aí’. Fui, procurei todos os documentos, e vim, aí cheguei, me matriculei e tinha passado até uma disciplina, foi. Aí perdi a primeira disciplina. Aí me matriculei e pronto, comecei a estudar. (PROFESSORA MARIA IDILÉIA).

Nas falas das cinco professoras podemos perceber que todas souberam do programa pelas suas colegas de trabalho ou pela televisão, como foi citado pela professora Isaltina. Em nenhum momento essas professoras ressaltaram ter sabido sobre o PARFOR através da coordenação pedagógica das escolas onde trabalham, dando a entender que a Secretaria de Educação do Município não repassou informações sobre o programa aos diretores e coordenadores de escolas para poderem informar sobre ele seus professores. Isso mostra falta de interesse por parte da Secretaria de Educação, por não apresentar divulgação ampla nas escolas sobre a presença do PARFOR, pois é um programa direcionado a esses professores,

que só tinham o magistério e estavam atuando diretamente na sala de aula. Essas informações trazidas pelas professoras permitem perceber como funcionou a divulgação do programa na prática, que é complementemente diferente do que é visto na teoria pelos seus responsáveis.

Pereira et al. (2017) tratam do papel da Coordenação Local do programa no Campus de Cametá, por estarem encarregados de divulgar o PARFOR aos professores que moram em localidades distantes da cidade, ressaltando que mobilizaram as notícias por intermédio de rádios comunitárias, propaganda em carro de som, reuniões de entidades sindicais e associações comunitárias, sendo preciso, muitas vezes também, fazer a famosa propaganda boca a boca, de escola em escola. Talvez a única forma por que essas professoras souberam do programa foi a propaganda de boca a boca, pois as outras formas de divulgação não foram citadas pelas professoras.

No entanto, as professoras apresentaram como se organizaram para se inscrever no programa, enfrentando desafios para não perder a oportunidade de cursar uma universidade pública e federal, como é o caso da UFPA, pois algumas delas ressaltaram as dificuldades de passar no processo normal do vestibular para estudar nessa universidade. O programa lhes trouxe essa oportunidade para a sua formação docente. Algumas professoras queriam cursar Pedagogia pelo programa, mas o curso foi muito procurado e no final resolveram escolher o curso de História, pelo fato de gostarem da disciplina e por terem lecionado essa área de conhecimento na sala de aula. Já as outras professoras escolheram de imediato essa área de conhecimento, pois atuavam na sala de aula com essa disciplina.

Apesar de agradecerem por serem contempladas pelo programa, algumas das professoras ressaltaram a forma como os alunos do PARFOR eram tratados pelos alunos que vinham de turmas regulares da universidade do processo seletivo do vestibular. Segundo a professora Isaltina, eles eram discriminados por esses discentes, que acabavam inferiorizando o PARFOR. Porém, depois essa indiferença desses alunos foi mudando, e todos se tornaram amigos deles. A professora diz que não deveria ocorrer isso, já que receberam a mesma formação e estudavam com os mesmos professores durante o curso.

Essa situação é complicada, porque esses discentes veem que são professores mais velhos do que os alunos dos cursos regulares e pensam que não tem capacidade nos estudos. Mas eles acabam se enganando, para estudo não há limite, nem idade para adquirir mais conhecimentos. De acordo com Souza e Farias (2019), os alunos do PARFOR durante as etapas alteram a sua situação na sala de aula e passam de professores a alunos, e sua jornada e responsabilidade com o ensino-aprendizagem certamente não é a mesma dos alunos que ingressaram nos cursos da UFPA no processo seletivo de ampla concorrência, e que não

possuem experiência com ensino nas escolas. Porém, esses professores trazem contribuições a mais sobre suas experiências da sala de aula para o espaço acadêmico.

A próxima pergunta direcionada para as professoras foi a seguinte: *Como era a sua vida profissional e pessoal antes do contato com a formação pelo PARFOR?*

Eu trabalhava somente com ensino fundamental menor, né, eu só trabalhava e estudava, nunca parei de estudar, fazer formação, curso, sempre me preparar nesses cursinhos, né, para currículo, essas coisas. Era o magistério, aí eu entrei, fazia Pedagogia. Aí eu quando tô fazendo Pedagogia, que depois que eu larguei no finalzinho, que larguei pra fazer História, mas era sim, era só com ensino médio e magistério mesmo, que fazia. Aí primeiro, eu fiz, eu trabalhava no estado, trabalhei 12 anos no estado, como municipalizou Cametá, aí só ficou no estado, quem tava recebendo, que tava no fundamental, saiu. Aí eu fiz, trabalhei um ano contratada no Quaresma no PT<sup>29</sup>, veio o concurso para Cametá, eu me dediquei, estudei... Fez concurso e passei. Aí saiu na lista dos primeiros classificados. Aí, fiquei no município trabalhando, e agora recente que teve para História, seletivo para estado, eu fiz e voltei para estado de novo, já entrei com um ponto, porque já era funcionária da Seduc. Aí entrei com 4 pontos, já tinha referência lá, né, e isso me ajudou muito. (PROFESSORA ISALTINA).

Era difícil minha vida profissional, porque eles não me davam oportunidade pra trabalhar com História, eu só trabalhava quando não tinha professor mesmo, porque aí tinha adicionais em História, né. Aí quando não tinha professor, aí não, bora chamar a professora Jucirene. Mas aí não é como tivesse uma formação mesmo, né, eu só tinha uma base de História. Aí eu falei assim: 'Eu quero essa oportunidade, porque eu gosto de trabalhar com História'. É por isso que eu me interessei e ingressei na UFPA pelo PARFOR, porque eu queria ter essa oportunidade de trabalhar História. Mas agora já me chamam, porque eles sabem que tenho graduação em História já, pela UFPA, aí já tenho mais oportunidade e antes e depois mudou muito a minha vida, até na minha comunidade, porque através do PARFOR História eu já trabalho junto com os professores, às vezes no programa Mais Educação, na cultura, né, de Calados. Aí foi mais uma oportunidade pra mim, eu já passei a me interessar mais pela cultura de Calados. (PROFESSORA JUCIRENE).

A minha vida antes da formação era bem diferente do que é agora, antes eu me sentia muito mal, porque alguns colegas já tinham uma formação. E eu só tinha o Magistério, aí me sentia até mal perto deles, porque não tinha nenhum curso superior, porque ainda tem aquela coisa de um querer ser mais que o outro. Aí muitas vezes, se não tiver formação, não vai ficar. Aí começavam a falar um monte de coisa, aí ficava triste com aquela situação. Aí eu falei que um dia eu ia conseguir me formar aí pela UFPA. Aí Deus me providenciou isso pra mim, e eu sou muito grata, graças a Deus, e eu não pretendo parar por enquanto. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

A minha vida profissional eu seguia normal, né, até porque eu já tinha Pedagogia e eu tinha o curso Estudos Adicionais em História, quer dizer, eu já trabalhava, né, porque que a escola tem um conteúdo programático, então dentro dessas questões a gente já trabalhava, né, História e Estudos Amazônicos, já se falava muito da vinda dos escravos no Brasil, mas não era focado, né, no tema História da África, mas a gente já tinha. A minha vida profissional era normal, né, como já tinha essa formação, já tinha uma experiência, já via anos de trabalho, já me dava, né, uma... Seguia assim o curso na vida profissional normal. (PROFESSORA MARIA EDITE).

<sup>29</sup> Ex-prefeito do município de Cametá, José Rodrigues Quaresma, que governou na gestão de 2001-2004.

Eu já trabalhava na disciplina de História, aí era muito difícil, quando vim estudar História eu vim ver que era muito diferente. Meu Deus, a diferença que é desde o momento que tava estudando, quando já ia trabalhar. Terminava em julho, em agosto, terminava com aquela garra toda do que aprendi. Aí isso foi facilitando meu trabalho, porque agora já tinha uma outra visão pra trabalhar com a disciplina de História, foi uma mudança total na minha vida, que até me achava assim confiante agora no meu trabalho, né, não trabalhava à toa mais, porque antes pegava, pegava o livro de História e ia vendo assim as disciplinas, o conteúdo. Aí, procurando, eu ia lendo, interpretando e dando a minha aula. Mas depois daí não, já fui vendo com outra visão, uma nova visão, a gente ia com aquela garra toda. Trabalhei depois mais confortável, mais confiante, traçando meus objetivos melhor. ‘Professora, a senhora explica muito bem a aula, a gente tá entendendo tudo.’ Aí quando ia daqui em julho, e agosto começava as aulas, eu ia com aquela vontade de dar mesmo aquela aula do que a gente aprendia já lá no slide, antes não tinha slide, era o livro, porque eu sou... Eu tenho Pedagogia, eu trabalho de primeiro a quarta, né, educação infantil, né, eu tô acostumada a trabalhar. Mas quando a diretora me deu pra mim trabalhar História, que não tinha ninguém pra trabalhar a disciplina, eu falei que não queria, eu não quero trabalhar em hora-aula, porque eu não tenho curso de formação não. ‘Idiléia, se vira, vai lendo, vai fazendo, que tu consegue.’ Ela falou assim: ‘Tu não é quadrada, tu vai dá conta sim’. Aí que foi começar a trabalhar com muita responsabilidade, estudava, procurava uns livros, pedia até para a professora Edite<sup>30</sup> mais livros, sabe, porque assim no interior, hoje em dia não, mais fácil as coisas, mas antes não tinha facilidade não. Quando estava estudando PARFOR, tava atuando na disciplina de História e trabalhava na Pedagogia, trabalho desde 97, só com turmas educação infantil e o quinto ano. (PROFESSORA MARIA IDILÉIA).

As professoras disseram como era sua vida pessoal e profissional antes do contato com a formação do PARFOR, referindo-se aos desafios de trabalhar a disciplina de História na sala de aula, pois ainda não tinham a formação no ensino superior, apenas o Magistério, e acabavam sendo impedidas de atuar naquela área de formação, fazendo-o apenas em último caso. Isso deixava algumas delas chateadas com essa situação, principalmente por sentirem vergonha de ficar ao lado daqueles professores que tinham a formação no ensino superior. Já as professoras Isaltina e Maria Edite apresentam a normalidade das turmas que trabalhavam nas escolas onde lecionavam, de acordo com a sua formação, que era o Magistério, e sempre buscando qualificação.

A professora Maria Idiléia ressalta as mudanças que o curso de História do PARFOR trouxe no momento em que estava estudando para sua atuação na sala de aula, pois lecionava História e sentia muita dificuldade de trabalhar os conteúdos com os alunos por conta da ausência da formação na área. Essa formação acabou despertando outra forma de trabalhar a disciplina de História, valorizando a sua docência, tendo outra visão da sua prática pedagógica e a disposição de dar aula a seus alunos sem correr o risco de desanimar. Segundo Nörnberg (2017), é necessário reconhecer que as professoras acadêmicas são sujeitos do conhecimento, o que significa lhes conceder o direito de dizer algo sobre a sua formação, seus programas e os cursos a que são sujeitas, inclusive no que tange aos saberes específicos da profissão

---

<sup>30</sup> Colega de curso pelo PARFOR.

docente, a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho. No entanto, a formação inicial, também continuada pelo PARFOR, exige do professor formador o desenvolvimento de intencionalidades pedagógicas que possibilitem às professoras acadêmicas situar-se no contexto educativo no tempo e no espaço presente, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, reconstruindo saberes e conhecimentos sobre o cotidiano escolar.

Dando continuidade às perguntas, a terceira questão é: *O que mudou após a formação pelo programa?*

Mudou muito porque, se eu não tenho a formação pelo PARFOR, eu não ia encarar alguns seletivos, né, esses desafios por emprego. Aí então pra mim mudou muito, ele me formou, ele me preparou, eu posso enfrentar até um concurso público a hora que ter, se eu quisesse fazer, mas eu tô me aposentando na verdade, né? Mas pra mim foi bom, mudou muito pra mim. Porque eu fiquei preparada pra sociedade, né, e... Porque Pedagogia ela só vai me dar progressão no meu trabalho, mas se eu não tivesse História, se não fosse formada em História pelo PARFOR, eu não estaria ocupando a vaga que tô ocupando agora no ensino médio, entendeu, então pra mim foi importante, né? (PROFESSORA ISALTINA).

Tive mais oportunidade profissional, né, porque quem dava História lá era professora Rosali<sup>31</sup>, mas ela é formada em Geografia. Aí, como já tenho a formação em História, aí já me dão oportunidade pra trabalhar com História, aí eles já dividem a carga horária, porque nós somos dois colegas formado e que trabalha na escola, né, em Calados, só eu e o professor Dinho<sup>32</sup>. Aí eles dão Geografia e o Estudos Amazônicos pra professora Rosali e História já reparte pra nós dois, pra mim e pro professor Dinho, porque nós dois somos formados, eu sou formado pela UFPA, ele é formado particular. Foi uma mudança total, porque já tive mais oportunidade, até quando falta um professor no ensino médio eles já sabem que tenho essa formação e vão: 'Olha, professora, dá pra senhora me substituir, a senhora tem formação', então isso pra mim é ótimo, porque eu ganho mais experiência também. (PROFESSORA JUCIRENE).

Após a formação mudou muita coisa na minha vida, principalmente a minha estabilidade financeira, mudou muito minha condição de vida, melhorei 100%. Sou muito grata por isso e muito feliz por essa formação, por essa porta que abriram. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

Primeiramente o reconhecimento de ser professora de História, porque antes era professora, trabalhava como História, mas tinha aquela questão de não é formada em História. Então isso mudou, que a partir de que a gente pega o diploma e apresenta com aquele papel, com aquela defesa que a gente faz, é porque, digo assim, eu lutei muito por esse curso, e eu estudei muito pra mim defender minha defesa, pra mim sair bem, é. Então digo assim, entre na nossa turma, que terminou com 25, fui eu, o Luiz que, né, até se formou em... fez mestrado, né, e eu não sei se teve mais um, que tiramos excelente na nossa defesa. Eu digo assim, eu fui mérito meu mesmo, porque eu estudei e fui a fundo na minha pesquisa, eu corri atrás, então pra mim, é, foi muito bom eu ter me formado em História e... Vocês entendem o que eu quero dizer que, quando a gente não tem o curso a gente sempre fica, tem quem, alguém aponta o dedo, né. Então pra mim foi. Então várias vezes queriam mim, porque não tinha um curso de História, queriam que voltasse pro fundamental menor, e como eu já

<sup>31</sup> Colega de trabalho da professora entrevistada da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Corrêa de Medeiros na comunidade de Calados, no município de Baião (PA).

<sup>32</sup> Idem.

trabalhava muito tempo, eu sempre lutava, porque acho que tenho 40 anos de trabalho, eu tenho 30 no São João<sup>33</sup>, né, então eu acho que tenho uns 20 anos trabalhando com fundamental maior, que é de 6º ao 9º ano. Então era uma coisa que dizia que não queria voltar não, que não tivesse capacidade, mas eu já estava acostumada, né, a trabalhar de 6º ao 9º ano. (PROFESSORA MARIA EDITE).

Tudo mudou, né, foi uma nova vida, novas experiências, tive nova experiência na Federal, isso mudou muito porque, como já te disse, eu já comecei a trabalhar de uma forma melhor com meus alunos, meus alunos tiveram um bom entendimento, melhor do que antes. Não que não trabalhasse assim, procurasse, né, mas com uma formação as coisas melhoraram, ainda mais através dos estágios. Fiz estágios, foi gratificante também o estágio, porque a gente teve contato com os professores de História. Esse PARFOR foi uma oportunidade única, porque não tem como cursar uma Federal, como fazer Enem, tu já tem uma família, já trabalha, mora no interior, na área ribeirinha, dessa que só tem passagem mesmo segunda, quarta e sexta, e agora tem que pagar passagem. É um transtorno, é trabalho, como é que vai estudar? Esse PARFOR foi uma oportunidade muito importante para nossa vida, não só da minha, que formou muitos professores que não tinham nenhum curso de formação acadêmica. (PROFESSORA MARIA IDILÉIA).

Todas as professoras afirmaram que a formação que tiveram pelo PARFOR mudou de forma positiva a sua formação docente, pois agora, com ensino superior no curso de História, podem atuar nessa área de conhecimento de forma tranquila, sem crítica da comunidade escolar pelo fato de que antes tinham apenas o Magistério. Essa formação veio trazer o reconhecimento dessas professoras na área de História, como também veio melhorar a sua vida financeira, pois passaram a ganhar um pouco mais, com nível superior, além de ter trazido boa preparação para lecionar a disciplina de História de forma adequada e eficiente.

Para Costa e Andrade (2017), essa política de formação de professores que é o PARFOR trouxe a oportunidade de qualificação para os educadores; sendo assim, a formação faz com que esse professor em serviço aprimore sua prática, reflita sobre ela, passando a ter um novo olhar com relação à ação pedagógica na sua profissão. Contudo, faz-se necessário considerar o processo histórico para pensar que uma mudança significativa tenha mostrado de fato o caminho que faz caminhar.

A quarta questão se refere aos desafios da formação, e foi perguntado às professoras: *Qual a sua opinião a respeito da formação de professores ofertada pelo PARFOR? E quais as dificuldades que poderia ter encontrado para permanecer no programa?*

No caso positivo que, acho que pra quem tem vontade a formação do PARFOR é boa, né, mesmo sendo intervalar como tem sido, ela é importante, ela dá um suporte de um aprendizado muito bom pra quem gosta, pra quem quer estudar, né? Automaticamente quem entra, gosta quem quer, agora eu... As dificuldades são essas que a gente encontra, são na discriminação, nas pessoas que fazem o regular, né, que eles sempre acham que é inferior, só dificuldade. A outra dificuldade são devido a área geográfica, às vezes do município ser extenso, as pessoas se deslocarem de município pro outro. Olha, quando teve aqui em Cameté tinha gente de... é, de

<sup>33</sup> Escola do Ensino Fundamental que fica no município de Cameté.

Castanhal fazendo aqui, Timboteua, ela fazia da nossa turma. Nova Timboteua, vieram fazer pra cá, não tinha lá, Mocajuba, Baião. Então essas são as dificuldades, as pessoas querem e não tem no município, não vai pro polo deles, parece que agora já teve Baião. (PROFESSORA ISALTINA).

Olha a formação foi ótima pelo PARFOR, porque foi oportunidade para muitos professores que não tinham realmente condição de pagar um nível superior, então isso veio pra melhorar a educação. Então muitos professores se formaram, eu sei que principalmente nós do interior. Ouvi muita dificuldade, principalmente em questão de se estabelecer aqui em Cametá, que a gente não tinha, né, mas pra mim foi até melhor, porque conheci pessoas ótimas daqui de Cametá que eu pude ficar com elas, aqui o SINTEPP<sup>34</sup>, né, que eu agradeço muito. Mas eu senti muita dificuldade nessa questão, principalmente que tive um ano que eles não deixaram nós ficar mais aqui no SINTEPP. Aí fiquei com as minhas coisas na praça, sem saber pra onde ir. Aí liguei pra um colega meu que ficava aqui no SINTEPP também, só que ele estudava nessa, uma aqui, era Pedagogia, mas estudava nessa lá, praça, em frente à praça aí. Ele conversou com o SINTEPP lá de Baião, que vieram e alugaram uma casinha pra nós ficar, né, senão não tinha como nós ficar pra estudar. Mas não tinha como se estabelecer aqui, né, então essa foi uma dificuldade que nós enfrentamos. Ainda meus filhos, que tive que deixar, né, a minha filha que tem 16 anos hoje, tá, ainda era uma criança, ainda, quando comecei a estudar. Aí o marido, né, tudo isso é uma dificuldade, porque não queria que viesse pra Cametá estudar já tinha uma graduação, ele não queria que fizesse essa aí, pedia pra minha filha fazer chantagem comigo, não... não vai estudar, venha cuidar de nós, venha cuidar de seus filhos. Aí eu falava: 'Não, minha filha, essa oportunidade pra mim e pra vocês', eu conversava com ela, porque eu vou me formar, e se eu me formar, vou passar a ganhar mais e vou poder ajudar vocês, vou poder dar um futuro melhor pra vocês. Foi uma oportunidade muito boa pros professores, porque tinha professor, mesmo, que não tinha condição mesmo de pagar uma graduação, então isso foi uma oportunidade muito boa para todos os professores. Sei que muitos desistiram, hoje em dia conversando com uma colega minha que desistiu, lá de Baião, ela se arrependeu muito. Eu ajudei muitos meus colegas, eu falo mesmo, você pode perguntar, porque eu sou uma pessoa, eu falo que não sou só professora, eu sou pescadora, sou agricultora, final de semana, quando eu ia, pegava uma cuba cheia de peixe e fazia uma farinha, trazia pra cá pra ajudar na alimentação, que tinha dia que tinha professor que não tinha, nós não tinha três reais da cooperação. Aí o que trazia a gente já ajudava, fazia aqui, comia junto, então muita gente não desistiu por causa disso também, porque ajudava o outro. Me deu várias vezes vontade de desistir, mas aí falei: 'Não vou desistir, eu sou uma guerreira', como a professora me falou, fiquei muito feliz quando defendi meu TCC, que a professora me chamou pra dá nota, ela falou: 'Jucirene, tá aqui tua nota, vou te falar uma coisa, tu é uma guerreira'. Eu me senti feliz dela ter falado isso, porque eu me senti mesmo uma guerreira pela minha parte, pela parte dos meus colegas, que não deixava eles desistirem. (PROFESSORA JUCIRENE).

Foi muito importante essa formação para todos os professores que não tiveram oportunidade, assim como eu, de entrar em uma faculdade pública. Que tem a particular, mas as vezes é muito difícil, porque aí tem que sustentar a família, aí fica muito complicado pagar a mensalidade, que não é pouco, então foi uma benção ter aberto as portas dessa faculdade pelo PARFOR, dando oportunidade pros professores em relação ao estudo, que era só intervalar pros professores, no período de férias. Muitos eu vi, muitos colegas meus desistirem devido à condição que muitos não tinham de se sustentar na cidade. Mas foi muito difícil pra mim, eu agradeço muito a Deus, porque eu tive muita ajuda da minha mãe, do meu pai, das minhas próprias filhas, dos meus irmãos, que sem eles, eu acho que não teria conseguido terminar. De certo que no final do meu curso aconteceu uma coisa muito triste comigo, que perdi meu neto no mês que era a minha formatura, eu perdi meu

<sup>34</sup> É uma associação sem fins lucrativos, fundada em 23 de outubro de 1988, onde se reúne a classe de professores para lutar por seus direitos.

neto, mas graças a Deus eu consegui, já tinha terminado, já tinha entregado meu TCC, então mudou muito, houve muita mudança de lá pra cá. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

Olha, a formação foi a melhor possível não saiu de lá, é... bem aprimorado. Aquele que não quis, porque nós tivemos um curso de qualidade, tá, eram professores excelentes, tá, e as dificuldades se sabe que são muitas, né, a gente passou por muitas dificuldades, né, de pesquisa, é. Às vezes nossos colegas que moravam longe, nós tínhamos colegas de Baião, nós tínhamos colegas lá pra lá de Belém, que ela vinha, mas graças a Deus ela conseguiu. E nós tínhamos colegas também dentro da cidade que perdeu a oportunidade de se formar por algum problema, né, abandonou o curso, né? Então essas dificuldades a gente encontra em qualquer parte, mas a persistência da gente deve ser focada naquilo, e a minha era focada que era meu objetivo me formar. Por exemplo, num período tive, meu filho quase morre, meu filho foi operado de um dia pra outro de água na pleura, eu não sabia se tava na faculdade ou se tava no hospital, eu passava a noite no hospital e de manhã tava lá. Então, mas os professores eram pessoas que compreendiam a gente, né, eu levava atestado, o professor Roberto<sup>35</sup>, que foi na época que tava, meu filho teve esse problema, inclusive ele passou um mês no hospital, ele foi operado duas vezes, né? Então eu ia assim, estuda e vem fazer a prova, né, e graças a Deus, né, eu digo assim, essas dificuldades elas estão na nossa vida, mas a gente tem que também superar. Por exemplo, eu lembro de uma disciplina do professor William Gaia<sup>36</sup>, que ele deu três textos pra gente ler de tarde e pra fazer uma resenha para entregar de manhã, que era prova, eu lembro que passei a noite lendo os textos, né, que era até sobre o messianismo, a Guerra do Contestado, é... Canudos, e ainda tinha mais um, e aí eu... cochilava em cima das apostilas, dos livros. Eu mandei meu esposo sair da cama do quarto, me deixar lá na cama, a cama ficou rodeada de livros, né? Quando terminei aquilo era, ele não queria digitado também, ele queria manuscrito. Era cinco horas da manhã, pra tá sete horas na universidade. Só dei um cochilo, levantei, o meu esforço foi recompensado, que quando ele foi entregar à tarde o trabalho, ele foi entregando e eu morrendo de medo, né? Aí ele disse assim: ‘Só teve uma pessoa que tirou excelente, ela foi afundo na leitura dos textos, na coisa...’ Eu fui a única, que pra mim foi assim uma recompensa da minha noite sem dormir. Então eu era uma pessoa sempre focada, eu era uma pessoa que sempre buscava é... informação com o professor quando não sabia, o professor Leal<sup>37</sup>, ele sabe disso, que sempre ele dizia assim: ‘Tu é persistente’. ‘Eu quero saber isso, eu vi lá no meu ensino fundamental’, dizia pra ele. Eu pra mim não achei professor ruim dentro do curso, porque a gente tá ali pra aprender, né? Teve uma disciplina que eu fiquei, que eu tirei R, foi uma disciplina que não tô lembrada o professor, assim, porque foi uma disciplina que eu adoeci com virose, quer dizer: ‘Ah, virose’, deixa tu pior do que todos os outros teus problemas. Eu não tinha, eu não assimilava, né, as coisas, eu tava na sala, mas parece que não era eu que tava lá. Aí fiquei com R, não fiquei aborrecida, né, eu sei que não rendi o que deveria render, porque não conseguia, chegava em casa tremendo de frio, de febre. Aí embrulhava, não queria nem saber, né, eu fiz uma péssima prova, então aquilo foi o que eu mereci. (PROFESSORA MARIA EDITE).

Na minha opinião ele veio dá uma visão melhor, trouxe uma oportunidade que muitos professores não tinham, muitos professores tavam em sala de aula atuando, não tiveram oportunidade, e esse PARFOR veio pra transformar as pessoas, fazer a transformação na educação. E as dificuldades foram muitas, muitas dificuldades pra cursar o PARFOR, foi muito difícil, que tinha momentos que eu particularmente, tinha momentos que pensava em não voltar no mês de julho: ‘Ah, não vou voltar, porque não tá dando condições’. A gente gastava muito, gastava muito, pagava

<sup>35</sup> Professor que ministrou aula no curso de história do PARFOR.

<sup>36</sup> Atualmente é Professor Associado da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará.

<sup>37</sup> Professor Associado da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança, onde Coordena o Grupo de Pesquisa História em Campo (GHISCAM).

kitnet, comprava comida, tinha material e voltava. Sabe, a gente tem uma família, né, difícil, mas a nossa vontade foi maior que as dificuldades, porque eu via também nos meus colegas o quanto eles se esforçavam, se esforçavam muito pra estudar, vindo toda de madrugada, acordava de madrugada, três horas da madrugada o barco passa, a gente acorda uma hora pra arrumar, pra se arrumar, pegar as coisas pra trazer. Mas tudo isso valeu a pena, não me arrependo, se fosse pra fazer de novo, enfrentava de novo tudo, porque, sabe, às vezes a gente não tem oportunidade, quando aparece a oportunidade o que a gente tem que fazer é abraçar e levar em frente, não pensar nas dificuldades nem que as pessoas falam. As pessoas falam pra gente: ‘Tu vai estudar? Não estuda mais, porque tu já tem o teu emprego aí, não estuda não’. Pra mim essa aqui é uma oportunidade que não vai ter volta mais, eu vou aproveitar essa oportunidade, e aproveitei, que terminei e graças a Deus foram tantas dificuldades, mas que cheguei até o fim. (PROFESSORA MARIA IDILÉIA).

Podemos perceber que nessa questão as professoras trouxeram muitas informações, principalmente sobre as dificuldades que enfrentaram para conseguir a formação pelo PARFOR. No entanto, todas elas ressaltaram que a formação que receberam pelo programa foi de qualidade, uma oportunidade de fazer um curso gratuito em uma universidade pública e federal, como já foi citado anteriormente. Disseram que tiveram ótimos professores no curso e o programa foi importante para os professores que não tinham condições de se manter numa universidade particular.

Com relação às dificuldades que passaram durante o curso, as professoras ressaltaram a questão de se manter no município para estudar, pois algumas delas são do interior e de outros municípios e tinham muitos gastos com alimentação, material de estudo e moradia, e ainda tinham de sustentar a família. Observando tudo isso, vê-se que foram tantas as situações que essas professoras passaram, que algumas delas acabaram pensando em desistir, porém usaram estratégias para não desistir do curso, pois a força de vontade era maior, assim como os esforços que faziam para ajudar seus colegas de curso a não desistir dos estudos, pois elas não pensavam só nelas.

A fala da professora Jucirene nos chamou a atenção ao dizer que se esforçava para ajudar os colegas de curso, trazendo alimentação do seu interior para poderem se manter na casa onde estava, alugada. Ela dizia que não se via apenas como professora, se via também como pescadora e agricultora, e isso mostra que é uma professora com muita força de vontade para vencer na vida, pois foi vista como guerreira pela professora do curso de História do PARFOR, em seu esforço de enfrentar todos os desafios para concluir o curso. Não só ela, como também as outras professoras também são vistas como guerreiras, pois lutaram para alcançar seus objetivos.

Souza e Farias (2019) tratam dos desafios que os professores do PARFOR passaram para concluir o programa:

[...] e portanto, com toda a situação que envolve a vida do profissional da educação pública no Brasil e as nuances do desafio das condições objetivas de trabalho nas distantes localidades do estado do Pará, lidando com questões relacionadas aos micropoderes locais, às dificuldades de deslocamentos de alunos e professores, à falta de recursos materiais adequados a um bem sucedido processo de ensino-aprendizagem e ao próprio vínculo de trabalho, sendo muitas vezes servidores temporários ou apenas contratados como serviços prestados que só recebem vencimentos durante o período letivo. Para estes, a situação é ainda mais difícil, pois, nos períodos em que ocorrem as etapas de aulas dos cursos de licenciatura/PARFOR, eles têm que assistir aulas, muitas vezes fora do município em que residem, sem receber pagamentos.

Atuar no PARFOR e poder pensar a prática docente a partir dela, sem dúvida nenhuma é uma grande oportunidade de pôr em prática diferentes possibilidades de pensar o ensino da história, que nas experiências das turmas do PARFOR ganham novas conotações, seja porque o corpo discente das turmas é composto por pessoas que trabalham ou pertencem a diferentes grupos étnicos e sociais, como remanescentes de quilombolas e ribeirinhos, mas acima de tudo por serem alunos-professores que trabalham, na maioria das vezes, com imensas dificuldades e limitações. Em locais sem acesso à internet e biblioteca, sem carteiras e até mesmo sem eletricidade, e que concluíram a educação básica também com todas essas dificuldades e ausências. E que enquanto alunos de graduação, muitas vezes se veem sufocados pelas políticas municipais, que os deixam em situação delicada, às vezes sem nenhuma estabilidade profissional e financeira, fazendo com que o deslocamento para outras localidades ou cidades, e o conseqüente afastamento de suas casas e famílias, seja ainda mais difícil. (SOUZA; FARIAS, 2019, p. 72-73).

Percebe-se que os autores aludem à realidade desses professores que estudaram no PARFOR e enfrentaram desafios para levar um ensino de qualidade para seus alunos das escolas públicas, que oferecem poucos recursos adequados para poderem trabalhar. Às vezes são professores temporários, que não têm muito apoio dos municípios nem recursos financeiros para se manter nos cursos de formação docente no momento em que não estão trabalhando nas escolas. São professores também que vêm de outros municípios para estudar nos cursos, com que foram contemplados pelo programa, em outra cidade, e que trazem suas experiências da sala de aula; muitos são oriundos de comunidades quilombolas e ribeirinhas, assim como as professoras que participaram da pesquisa, e enfrentam o difícil desafio de deixar seu lar, sua cidade e suas famílias para estudar no PARFOR.

Com a quinta questão, procuramos saber *quais os desafios enfrentados, enquanto mulher, para alcançar a formação no nível superior pelo programa.*

Os desafios são grandes, muitos grandes os desafios, porque as dificuldades enfrentadas começa até pela própria família. No caso que te contei ainda pouco teve marido que deixou mesmo da mulher, então o desafio dela foi a coragem: 'Eu vou estudar e me formar'. Pra ela foi importante, né, então esses são os grandes desafios, né, ainda mais sendo mulher, porque às vezes tem marido que acha pra mulher tá na casa, pra tomar conta dos filhos, e as mulheres elas são corajosas, quando elas querem vão atrás. O meu ex-marido na época, depois que me separei ele nunca me empecilhou: 'Não vai não', ele nunca disse não, nunca me atrapalhou, né, eu sempre estudei e me formei, sempre me deu... Mas tive amigas que até abandonaram, porque o marido não concordou por causa das viagens que tinha, que vem. Olha, a gente saía de madrugada, o barco passava uma hora da manhã, e chuva, chuva de inverno. Aí gente ficava fazendo trabalho, quando a gente vai daqui pro final de

semana, tu chega lá, tu já leva roupa suja, tu encontra a casa, que uma mãe fora de casa, tu já sabe. Aí tu vai trabalhar na casa, organiza tudinho, organizar trabalho, dever de casa pra fazer, pronto, que o professor te dar, passar pra levar, lógico, Quando tu tá terminando, que tu quer dormir, o barco já chegou no porto, já tá na ponte esperando pra vim pra cá, o barco vem embarcando gente. Quando é quatro horas a gente chega na cidade, a gente pega chuva, temporal na viagem, tu não dorme, porque é barulho, é gente. Tu chega aqui na cidade tu fica no porto, é maresia, não consegue dormir. Tu vem, procura, tu vai tomar banho e vem pra universidade, então se for pra imaginar numa juventude, numa outra pessoa assim, não encarava mais, desistia, porque é dificuldade, é muito grande. Vou te falar, eu enfrentei essa grande dificuldade, muito eu enfrentei, não só eu enfrentava, eu ia daqui, se não levasse não tinha nada em casa. Chegava lá meu marido tava jogando baralho, passava dois ou três dias, eu chegava em casa os potes tavam seco, eu tinha que bancar lá e aqui, bancar lá e aqui, eu vivia espremida, entendeu? Empréstimo no banco, era tudo, mas eu venci, então pra mim foi um desafio. Eu aplicava tudo no meu estudo e pra criar meus filhos, entendeu, tinha que ajudar na educação deles, tão tudo formado, graças a Deus. Então tinha tudo essa preocupação, ter que cuidar de filho, aceitar o marido que só quer jogar baralho, não dizia não pra fazer as coisas, mas também não ajudava em outras coisas, entende, e tu tem que sustentar teu estudo, te bancar e vencer uma batalha. E hoje eu estar dando aula no ensino médio e ser coordenadora de uma outra escola, ter dois vínculos com estado e município, pra mim foi uma vitória, eu me sinto uma guerreira, eu e minhas amigas. (PROFESSORA ISALTINA).

O desafio foi que me separei logo quando começou o programa, eu senti muita dificuldade, porque o meu marido não queria que viesse pra Cametá. Eu meti a cara, me senti forte nesse ponto, porque eu falei que vinha, que era uma coisa boa pra mim e pra meus filhos, vim e... uns três meses de estudos eu me separei, porque eu queria continuar estudando e ele foi um empecilho na minha vida. E falei, não queria aquilo pra mim, eu queria estudar, eu queria uma coisa pra mim. Aí eu me separei, eu fiquei mal porque uma separação não é fácil, mas aí tive muita ajuda dos meus colegas, meus amigos me deram muita força e eu consegui superar mesmo. O estudo me fez superar, porque aprendi muita coisa, e a gente vai se tornando uma mulher guerreira, no ponto que a gente vai estudando, porque a gente vai aprendendo muita coisa, né, e vai vendo que a vida da gente pode melhorar muito mais como mulher e como cidadã, e no ponto profissional também, né? (PROFESSORA JUCIRENE).

Os desafios enfrentados enquanto mulher foi deixar meus filhos na comunidade e ir pra Cametá pra estudar. Quando tinha oportunidade de vim final de semana eu vinha, mas tinha final de semana que era muito difícil, não tinha condição de eu tá todo final de semana aqui, até porque no final de semana tinha que fazer muitos trabalhos. Mas o desafio foi muito grande, muito grande mesmo, que só Deus mesmo pra fazer com que eu conseguisse me formar, que às vezes faltava dinheiro, aí meu esposo tinha de trabalhar sozinho, porque além de ser professora, mas no período das férias a gente trabalha, eu trabalho também na roça, com ele, eu ajudo. Nesse período que eu estudava, ele ficava sozinho, então ele tinha de se virar pra mim me sustentar pra lá pra cidade. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

Olha, esses desafios é sempre como eu digo, eu enquanto mulher eu não me abalo nas coisas, eu sou persistente, eu sempre digo assim: 'Eu vim de baixo, eu vim do interior'. Eu comecei a trabalhar muito nova, com 15 anos já peguei sala de aula, né, eu trabalhava junto com uma pessoa que era maior de idade, que tinha a quinta série, como eu também só tinha a quinta série naquela época. Aí com dois anos ela abandonou, e quando ela abandonou eu já tava com 18 anos. Eu comecei assumir mesmo então esses desafios pra mim, assim como mulher, se falarem assim: 'Por que isso, aquilo não'. A mulher chega ao topo pelo mérito dela e não pelo mérito do outro, então eu digo assim, eu fui alcançando as dificuldades pelo meu esforço, foi superando essas dificuldades pelo meu esforço e da minha família, porque depois que eu me casei eu tive meu esposo, e ele é uma pessoa maravilhosa, ele nunca disse assim: 'Tu não estuda', né, ele sempre: 'Tá. Quer? Vá'. Eu sempre digo assim, eu

nunca estudei no regular até a 5 série, depois pra tirar nível médio, é, eu fiz o projeto Logos II<sup>38</sup>, eu concluí o Magistério. Aí fui pra Limoeiro fazer estudos adicionais lá, como não entrei na Federal eu entrei na UVA e... Quantas vezes falaram pra nós que não valia a pena, nos julgavam porque a UVA não era legalizada, não era isso não, era aquilo, né? Então eu venci. Depois veio o PARFOR, mais um desafio, é, e graças a Deus. Eu vivo assim, quem fala de mim ou fala é porque não tem o que fazer e deveria ver a nossa própria classe de mulher, que se incomoda e deveriam fazer o mesmo, é. Então pra mim esses desafios no nível superior eu superei todos e pra mim não foi um bicho assim de sete cabeças, porque eu sou persistente, eu quando eu quero... Eu não entrei pro mestrado não, que Leal e o Francivaldo<sup>39</sup>, não, ou convidasse pra mim fazer, e porque eu decidi que eu não ia mais estudar. Foi decisão minha, que eu falei que eu já tava na minha cota, né, mas eles me convidaram muito, o professor Leal, professor Francivaldo, uma pessoa que eu nem falo, a minha orientadora, a professora é... Esqueci até o nome dela, de lá de Belém, é... 'Menina, vai te inscrever no mestrado'. Eu... Foi uma decisão minha mesmo. Apesar que nós já tínhamos pessoas que a gente ia levando com muitas dificuldades, a professora Jucirene, uma pessoa muito esforçada, ela tinha uma dificuldade muito grande e a gente nunca deixou ela pra trás, né, é... A nossa turma não tinha aquele egoísmo, quer dizer, eu sei, tu não sabe e fica pra ali. Não, a gente ia levando. Todos os que desistiram foi porque não quiseram mesmo. (PROFESSORA MARIA EDITE).

Eu, meu desafio até que não foi muito assim, não houve, minha família me apoiava muito. Meu esposo nem fala, quem me dava maior força pra mim vim vinha pra cá, me ajudava, vinha trazer as minhas mudanças, carregava pra mim. Mas tive colegas que enfrentaram muita dificuldades, porque o marido às vezes ficava vigiando lá na porta, no portão, não confiava na sua esposa, né, porque ele era, parece que era uma pessoa que não entendia não, entende. Porque, olha, a gente não tinha oportunidade pra nada, estudava de manhã, de tarde e à noite, e resto fazendo trabalho. Quem era que ia sair pra fazer uma coisa de, tá, se divertir? Não tinha não, tem como a gente fazer, se divertir? Às vezes só fazia quando terminava a disciplina, fazia no casarão da Joana Darc<sup>40</sup> uma festinha de encerramento, mas esse tipo de mulher não ficava, elas iam embora, não participavam de nada. Eu ficava às vezes era na sexta-feira, e: 'Idiléia, fica, vai ser animado'. Era animado, se distraia, aquilo, sabe, se divertia, se distraia, conversava com nossos colegas, era uma diversão. As outras iam embora, quem tinha marido ciumento não ficava e nem tinha muita amizade. Assim, só era ela e o caderno delas, às vezes vinham perguntar alguma coisa, mas não tinha assim essa amizade que a gente acabou fazendo, uma amizade muito grande com as outras colegas, né? (PROFESSORA MARIA IDILÉIA).

Diante dessa questão do desafio, enquanto mulher, para concluir o curso pelo programa, podemos perceber que algumas das professoras tiveram apoio de suas famílias e de seus companheiros para os estudos; a professora Jucirene foi a única que não teve apoio do seu marido, que a impedia de estudar no programa, e, por conta disso, ela decidiu se separar dele para poder continuar seus estudos. Isso mostra, então, que ela foi uma mulher de atitude para tomar essa decisão.

<sup>38</sup> Foi um projeto que tinha como objetivo formar professores que eram leigos e habilitá-los em nível de segundo grau, para o exercício do Magistério, nas quatro primeiras séries do primeiro grau, entre as décadas de 1970 e 1990.

<sup>39</sup> Atua nos cursos de graduação do Campus de Ananindeua, nos programas de pós-graduação em História Social da Amazônia (Campus de Belém), Ensino de História (Campus de Ananindeua) e Educação e Cultura (Campus de Cametá).

<sup>40</sup> Professora e colega de curso do PARFOR.

Sabe-se que a mulher vem enfrentando os desafios de conquistar outros espaços na sociedade, sua independência financeira e sua qualificação nos estudos, e não pode ser vista apenas como obrigação delas cuidar do lar e de seus filhos, pois os homens devem ter também essa obrigação. Percebe-se que o próprio homem quer ver a mulher apenas nessa condição de dona de casa e da maternidade, motivo por que as mulheres lutam, através de movimentos sociais, em busca de mudanças no direito e para o respeito da igualdade de gênero.

Segundo Biroli (2018), a expressão *primeira onda do feminismo* foi utilizada por algumas autoras para caracterizar as lutas por direitos entre o fim do século XIX e meados do século XX, como o direito ao voto e à propriedade, o acesso à educação, o direito de deixar um casamento, que criaram um contexto favorável para o acesso ao trabalho remunerado, o que aumentou a independência das mulheres para deixar de fato um casamento, já que o direito ao divórcio pode significar pouco quando as alternativas para o próprio sustento e o dos filhos são restritas. A atuação dos movimentos feministas para a redefinição dos direitos e a ressignificação das relações de gênero teve impacto na construção das identidades, tanto quanto no contexto institucional e normativo, em que as escolhas das mulheres são feitas.

No entanto, uma das professoras ressaltou os esforços que tinha de fazer para se manter nos estudos, cuidar da casa, dos filhos e manter financeiramente essas duas partes, pois o marido não implicava com os estudos, mas não ajudava nos afazeres da casa. Tudo isso é luta que elas acabaram passando, relatando as dificuldades que suas colegas de curso passaram com a falta de apoio de seus companheiros, de modo que muitas vezes acabavam desistindo do curso por causa das condições de viagem para poder estudar e deixar seus filhos, o que foi mais um desses desafios, além do ciúme desses homens, ao não confiarem na mulher quando ia estudar. A professora Jucirene aborda a importância de a mulher adquirir mais conhecimentos para ter outra visão da vida e de seu papel enquanto mulher, e isso a ajudou muito a superar os problemas que ela passou no seu relacionamento.

Souza e Farias (2019) ressaltam que, pelo fato de o programa agregar o deslocamento dos alunos-professores de diferentes cidades para estudar nas cidades-polos, onde estabelecem moradias provisórias de suas famílias, eles precisam levar uma parte delas, como é o caso das crianças, que se encontram no período de férias escolares e acabam acompanhando os pais nessas jornadas de estudo.

Aproximamo-nos do final da série de perguntas referentes à formação que as professoras receberam pelo programa. A questão seguinte foi: *Em sua turma a maioria era homem ou mulher? Em que ano ingressou no PARFOR?*

Entrei em 2010 no PARFOR. A gente se formou em 2014. Era mais mulher que homem, eram poucos homens que tinha, parece que teve um que desistiu no começo. (PROFESSORA ISALTINA).

Eu ingressei em 2009, e era mais mulher do que homem, era poucos homens, que me lembre mesmo, era acho uns cinco ou seis homens, era só mulher. (PROFESSORA JUCIRENE).

Na minha turma a maioria era mulher, e a maioria era do interior e... A nossa turma, ela começou em 2011, que a nossa turma começou. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

Na nossa turma, quando começou ela era uma turma igualitária, tinha tanto homens quanto mulheres; mas depois os homens foram abandonando e ficou mais mulher, que não tô enganada era cinco homens, foi Luiz, o Rubem<sup>41</sup> o... nosso colega, que faleceu, né, que nem terminou também, ele nem se formou, ele abandonou no... Ele não terminou o TCC, ele não defendeu, é... Aí tinha outro colega lá do... Também não terminou, então quem terminou foi o Rubens, o Everton, o Luiz<sup>42</sup>, acho que foram esses três, se não tô enganada. Foram os três que terminaram, porque o menino não terminou, outro não terminou, não sei se estou esquecendo de alguém. O ano que a gente ingressou, mas acho que foi em 2009, porque me parece que nossa colação foi em 2014. Nós defendemos foi em 2014, já em janeiro, e a colação no final do mês de maio. (PROFESSORA MARIA EDITE).

Eu ingressei no PARFOR em 2009, e a nossa turma era cheia de mulher, muita mulher, tínhamos pouco homem. (PROFESSORA MARIA IDILÉIA).

A intenção, ao fazer essa pergunta às professoras, era saber se a turma tinha a presença de mais mulheres do que homens. Como podemos observar, as professoras frisaram que havia mais mulheres nas turmas em que estudaram. Apenas a professora Maria Edite disse que no início a turma apresentava a mesma quantidade de homens e mulheres, e no meio do curso os homens foram desistindo e ficando apenas as mulheres. Isso mostra o destaque das mulheres no curso de História e seus esforços para obter a conclusão do nível superior. Nörnberg (2017), numa pesquisa que realizou com professores que estudaram no PARFOR, percebeu que a maioria das turmas é composta pelo gênero feminino, e a faixa etária varia dos 25 anos aos 55 anos.

A segunda parte da questão sobre o ingresso das professoras indaga o ano em que começaram a estudar pelo PARFOR, e, segundo informações das professoras, os anos de ingresso delas vão de 2009 a 2011. De acordo com o relatório do PARFOR de 2009 a 2019, já citado na seção 1, o programa ofertou o processo seletivo em 2009 para selecionar os professores, mas foi em 2010 que realmente começaram as atividades acadêmicas.

E por último procuramos saber das professoras se elas se lembravam do número de alunos que frequentaram o curso de História:

---

<sup>41</sup> Colegas de curso do PARFOR.

<sup>42</sup> Idem.

Nós éramos 27. (PROFESSORA ISALTINA).

Não lembro, uns 20 alunos. (PROFESSORA JUCIRENE).

Nossa turma começou com 48 alunos e terminou com 18. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

Que frequentaram mesmo, a partir da terceira ou quarta disciplina, eram 25 ou 26, né, porque ainda saiu, me parece, que se formou foi 23, uma coisa assim. Era uma turma de 50, né? Bem, aluno, eu digo assim, se é e eles deixaram pra abandonar o curso, depois que não teve como não chamar, eu falei assim: 'Eu queria tanto que nem pensei se eu ia desistir ou não, se ia dar conta ou não'. Alguns com dificuldades, moravam longe, de outros municípios fora daqui, eu sei que não é fácil você largar tudo e vim, né, alguns perderam o emprego, né, não tinham como, né? (PROFESSORA MARIA EDITE).

Começou uma turma bem grande, acho que foi uns 45 alunos, se não me engano, acho que foi até mais. Mas com essas dificuldades todas de viagem e... onde ficar, foram saindo, que terminou muito pouco, acho que terminou com uns 20... 20 alunos. (PROFESSORA MARIA IDILÉIA).

Podemos observar que todas as professoras apresentam um número variado de alunos que frequentaram o curso de História, mas ressaltaram que a turma começou com muitos alunos, e, devido às dificuldades que começaram a enfrentar no meio do curso, foram desistindo aos poucos.

Enfim, estas foram as primeiras perguntas direcionadas às professoras, nesta primeira etapa sobre a formação que receberam pelo programa. Podemos perceber que as professoras frisaram ter recebido uma formação de qualidade e satisfatória, que veio melhorar a sua formação docente para lecionarem de forma adequada na sala de aula, e também as dificuldades que enfrentaram durante o PARFOR. São mulheres que conciliavam os estudos, o trabalho e a família para não desistir de seus objetivos, e graças à sua persistência e força de vontade conseguiram sua formação pelo programa e retornaram para seus locais de trabalho com outra forma de trabalhar na docência.

Souza (2017) aborda que a formação de professores nesse contexto caracteriza-se por novas exigências que permitirão aos educadores estar em sintonia com as novas necessidades produtivas. A configuração de tais políticas focaliza o processo regulatório em curso, que imprime a necessidade de certificação de competência e ênfase na formação pragmática, na formação técnico-profissionalizante. De acordo com Souza e Farias (2019), a maior parte dos alunos se interessou por uma formação superior ao visualizar, no Plano Nacional de Formação Docente, a oportunidade de ingressar em uma universidade, já que seus processos de formação básica, relações familiares, dificuldades financeiras e tantas outras atribuições tornavam praticamente impossível disputar uma vaga e fazer um curso superior por outras vias. Na próxima seção apresentam-se as últimas perguntas, relacionadas ao contato que

tiveram com a única disciplina, História da África, e sua atuação na prática pedagógica, em sala de aula, sobre as questões étnico-raciais.

#### 4.2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DO CURSO DE HISTÓRIA PELO PARFOR VOLTADAS À OFERTA DE UMA ÚNICA DISCIPLINA *HISTÓRIA DA ÁFRICA* EM SUAS PRÁTICAS SOCIAIS E ESCOLARES

Nessa última etapa iremos apresentar as perguntas referentes ao contato que as professoras tiveram, no curso de História, com uma única disciplina em torno das relações étnico-raciais: História da África. Segundo o desenho curricular do curso, visto na seção 3, foi reservada essa única disciplina para essa temática, ainda não atendendo a uma discussão abrangente no currículo em torno dessas questões. As perguntas apresentadas nesta seção são apenas a oitava questão, a décima e a décima primeira, pois da nona questão já se tratou na seção 3, relacionada aos TCCs sobre as relações étnico-raciais.

Em suma, a discussão da formação dos professores em torno das relações étnico-raciais é um ponto de objeto de estudos de pesquisadores no espaço acadêmico. É uma forma de concretizar a implementação da Lei nº 11.645/2008, tanto na educação básica como no ensino superior, e o PARFOR, por ser um programa voltado para a formação de professores atuantes na educação básica, é uma oportunidade de dar atenção a essas questões. Esses professores devem ter, de certo modo, presenciado algum tipo de situação de preconceito ou racismo com os alunos ou com os funcionários da escola e não souberam lidar com a situação, ou ela lhes passou despercebida, naturalizando-se aquela situação vivenciada por eles.

Para Freitas, Madureira e Lopes (2018), os professores que estudam no PARFOR/UFPA representam docentes que no cotidiano das escolas vivem a difícil tarefa de produzir uma nova pedagogia, principalmente voltada à valorização do patrimônio negro. A importante tarefa de constituição de uma educação antirracista e antidiscriminatória a formação docente não pode deixar como tarefa individual a ser realizada por cada professor nem limitada especialmente às práticas docentes realizadas isoladamente em sala de aula. Introduzir essas questões na formação inicial e continuada dos professores é uma forma de eles se sentirem mais capacitados na implantação dos objetivos antirracistas da legislação educacional vigente.

Theves (2016) ressalta que, na reflexão sobre a prática pedagógica em nosso ofício de professores, abrem-se inúmeras possibilidades de implementar propostas que busquem ser caminhos para abordagens que envolvam as questões étnicas de modo afirmativo,

constituindo-se na escola um espaço em que se busque construir experiências de ambiência para a igualdade racial.

No entanto, iremos abordar as informações trazidas pelas professoras em torno das relações étnico-raciais a partir da oitava questão: *Segundo o desenho curricular do curso de história do PARFOR, foi ofertada apenas uma disciplina voltada à questão étnico-racial, denominada História da África. Que contribuições o programa trouxe para ampliação de seus conhecimentos sobre a temática?*

Ela abriu espaço na mente da gente no conhecimento maior, algumas coisas assim que a gente não conheceu, umas coisas que confesso mesmo que não conheceu. Fui conhecer, falar sobre as leis e ver que nós podemos unificar esse conhecimento no nosso planejamento, desenvolver com os alunos, sobretudo os adolescentes, né, jovens adolescentes que tem um certo desconhecimento das coisas. Então ele ampliou assim a mente da gente, mas alertou, né, uma coisa mais clara pra gente entender melhor e saber como trabalhar, né? Nós aprendemos como a trabalhar porque a gente tinha assim uma coisa fechada. Mas aí através de... apesar do pouco tempo, né, de ser só essa disciplina, mas a gente abriu a mente um pouco, ampliou o conhecimento, e a gente soube como lidar depois com os alunos, né, como colocar, incluir no nosso planejamento, no nosso plano de ação, que é importante, entendeu, pra mim foi importante. Ainda faltou muito, mas focou só um comecinho, não se aprofundou muito mas, não chegou aonde a gente tava querendo mais. (PROFESSORA ISALTINA).

Sobre a História da África, até hoje a gente tem dificuldade pra trabalhar a História da África, porque a gente tinha uma visão muito deturpada sobre a África, que lá só existia pobreza, né, doenças, que via em várias cidades da África aquelas crianças, pareciam é tudo desnutrida, né. Mas não, através das pesquisas a gente vai descobrir que não, que é muito rico, né, é um país muito rico, que tem oportunidade lá também, porque até os alunos também achavam isso, porque quando fui fazer minha entrevista, que eu perguntava pra eles, eles falavam isso, o que eles viam na televisão, muitas vezes o que eles viam nos livros, aquela pouca coisa no livro, que ainda coloca às vezes no livro didático a foto da criança mais desnutrida que tem... Daí eu me interessei a pesquisar, ler outros livros didáticos, a pesquisar mesmo sobre o continente e tudo que... Porque a gente acha pouco material, até isso a gente tem muita dificuldade, mas eu relia meu material do programa, aí pegava vários livros didáticos, né, que tinha de História pra mim ver. (PROFESSORA JUCIRENE).

Realmente foi ofertado apenas uma disciplina de História da África, mas não supriu toda a necessidade que bastava no caso pra gente, né, a gente como principalmente pra mim como estudante de História e que mora em uma comunidade quilombola. Mas o pouco que o professor passou pra mim, que aliás que o professor foi ótimo mesmo, maravilhoso que foi o professor Augusto Leal. Ele, o que o pouco tempo que ele passou com a gente ele transmitiu muita coisa interessante pra gente, muita coisa que eu não sabia, que eu não tinha conhecimento. Ele conseguiu transmitir pra gente, pelo menos pra mim, eu gostei demais da disciplina, e depois a gente ficou mantendo contato. Ele continuou me explicando algumas coisas que até hoje a gente conversa, ele fala muito pergunta sobre a comunidade, ele me dá algumas explicações no meu TCC, me deu umas dicas. Então contribuiu, contribuiu mas não da forma específica como eu queria, porque na busca de caso a gente tá sempre querendo mais, tá sempre em querer mais e conhecer mais as coisas. Principalmente eu acho assim, na área de História que a gente fica tem sempre aquela inquietação de querer conhecer tudo, a gente tem uma questão a levantar, então em relação à disciplina foi muito boa, ótima aliás, mas eu pretendo conhecer mais um pouco sobre a História da África. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

É, realmente foi uma disciplina ofertada, é, sobre a História da África, mas é... essas contribuições ela... trouxe assim uma... um legado de conhecimentos pra gente, né, que a gente não tinha nem noção, né, que quando a gente faz Pedagogia a gente não tem essas disciplinas, é, então foi muito bom e o nosso professor, é, apesar de que a gente tinha às vezes, que a gente não entendia o que ele falava, mas né... num aquilo, num, não foi um problema pra gente. É, vamos assim ir a fundo na temática da História da África, né? Ele era um professor muito legal, muito bom e... foi muito importante é... a gente... eu pelo menos é... aprender coisas sobre a temática que nunca passava pela cabeça, só tinha aquele conhecimento do livros, né, falava superficialmente, né, o que era África, né, então foi muito bom ter uma visão diferente do continente. (PROFESSORA MARIA EDITE).

Esse mesmo tempo que tava cursando essa disciplina da História da África. Aí veio aluno novo lá pra nossa escola, então era bem mesmo negro, sabe. Quando ele chegou na escola, os coleguinhas começaram a ficar fazendo bullying<sup>43</sup> com ele, a gente observava eles cochichando com outros colegas, né. ‘Olha, esse menino é muito preto, ele é negro’. Muitos falavam assim: ‘É uma saca de carvão’. E isso, sabe, eu fui coincidente, eu já tive com ele, tenho que conversar com esses alunos, conversar com eles, porque engraçado que tinha negro, mas o negro já morava lá. Os meninos negros já moravam lá, e eles já estavam tão acostumados com o negrinho que tava lá, que eles falavam entre aspas, e quando chegou esse menino negro lá. Eu gostava de ver quando o menino subia na ponte da escola, eles cochichavam e ficavam rindo dele. E ele passava, ele tinha chego de Belém, a mãe dele mudou pra lá, ele com lá e isso. Aí fiquei, sabe, eu falei assim: ‘Meu Deus, olha a visão deles... das crianças’. Às vezes a gente não percebe isso na escola, às vezes a gente tem aquele olhar assim, sabe, aquele olhar pedagógico. Não era só eu que observava, só que os outros colegas ficavam rindo: ‘Espia como tratam o menino que chegou novo aí’. Aí, meu Deus do céu, aí com que já tava com História da África que tava vendo, assim mesmo já foi com os alunos, já fui conversando com a turma onde o aluno não tava né. Nas outras turmas conversando que não é assim, a pessoa ser negro tem a mesma oportunidade, e quando terminou o ano os meninos já estavam de bem enturmado com ele. Aos passos lentos que você vai desconstruindo. (PROFESSORA MARIA IDILÉIA).

As professoras destacaram que a disciplina de História da África trouxe contribuições importantes para se ter outro conhecimento sobre o continente africano, não muito voltado ao que a mídia e os livros didáticos apresentam: um continente africano cercado por informações negativas, como foi ressaltado pela professora Jucirene. E, segundo as professoras, estudar a História da África em uma única disciplina não é suficiente, principalmente para as professoras que são de comunidades quilombolas, como é o caso da professora Maria Benedita, que precisa ter um conhecimento mais amplo sobre a história da população negra para fortalecimento dessa história e cultura da sua comunidade.

É por esse motivo que o currículo do curso de História deve ampliar esses conhecimentos, apresentando não só História e Cultura Africana como também História e Cultura Afro-Brasileira. Santos e Lucena (2019) pesquisaram os professores que ministraram a disciplina de História da África numa universidade X e perceberam que seus alunos

---

<sup>43</sup> É uma prática sistemática e repetitiva de atos de violência física e psicológica, tais como intimidação, humilhação, xingamentos e agressão física, de uma pessoa ou grupo contra um indivíduo.

apresentaram uma expectativa muito grande no início da disciplina. Porém, foi percebido que os alunos não conseguiram adquirir uma formação suficiente para entender melhor a disciplina devido à carga horária ser de 60 horas, distribuída em 12 dias corridos, para ler textos rápidos sem um aproveitamento bom da disciplina. E todos estavam interessados nos estudos da disciplina, porém queriam aprofundar mais os estudos, o que ficou limitado pela pouca carga horária.

No entanto, as professoras não disseram como a disciplina foi trabalhada na sala de aula, quais leituras foram discutidas nessa disciplina durante as aulas. Só afirmaram que a formação que receberam pela disciplina foi positiva, juntamente com as boas contribuições dos professores que trabalharam a temática.

Apesar dos esforços das professoras de levarem para a sala de aula outro conhecimento sobre o continente africano, uma das professoras acabou se referindo à África como um país em sua fala na entrevista, pois se sabe que essa denominação ainda é muito forte no modo como o continente ainda é visto. É por isso que várias pesquisas são feitas, e a presença de novas leituras tem o intuito de apresentar outro conhecimento sobre os estudos africanos para romper a construção de estereótipos, imagens de inferioridade e pôr na mente das pessoas que a África é um continente, não um país.

Munanga (2014) ressalta que a busca do problema da questão racial se pretende solucionar através da educação. Mas antes de buscar soluções para um problema da sociedade, devemos primeiramente descrevê-lo, analisá-lo para melhor compreendê-lo a fim de explicá-lo para a sociedade. Este é o nosso papel principal como pesquisadores(as) e estudiosos(as). Só depois é que poderemos, quando interpelados pela sociedade, apontar alguns caminhos de mudanças e transformações de acordo com os resultados de nossas pesquisas.

Por último, acabamos observando o contato que as professoras tiveram com a disciplina no curso, o que resultou na elaboração de estratégias para combater a prática do racismo entre as crianças negras nas escolas, como foi ressaltado pela professora Maria Idiléia em relação a uma situação que observou na escola ribeirinha onde trabalha, de modo que começou a conversar com os alunos para se respeitarem as crianças negras e as diferenças de cada ser humano. De acordo com Pires, Morais e Silva (2019), é urgente a construção de uma educação que considere as relações étnico-raciais e contribua de maneira significativa na formação de alunos ribeirinhos, de modo que eles aprendam a conviver com as diferenças étnicas e culturais presentes na sociedade brasileira, especialmente na Amazônia. Esse tem sido um dos desafios enfrentados pelos professores das escolas ribeirinhas.

Na décima questão foi perguntado às professoras *se o contato com a literatura em torno da questão étnico-racial proporcionou certa militância para discussão da temática nos espaços escolares:*

Ele deu um suporte muito bom pra trabalhar, a gente usou, né, o material. Teve alguns materiais que eu lia bastante, que tinha minhas apostilas pra mim poder montar alguns trabalhos, então pra mim foi... Apesar de ser pouco, mas foi rico, foi pouco mais foi rico, valeu a pena, entendeu, tivemos bons professores, Leal e pessoal todinho são profissional nota mil. Hoje tá bem valorizado, né, hoje temos negros médicos, professor, presidente vencendo mudanças, novo olhar, uma nova visão pra todos. Muito importante pra mim, foi muito, eu recomendo para os outros também, será aqueles que quiser abraçar essa causa na área de História. É muito importante, pega um pouquinho daqui e dali, quando a gente vê a gente tá com uma riqueza, né, se constrói um fruto grande assim. É bom a gente sabendo valorizar, sabendo trabalhar, não perdendo o foco, né, tendo alguém que oriente, que algumas coisas fica com dúvida, precisa de alguém dá suporte pra gente, que explique. Eu acho que todos os professores que já passaram são maravilhosos. (PROFESSORA ISALTINA).

É uma dificuldade muito grande pra gente achar o material, né, inclusive lá na escola onde eu trabalho, porque lá é pobre de material, lá é só mais o livro didático. Aí o que falei, que senti muita dificuldade na entrevista da professora, porque ela não tinha material também pra trabalhar, então há uma lacuna muito grande, principalmente no livro didático, sobre o continente africano, então a gente sente muita dificuldade na pesquisa da gente quando a gente não tem acesso nesse material. Eu porque, eu parava mais em Cametá. Aí procurava os professores, inclusive o professor, com o professor Márcio Couto<sup>44</sup>, vários professores que eu sempre comprava um livro deles, né e... Estudei com o professor que ele, o Baró<sup>45</sup>, ele é um pretão, a gente não entendia quase o que ele falava, às vezes a gente sorria. Ele me ajudou muito na minha pesquisa, porque ele me forneceu material. Aí eu dei meu pendrive pra ele, me deu vários nomes de livros pra mim pesquisar, e isso me ajudou muito, porque pra gente fazer a pesquisa a gente sente mesmo muita dificuldade por questão do material. Aí quando mostrei meu trabalho, professor ele falou assim: 'Jucirene, entrevista mais umas três professoras'. Tava entrevistando só uma, porque só uma que tava trabalhando lá, né, até isso foi uma dificuldade pra mim, porque era só uma professora. Aí, pra gente fazer essa discussão tinha que ser pelo menos quatro professoras pra gente ver uma visão diferente, né, de cada um. A pesquisa que a gente faz ajuda no espaço escolar colocar a visão da gente lá, né, na hora de reunir os professores a gente já tem como se colocar: 'Não, olha, porque a gente não trabalha a questão do continente africano, porque a gente não vai por esse caminho, aqui traz uma visão melhor também pros educandos, né, porque eles só vejam aquilo ali'. Aí só tira aquela conclusão, não, eles já vão ter outra conclusão, né, eles já vão ter até uma visão crítica daquilo que eles tem conhecimento, já vão ter uma visão crítica, porque eles vão ver mais é... Mais material, a gente vai repassar uma coisa melhor pra eles, né, porque se não tenho essa formação, como é que vou passar pros meus alunos, se eu não ter uma visão crítica como é que vou querer que meus alunos também tenham? Então isso ajudou muito. (PROFESSORA JUCIRENE).

No espaço escolar, principalmente na nossa escola aqui no Porto Alegre, é muito difícil a gente lidar com essas questões quando fala de sobre o negro. Primeiro, porque só quem é professor que atua na comunidade, que é da comunidade só eu e mais uma outra professora, são nós duas e nós somos temporária, no caso. Então mesmo assim a gente tenta levar, eu e a outra tenta levar e falar constantemente

<sup>44</sup> Professor Associado III da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (UFPA).

<sup>45</sup> Professor que ministrou curso de História no PARFOR.

sobre a vida do negro, sobre a cultura da comunidade, sobre identidade, pra que a gente, pra que nossos alunos saiba e tenham melhor informação, melhor aprendizado e conhecimento melhor. Mas é muito difícil lidar com os outros professores, porque somos duas e a maioria são todos, são de Cameté e de outras localidades, aí fica bem complicado, muito complicado mesmo. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

Eu digo assim, que em parte sim, inclusive aqui na nossa escola é... Foi feito palestras, foi feito algumas coisas pra essa discussão, a temática, né? Inclusive até o professor Leal, ele veio fazer uma palestra, dá uma palestra aqui relacionado a isso porque a escola ela já trabalhava essa questão na época da consciência negra é... assim voltado pra essa temática, então eu já tinha uma abertura dessa temática dentro desse espaço da escola. O livro didático ele vinha assim com pouco conteúdos falando da história da África, hoje ele já tá mais abrangente, né? É, ele já tá mais abrangente, dentro do livro ele já vem, já dá mais pra trabalhar, falar mais aprofundado, né? Sobre a história da África nem tanto, porque que não tem uma disciplina de história da África, que eu acredito na grade curricular deveria ter uma disciplina voltada para a história da África, porque a gente trabalha superficialmente a história da África, por causa do tempo. Porque a gente tem um cronograma comprido, eu acho que o próprio currículo em si, lá de cima, de vim de lá, porque o nosso currículo a nossa grade curricular ela igual à grade curricular do estado, né? Então quer dizer, enquanto não mexer lá em cima, aqui embaixo não pode ser mexido, tem que continuar a história, vai trabalhar o quê? Trabalhar o Brasil? Os acontecimentos, aí vem, vai trabalhar o... mercantilismo, né, dentro disso vem pra gente trabalhar, né, dentro dele a gente faz dentro da escola os conteúdos que vão ser trabalhado. Então eu acho que deveria ser trabalhado, então, em história deveria ter uma disciplina voltada para a história da África, para abarcar mais profissionais pra trabalhar o tema dessas questões ou abranger de outra forma o número de aula pra História. Porque é muito pouco, a gente trabalha até 10 horas na semana, que a gente só vem de turma de oito em oito semana na turma trabalhar História. Se aumentasse o meio de hora, né, ficaria muito melhor pra se trabalhar, né, a gente ia ter mais espaço, assim não, a gente passa parece furacão, né, é... corrido não só a história da África, mas quase todos os assuntos, né, porque tem que trabalhar a história do europeu, do Brasil, né, que a gente sabe que tem muita coisa que precisa trabalhar, tem coisas que a gente passa por cima, só passa superficialmente. (PROFESSORA MARIA EDITE).

Através dela teve uma outra visão, e fui logo fazendo a diferença, discutindo, chamando, conversando. Assim, quando eu via uma coisa que não tava dentro do contexto, assim como taxar os meninos. Aí já foi uma diferença muito grande pra mim, porque se não tivesse tido contato com a disciplina, se não tivesse estudando História, talvez isso ia passar batido na minha mente. Aí eu nem ia ligar pra isso, mas agora tô assim, eu vejo, às vezes falo assim: 'Hum, não pode falar isso! Ei, vem cá'. Eu trabalho com a turma do AEE<sup>46</sup> com alunos surdos. Aí as crianças falam assim: 'Olha, professora, o surdinho!' 'Meu amor, não chama surdinho, o nome dele é Gabriel, você não pode falar assim, não pode, você vai prometer que não pode'. Agora eles não chamam não: 'Professora, seu aluno Gabriel'. Antes eles só chamavam de surdinho e mudinho pra ele e.... Ele tem 8 anos. Até os colegas de trabalho, quando a gente não tem uma visão, eles lá não fazem curso de inclusão. Aí não tem como eles saberem de alguma coisa, não vem a ter a formação. (PROFESSORA MARIA IDILÉIA).

Diante desta questão, cada professora apresenta o seu papel de como trabalhar a temática no espaço escolar para demonstrar certa militância e interesse em torno das relações étnico-raciais. Para a professora Jucirene, ter a formação e buscar mais conhecimento através das pesquisas é uma forma de levar um conhecimento crítico para os alunos começarem a

<sup>46</sup> Atendimento Educacional Especializado.

perceber como o estudo do continente africano é visto no livro didático e na comunidade em geral, e como o negro e a cultura afro-brasileira são vistos no Brasil, para perceber a prática do racismo em certas situações. O outro ponto também ressaltado pela professora é apresentar propostas, nas reuniões com os professores da escola, para despertar o interesse de começar a trabalhar a temática na sala de aula.

Schmidt (1999 apud OLIVA, 2003) resalta que a história da África é um dos temas negligenciados por nosso ensino. Uma falta mais grave, quando sabemos que todos os brasileiros são descendentes dos africanos. Como falar de um assunto tão vasto em pouco espaço? É preciso se concentrar em alguns aspectos, como: primeiramente, mostrar aos alunos que os africanos são na verdade diferentes uns dos outros, e apenas alguns desses povos vieram como escravos para o Brasil; em segundo lugar, rejeitar os clichês próprios de filmes, desenhos animados e quadrinhos etnocêntricos, ao estilo de Tarzan e Fantasma. Procuramos transmitir nosso próprio sentimento de encanto e surpresa com as maravilhosas criações dos povos africanos, como as pirâmides de Méroe, a vida intelectual agitada em Tombuctu, as geniais esculturas iorubás etc.

A professora Maria Benedita aborda os desafios de trabalhar a temática na comunidade quilombola de Porto Alegre, onde faz a sua parte de levar a seus alunos a história do negro e a valorização da cultura da comunidade, pois nem todos os professores que trabalham na comunidade têm interesse de trabalhar a temática, pelo fato de serem de outros lugares, resultando assim certa ausência dessas discussões na comunidade. Já com relação à professora Maria Edite, esta resalta as dificuldades de trabalhar os assuntos na disciplina de História, principalmente o conteúdo de História da África, pois, mesmo que o livro didático atual tenha reservado um espaço maior para essas questões, acabam sendo abordadas de forma superficial por conta da carga horária pequena que a escola propõe no desenho curricular para trabalhar a temática. É por esse motivo que a professora resalta que o currículo da educação básica deve apresentar mudanças, despertando mais atenção em torno dessas discussões étnico-raciais.

Segundo Fagundes e Cardoso (2019), é um desafio tratar das questões étnico-raciais de forma adequada nos documentos educacionais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não contempla os diversos conhecimentos e saberes mencionados na Lei nº 10.639/2003; isto mostra o não reconhecimento da importância dessa temática, uma vez que impede os educandos de conhecer a história, os saberes e os valores que definem a composição da sociedade brasileira, resultando nas dificuldades de trabalhar essas questões no espaço escolar.

Tudo isso é uma visão crítica que as professoras acabaram desenvolvendo em torno dessas questões, e foi devido à formação que tiveram pela disciplina de História da África no curso que começaram a ter outra visão sobre o assunto. A própria professora Maria Idiléia destacou que o contato com essa disciplina lhe proporcionou perceber alguma situação com seus alunos, seja de preconceito ou racismo, e resolveu tomar providências em torno dessas questões, chamando a atenção e conversando com seus alunos. Se não tivesse recebido essa formação, tais situações passariam despercebidas por ela.

Hooks (2013) ressalta que nós docentes, em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentou escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para os professores brancos quanto para os negros. A maioria de nós aprendeu a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma, caso não haja um modo único de abordar o tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas. No entanto, é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo, aprender a criar estratégias para a abordagem na sala de aula.

Segundo Gabriel (2016), o que está em jogo nos debates é a possibilidade de a História ensinada na educação básica garantir o ensino de saberes que lhes são específicos e questionar as interpretações de mundos passados e presentes que reafirmam as desigualdades sociais e as discriminações culturais. É uma forma de mostrar para os nossos alunos a exclusão de certos grupos sociais que não são abordados no espaço escolar. Outro ponto abordado pela autora é a potencialidade da crítica a uma visão racista, no sentido de abrir outros caminhos para a reflexão sobre as mudanças relacionadas ao currículo de História. O reforço do combate ao racismo no Brasil inclui igualmente as disputas nas fronteiras do que temos fixado como história nacional. Entre as estratégias discursivas de combate ao racismo nas escolas da educação básica, as narrativas de brasilidades constituem-se, pois, como terrenos fecundos em meio aos processos de significação e identificação do brasileiro.

Para Meinerz (2017), os professores de História devem redimensionar as suas práticas pedagógicas para fundamentar uma educação das relações étnico-raciais, balizadas pela promoção de ações e reflexões fundadas em critérios de justiça social e cidadania. Trata-se de um movimento político-pedagógico que indaga a História ensinada do ponto de vista

dos conhecimentos ou conteúdos próprios de seu campo, mas também desafia a desenvolver uma posição ética diante das relações racistas e racializadas presentes no cotidiano escolar.

Para finalizar as perguntas direcionadas às professoras, a décima primeira questão é a seguinte: *A formação recebida pelo PARFOR, no que diz respeito à questão étnico-racial, foi colocada em prática nas escolas onde trabalha?*

Foi, eu já trabalhei bastante com isso aqui, sempre, que tô te falando, né, eu já peguei até meu material que usei lá, eu peguei algumas coisas, né, livro pra ajudar na minha aula. Pra mim clarear mais algumas dúvidas, sempre eu pego esse material. Tava trabalhando com fundamental menor, agora já pego uma outra pesquisa, né, do mesmo tema, então eu nunca esqueço que isso pra mim foi fundamental, trabalhar a prática, né, do que aprendi no PARFOR. Na sala de aula eu usei, trabalhei, foi bom pra mim, foi importante pros meus alunos, eu creio que não só pra mim, para outros colegas também. Alguns materiais meus eu ajudei algumas amigas, duas amigas minhas que não são formadas assim, né, na Federal, então elas fizeram na UNIASSELVI. Mas aí ficou um pouco mais solto, pouco mais devagar, e aí elas acharam demais, lindo meu material, muito lindo, pegaram um pouco de uma cópia, já bati uma xérox pra ela, e agora ela discutiu e dialogou bastante. Eles fizeram anotações, nós fizemos trabalho junto, parece que trabalharam com os alunos delas, elas gostaram muito, foi muito bom, elas acharam maravilha. Então eu pra mim foi ótimo, assim como ajudei alguns colegas que precisava e não tinham, algumas coisas tavam fugindo assim, né, eu creio que se tivesse oportunidade de deixar esse pessoal que fizeram a faculdade assim a distância, pra pegar umas aulas com esses professores lá, vou te falar, seria uma riqueza imensa, que eles são esforçados. Com esse novo aprendizado a pessoa muda de tese, ele tem outra visão dele, valorizar os outros também e passar essa ideia, esse novo aprendizado muito importante pra nós, muito rico pra nós. Também quando passo nas salas pra conversar, pra fazer algumas palestras de vez em quando, a gente tem que tá fazendo, né, a gente sempre toca nesse assunto, sempre fala às vezes assim, esbarra esse conflito com os próprios alunos, quando não é de gorda, é cabelo pixaim, que falam *quiririm*, eles falam. Não é não, é assim, a gente senta, tem discutido muito, graças a Deus, assim, meninas que eram inimigas por causa disso agora elas andam de mãos dadas, conversam, eu acho que eu abro a ideia com esse meu diálogo, eles têm uma mente voltada na valorização sua e de seu colega, né, a respeitar. ‘Não, meu filho, papai do céu fez assim, temos que valorizar que nós somos, se eu nasci de cabelo liso tenho que valorizar que sou isso, quem nasceu de cabelo crespo, enroladinho, é assim, todo mundo é bonito do jeito que é, isso é normal. Nós vivemos as diferenças, nós temos que valorizar as nossas diferenças’. Aí vou trabalhando as diferenças com eles, como deve ser valorizado, como deve ser respeitado, cada coisa no seu lugar, como Deus deixou. Eles vão aprendendo, eles ficam rindo logo no começo, depois eles vão, sobretudo os meninos as meninas, elas ficam mais assim meio assustadas, mas depois os meninos acham graça, aí depois eles vão entender aprendendo. (PROFESSORA ISALTINA).

Foi colocado em prática, porque através de mim já na minha visão eu já pude ajudar a professora que tava trabalhando na época, mostrei meu trabalho pra ela também, entrevistei ela e ela já teve outra visão também pra trabalhar. Já forneci material pra ela, que tinha tudinho pra olhar, aí já começou um pouco, né, porque a gente vai mudando pouco a pouco, porque a pessoa tá acostumada só trabalhar naquilo que tem. Aí a gente já repassando, já é uma formação melhor, melhora também a formação da professora que tá trabalhando, da professora que entrevistou, né, já é uma questão pra ela ver também que ela pode trabalhar melhor... uma outra visão para a comunidade escolar né, porque... Por isso que é bom a gente ter uma formação, é porque a gente já tem outra visão, porque antes da minha formação eu também tinha essa visão sobre o continente africano, que era só aquilo que a gente via. Depois da minha formação eu quebrei muito tabu na minha sala de aula, porque

a gente podia fazer uma pesquisa na sala de aula, perguntar a cor do aluno, ninguém falava que era preto, né, porque era negro, né, ninguém falava. Todo mundo: ‘Não, sou pardo’. Professor: ‘É você? Qual sua cor?’ ‘Eu sou pardo.’ Sabe por quê? Porque eles já tinham essa visão que os pretos sofreram, é racismo, é... a questão de... dele mesmo sofrerem também preconceito de falar que eles eram preto, que sofreram preconceito de na sala de aula, né, de falar assim: ‘Ah, porque já foi é... já foi... escravo’. Então ninguém queria ser, todo mundo ficava olhando, porque antes ia uma pesquisa pra sala de aula pra perguntar as cores dos alunos, eu ficava olhando pros meus alunos que eram preto, que eles falavam que eram pardos. Aí depois eu tentei conversar com eles, falei: ‘Não é bem assim. Olha, os negros tão tendo muita oportunidade, né, essa visão é deturpada que você tem, eu tive uma formação e também eu pensava assim, mas hoje em dia não penso, então você não pode pensar assim, você tem que ter orgulho da sua cor’. Então isso é uma formação que apesar que eu achei que foi muito pouco mesmo, né, pra nós essa formação pelo PARFOR que a gente tinha que ter mais disciplina, é, então foi uma coisa que foi pouca oportunidade. Pra nós é ter... mais conhecimento, pra fazer a minha pesquisa, eu já tive que buscar formação em outros materiais, porque foi pouca formação pra nós sobre isso, é, então é através disso, a gente já ajuda outras pessoas a terem outra visão melhor, não se criticarem por causa da sua própria cor. A gente tem que ser artista na sala de aula pra quebrar o preconceito, porque vai desde a educação infantil. Porque eu tinha uma aluna na educação infantil que eu lutei muito com ela pequena assim, mas era, não gostava de sentar perto da outra menina negra. A gente tem que ser muito mesmo artista na sala de aula, ir quebrando esse tabu entre os alunos. (PROFESSORA JUCIRENE).

Se foi colocado em prática isso? Com certeza, e com muita, assim muita força de vontade, muito entusiasmo. É, eu tenho prazer enorme, eu gosto de trabalhar, eu acho que eu me identifiquei muito com a disciplina e adoro trabalhar com a disciplina de História, principalmente falando sobre tudo que eu recebi, tudo que eu aprendi na universidade. Então é isso, muito, muitos alunos vêm e falam pra mim que gostaram muito de ter aprendido muitas coisas, aprenderam comigo e em relação até porque muitos que já fizeram, outros não estudaram, mas que têm o conhecimento, que quando alguns alunos vão fazer esse processo seletivo, uns vêm conversar comigo, aí eu dou uma informação, eles se dão bem na entrevista, na redação, então eu fico muito feliz e pretendo seguir em frente e... contar... tudo que aconteceu com esse povo negro aí. (PROFESSORA MARIA BENEDITA).

Sim, né, apesar, porque foi feito é palestra e várias pessoas vieram, né, é... fazer essas palestras, veio o professor Leal, veio, teve outro professor que veio, não tô lembrada quem. Então todos os anos sempre é trabalhado, né, essa prática étnico-racial na escola a gente trabalha, faz um trabalho durante o ano, eles sempre são apresentados, né, no sarau<sup>47</sup>. Agora sempre é apresentado no sarau, né, nosso primeiro sarau que nós fizemos, é, foi nem sei até... Mas o segundo sarau foi voltado pra questão da cultura, né, envolvendo música, dramatizações, né, inclusive a nossa turma. Nós procuramos assim uma pessoa, nós ficamos com o brega, né, o brega relacionado ao Pará, então nós fomos buscar uma pessoa assim que trabalha, que é músico em nossa cidade, e que ele veio duma família, né, pobre, negra, né? Então, e foi muito bom a gente ter trabalhado com ele, porque ele veio dar uma entrevista, a mãe dele conseguiu, foi o Kim Marques<sup>48</sup>, né? Ele conseguiu, ele vim, né, e ele veio passar entrevista com nossos alunos, contar história de vida dele. Então foi muito gratificante, então sempre a gente trabalha essas temáticas em cima, então é essas práticas, elas são sempre trabalhada na escola e envolve todo mundo: aluno, professores, né, e... foi muito bom, inclusive nós dançamos com nossos alunos, né, eu, a professora Isabel. A professora Dinamar<sup>49</sup> não dançou porque como ela tem

<sup>47</sup> Conjunto de pessoas que se reúnem para fazer atividades recreativas como: ouvir músicas, recitar poesias, conversar.

<sup>48</sup> O cantor paraense Kim Marques é conhecido por ser um dos maiores e melhores compositores do Pará, com mais de 350 canções gravadas por artistas de renome, em 17 anos de carreira.

<sup>49</sup> Colegas de trabalho da professora entrevistada.

problema, né, mas foi feito uma dança, né, relacionado ao brega, nós dançamos com nossos alunos, né? Aí foi muito bom esse ano já foi voltado pra questão do humor, porque todo ano muda, assim sempre é trabalhada na escola, né, e não sei se as outras são assim, mas eu gostaria até que fosse, porque às vezes a gente recebe aluno de outra escola, eles não têm ainda aquela visão, né, sobre as questões étnico-raciais. Teve grupo que apresentou, Dona Iolanda do samba de cacete<sup>50</sup>, da Graça Corrêa<sup>51</sup>, elas foram homenageada. Então digo assim, não é só, apresentávamos o Mocbel<sup>52</sup>, é uma pessoa ilustre no nosso município, mas também nós temos outras pessoas. Tem outros grupos que trabalharam, que são, que tem raiz, né, ali do negro, né, e foi muito bom, né, os nossos alunos amaram a entrevista, inclusive não tenho foto nenhuma, tenho no computador. Mas eu tenho que ele veio no ano passado, ele veio em junho, na época do São João, quando ele veio. Aí ele veio diretamente, como ele ia fazer um show aqui, ele veio uns dias antes, aí ele veio aqui pra entrevista com nossos alunos, ele veio aqui na escola. Ele passou umas duas horas conosco aqui, né? Aí nosso trabalho foi apresentado em agosto. (PROFESSORA MARIA EDITE).

Depois que tive essa formação mudou pra mim muito, como tô te falando, que até hoje eu sou uma pessoa que fico defendendo lá, fico conversando. Dá oportunidade de entrar numa sala de aula, eu puxo certos assuntos, como esse do negro sobre a inclusão dos alunos que têm alguma deficiência. Eu fico conversando que não são doentes, que negro e todo mundo somos iguais, que negro também tem seu valor. Então eu trabalho até hoje, eu trabalho em qualquer lugar esse tipo de... assim essa temática. (PROFESSORA MARIA IDILÉIA).

Percebe-se que todas as professoras afirmaram que colocam em prática as questões étnico-raciais para ser discutidas no espaço escolar. Cada uma apresentou suas estratégias pedagógicas de trabalhar a temática com seus alunos, com intuito de levar um ensino pautado no respeito, na valorização das diferenças e na construção de uma identidade positiva do negro, como foi observado na entrevista da professora Jucirene.

Essas professoras relataram, sobre cada uma dessas práticas, o que fizeram nas escolas, apresentando palestras, conversando com os alunos sobre essas questões, e a presença de eventos pedagógicos relacionados à contribuição da cultura negra no município de Cametá, o que foi observado na fala da professora Maria Edite. Algumas das professoras ajudaram suas colegas de trabalho com os materiais que estudaram na disciplina de História da África no curso de História; outras delas criticaram o PARFOR por ter ofertado pouca formação em torno das questões étnico-raciais, e que deveria ter havido mais discussão sobre a temática, pois no espaço escolar são percebidas várias situações referentes à inferioridade entre alunos, principalmente em relação à cor da pele.

O pouco que receberam dessa formação veio a contribuir para fazer a diferença na prática pedagógica das professoras e na vida pessoal, pois apresentam outro olhar sobre essas

<sup>50</sup> Dona Iolanda do Pilão, expressão máxima da tradição cultural quilombola na região cametaense. Dona Iolanda traz no sangue a genialidade rítmica do Samba de Cacete, herança herdada de seus antepassados, e hoje nos presenteia com uma extraordinária manifestação cultural.

<sup>51</sup> Professora Graça Corrêa e a criação do grupo cultural Siriá em Cametá.

<sup>52</sup> Alberto Mocbel foi prefeito por dois mandatos; servidor público; tabelião e cartorário; escritor; poeta; dramaturgo; historiador; contista.

questões, apesar de nada sabermos, pela fala das professoras, sobre o que foi discutido na disciplina. Temos noção do que foi trabalhado apenas pelo conteúdo da proposta da ementa dessa disciplina, vista na seção 2 desta dissertação; porém, foi possível perceber, na fala delas, que se trouxe um conhecimento diferente do que tinham antes sobre o continente africano e o negro.

Passos (2014) destaca que incluir a temática no currículo dos cursos de licenciatura têm grande influência e valor na organização do trabalho pedagógico escolar, não somente porque organiza os conhecimentos a ser socializados pelos professores e apropriados pelos estudantes da educação básica, mas porque nele estão implícitas as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros, neste caso os conhecimentos referentes à história e à cultura da população negra, e estão presentes também as possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades.

Abreu, Mattos e Dantas (2016) salientam que a inclusão da história da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares está voltada para um projeto de afirmação do Brasil como uma sociedade multicultural e de reconhecimento do importante papel dos negros em todos os aspectos, o que vai muito além da escravidão ou da submissão. E o papel do profissional de História na contribuição dessas mudanças em sala de aula é fundamental e traz algumas questões de análise para se pensar nesse novo tipo de ensino:

Sem dúvida, o profissional de história não tem o poder de dizer como o que aconteceu no passado deve ser lido no presente. Mas ele pode ser o especialista que, com instrumentos teóricos e metodológicos, sabe explicar como o que aconteceu no passado tem sido lido através do tempo, formando memórias concorrentes. São essas memórias concorrentes – e por vezes em conflito – que dão origem a identidades sociais coletivas, de negros, afrodescendentes ou quilombolas, construídas e transformáveis ao longo da História. São essas memórias concorrentes que, organizadas em movimentos sociais, desafiam hoje as histórias dos livros didáticos, os historiadores e as culturas históricas que nos brindaram com as ideias de um país mestiço, marcado por relações raciais democráticas singulares no mundo ocidental. (ABREU; MATTOS; DANTAS, 2016, p. 324).

As autoras apresentam as estratégias de análise do profissional de História nas questões teóricas e metodológicas para compreender os acontecimentos da sociedade, como é o caso da luta de certos agentes sociais pelo reconhecimento de seu espaço na sociedade brasileira e na garantia de seus direitos, que são os negros na formação de memórias concorrentes para valorizar a formação da identidade de cada grupo, que são organizadas em movimentos sociais que vêm desafiar, nos dias atuais, as mudanças das histórias repassadas nos livros didáticos e pelos historiadores.

Enfim, nesta última análise das entrevistas das professoras, foi possível perceber que mesmo a formação que elas receberam em apenas única disciplina, em torno das relações étnico-raciais, veio a fazer a diferença na sua prática pedagógica e social, para levar outro ensino sobre a história do continente africano e do negro, de forma positiva, e no combate ao racismo e no respeito às diferenças entre seus alunos. Porém, trata-se de uma formação ainda parcial, pelo fato de o currículo do curso de História do PARFOR não ter abrangido mais disciplinas em torno da temática, de modo que as próprias professoras perceberam essa situação, principalmente as professoras de comunidades quilombolas, que buscam a ampliação desses conhecimentos para fortalecer a valorização da cultura negra em suas localidades.

Santos (2016) apresenta algumas indagações sobre quais contribuições o ensino de História pode trazer para o tratamento da temática africana e afro-brasileira em projetos inter e multidisciplinares no espaço escolar, e se o saber docente pode favorecer ou intensificar os intercâmbios entre professores de História e aqueles que não têm formação específica na área. Tudo isso é uma forma de analisar essas questões em busca de uma reeducação das relações étnico-raciais, além da importância de ampliar os investimentos em políticas e programas de formação inicial e continuada de professores, pois é preciso entender esses momentos de mudanças da seguinte forma:

O momento parece bastante propício para novas leituras e reconstrução da memória afro-brasileira, numa perspectiva positivada, exigindo atenção e investimento nos diálogos e articulações entre o projeto político de combate ao racismo, a produção acadêmica e a elaboração de novos saberes e práticas que se realiza no interior das escolas de educação básica. A associação entre critérios políticos e epistemológicos nos parece, assim, elemento crucial para o avanço da luta antirracista e para a construção de uma sociedade efetivamente democrática, em nosso país. (SANTOS, 2016, p. 85).

É preciso apresentar, tanto nos espaços acadêmicos quanto na educação básica, novas leituras referentes à história e à cultura afro-brasileira que não sejam mais voltadas para a visão eurocêntrica, de forma positiva, pelo reconhecimento dos seus direitos na sociedade e na luta antirracista, para a construção de uma sociedade igualitária e multicultural. No entanto, para que a temática étnico-racial seja concretizada no ensino de História, é preciso haver interesse e compromisso das instituições de ensino superior que ofertam o curso de História na inclusão dessas questões, para que os futuros professores de História se sintam preparados ao abordar um ensino democrático no respeito às diferenças, enfim, construindo-se um currículo para a formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais com vistas à realização de uma prática docente antirracista.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que possamos entender o surgimento das ações afirmativas em favor da população negra, é preciso conhecer os problemas que esse grupo social enfrentou no Brasil durante todo o contexto histórico do país e perceber os motivos que levaram à formação de movimentos negros na luta pela garantia de seus direitos, que eram negados na sociedade, principalmente no sistema educacional.

A educação foi uma das pautas da luta desses movimentos sociais por causa das imagens e informações negativas que foram construídas em torno do negro no Brasil. Isso faz com que a sua contribuição não seja reconhecida na formação da cultura brasileira devido às atribuições de inferioridade, aos estereótipos e à marginalização que foram dadas pelos europeus. É por esse motivo que a Lei nº 10.639/2003, atualizada pela Lei nº 11.645/2008, é uma conquista para o movimento negro na busca de um ensino democrático pautado no respeito às diferenças e no reconhecimento da diversidade cultural do país.

Por conta disso, a educação básica deve apresentar essas mudanças no currículo escolar com outra história do negro que não seja mais voltada apenas ao estudo da escravidão e à submissão, e os esforços que as instituições de ensino superior devem fazer para incluir a temática nos cursos de licenciatura, principalmente no curso de História, têm o compromisso de modificar os estudos de história brasileira, que sempre se voltaram para a contribuição da cultura branca.

Por esse motivo, a importância da formação docente em torno da temática é uma forma de construir no espaço escolar outro ensino, pautado no reconhecimento das diferenças, no combate ao racismo e na valorização da diversidade cultural. Diante disso, os cursos de formação de professores ofertados nas universidades devem incluir essas discussões no desenho curricular para atender às exigências da Lei nº 11.645/2008 na busca por um currículo decolonial. E esses outros tipos de conhecimento devem ser vistos, principalmente pelos professores que são atuantes na educação básica.

É por isso que o foco deste trabalho foi o curso de História do PARFOR, que contemplou professoras atuantes no espaço escolar. Observamos como essas questões étnico-raciais foram abordadas no currículo do curso e na formação das professoras que participaram da pesquisa. No entanto, o resultado dessas questões nos mostrou que o programa ainda não apresenta uma atenção maior a essas discussões no desenho curricular, pois foi reservada uma única disciplina de História da África, e mesmo assim ela fez a diferença, tendo sido produzidos trabalhos de conclusão de curso em torno da temática, que despertou o interesse

de três professoras que participaram da pesquisa. Perceberam-se as principais discussões abordadas nesses TCCs, dentre as quais: o reconhecimento da importância da Lei nº 10.639/2003; a presença de outro estudo sobre a história do continente africano e sua relação com Brasil; o compromisso dos educadores em torno dessas questões; e as análises críticas de como o negro ainda é visto no livro didático.

O resultado das entrevistas das professoras nos mostrou que essa única disciplina trouxe, de acordo com a fala de cada uma delas, outra visão sobre a história do continente africano e do negro, na busca de combater a prática do racismo e do preconceito entre os alunos; a atuação dessas educadoras levou um ensino democrático e antirracista às escolas onde trabalham, modificando a sua prática pedagógica. Porém, as professoras criticam o programa por não ter ampliado mais a oferta de disciplinas que tratem das questões étnico-raciais no currículo do curso, principalmente para as professoras de comunidades quilombolas, que esperavam um conhecimento maior para fortalecer a valorização da história e da cultura da população negra nas comunidades quilombolas.

O programa perde essa oportunidade de ofertar um currículo que atenda a uma diversidade cultural de acordo com o público alvo contemplado, que é o professor de comunidades quilombolas e ribeirinhas, que jamais imaginou estudar numa universidade pública, federal e gratuita em outro processo seletivo que não fosse o do vestibular. No entanto, a formação do curso de História pelo PARFOR, recebida pelas professoras, veio a contribuir não só para a busca da titulação de nível superior, como também veio melhorar a sua prática pedagógica na sala de aula, valorizando mais a sua docência, despertando a vontade de lecionar com intuito de trazer novos conhecimentos a seus alunos para um ensino adequado, eficiente e de qualidade.

Em suma, observamos em seus relatos nas entrevistas os desafios que enfrentaram, como mulheres, ao conciliar estudo, trabalho e família, para conseguir concluir a formação pelo programa. E com muito interesse e compromisso conseguiram a tão sonhada conclusão no ensino superior.

Enfim, todas essas questões nos mostraram os desafios que ainda se têm para trabalhar as questões étnico-raciais na formação de professores nas universidades, principalmente nos programas dedicados a esse tipo de formação, como é o caso do PARFOR, que, apesar de os avanços ainda serem pequenos, tem feito a diferença na formação dos professores. A importância das entrevistas com as professoras egressas do curso de História do PARFOR está em que são uma forma de saber que problemas ainda persistem no âmbito da discussão dessa temática nos espaços escolares e nos cursos de formação, para se

pensar quais estratégias devem ser executadas para uma concretização adequada das questões étnico-raciais na educação.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas, os historiadores e o papel da memória-dever no ensino de História da África e Cultura Africana e Afro-brasileira. In: XAVIER, Giovana (Org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 311-324.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALMEIDA, Cristiane Silva de; SILVA, Gilmar Pereira da. A formação do trabalhador docente no âmbito do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica — PARFOR e o papel das práticas de ensino. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti (Org.). **O PARFOR, a formação e a ação dos professores da educação básica**. Londrina: PARFOR/UEL, 2017. V. 1.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BENTO, Maria Aparecida Muniz; FERREIRA, Elane Barreto dos Santos. A história negra e a construção da identidade no cotidiano escolar. In: XAVIER, Giovana (Org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 101-115.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, mai./ago. 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142018000200127&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142018000200127&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2019.
- BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. A construção da identidade étnico-racial nas Orientações Curriculares do Estado da Bahia. In: NEVES, Miranilde Oliveira (Org.). **Currículo: distintas abordagens epistemológicas**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019. p. 130-140.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042006000200003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042006000200003&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7666>>. Acesso em: 19 out. 2020.

CALHEIROS, Felipe Peres; STADTLER, Hulda Helena Coraciara. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 133-139, jan./jun., 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802010000100016&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802010000100016&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CARVALHO, Rosana Itaparica de et al. A Lei nº 10.639/2003 — notas sobre a implementação depois 16 anos. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; SILVA, Carlos Aldemir Farias (Org.). **Escola básica e relações raciais**. 1. ed. Tubarão, SC: Copiart, 2019. p. 171-194.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Considerações sobre currículo, diversidades e ações afirmativas no espaço acadêmico. **Revista de Ensino em Artes, Moda e Design**, v. 3, n. 3, p. 149-159, out. 2019-jan. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores — Pará, 1970-1989**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

COSTA, Cândida Soares da. Currículo, relações étnico-raciais e os fundamentos teóricos da educação escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul**. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 267-306.

COSTA, Francisca Maria da Silva; ANDRADE, Karla Patrícia Carvalho de. A prática reflexiva de professores a partir do ingresso no PARFOR. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti (Org.). **O PARFOR, a formação e a ação dos professores da educação básica**. Londrina: PARFOR/UEL, 2017. V. 1.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da Lei nº 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém, PA, v. 9, n. 3, p. 59-86, jul./set. 2019. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/918/476>>. Acesso em: 17 set. 2021.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Desafios na formação de professores de História. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 5-11, jun. 2017.

FERREIRA, Rubens da Costa. **Qualificação para o trabalho enquanto processo de formação continuada dos servidores técnico-administrativos da UFPA/Campus de Cametá**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação e Cultura, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Campus de Cametá, Cametá, 2016.

FERREIRA, Verônica Moraes. A questão racial no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus de Nova Iguaçu. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares**. Niterói, RJ: Alternativa, 2015. p. 97-129.

FREITAS, Cláudio Lopes de; MADUREIRA, Denise de Castro; LOPES, Maísa Castro. Formação de professores em História e Cultura Africana e Afro-brasileira: reflexões a partir do PARFOR/UFPA. In: ASSUNÇÃO, José Pureza Amaral (Org.). **Temas de sociedade, cultura e educação na Amazônia Brasileira do séc. XXI**. 1. ed. Castanhal, PA: Faculdade de Letras, 2018. V. 1, p. 93-130.

GABRIEL, Carmen Teresa. Demandas, memórias e hegemonia em textos curriculares de História: uma análise sobre as estratégias discursivas de combate ao racismo na educação básica. In: XAVIER, Giovana (Org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 21-34.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TOMAZ, Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-140.

GODOY, Eliete Aparecida de. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei nº 10.639/03. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 77-92, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3433>>. Acesso em: 01 set. 2019.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a formação de profissionais da educação básica. In: NEVES, Miranilde Oliveira (Org.). **Currículo: distintas abordagens epistemológicas**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019. p. 175-186.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, mai.-ago. 2003.

\_\_\_\_\_. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 67-89.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LARÊDO, Salomão. **Terra dos Romualdos – País dos Maparás: memória da Amazônia Tocantina: etnoliteratura, teologia cultural, mitopoética, fotomemória – autoficção – mitomemória (?).** Belém: Salomão Larêdo, 2013.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro; BARROS, Thamires Beatriz Braga; BRITO, Igor Alessom Dantas. Quando educação e cultura se encontram: quilombolas, ensino de história e o PARFOR como ação afirmativa. In: DOMINGUES, Andréa Silva et al. (Org.) **Linguagens e resistências.** Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFGA, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, 2018. p. 125-138.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: BASSANEZI, Carla; PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.

MELO, Mayara Macedo et al. Desafios enfrentados para construção de um currículo escolar multicultural. In: NEVES, Miranilde Oliveira (Org.). **Currículo: distintas abordagens epistemológicas.** Ponta Grossa, PR: Atena, 2019. p. 197-206.

MIRANDA, Claudia; SOUZA, Rogério José de. O currículo de História e os processos de construção de saberes escolares e não escolares: entre um Brasil colonial e um Brasil decolonial. In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina (Org.). **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Nau; EDUR, 2013. p. 91-102.

MONTEIRO, Aloísio J. J.; FURTADO, Luciane Aparecida. Memória e política da Educação de negros no Brasil: breve perspectiva entre a colonização e os dias atuais. In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina (Org.). **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Nau; EDUR, 2013. p. 145-155.

MORRONE, Maria Lucia. Introdução aos Estudos Culturais Africanos e Indígenas na Educação Básica do Brasil: descolonização curricular e formação docente. In: NEVES, Miranilde Oliveira (Org.). **Currículo: distintas abordagens epistemológicas.** Ponta Grossa, PR: Atena, 2019. p. 207-216.

MORTARI, Cláudia; GOMES, Vinícius Pinto. Decolonialidade do poder, do saber e do ser: reflexões iniciais em torno de outros paradigmas para o ensino de Histórias das Áfricas. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; MORTARI, Cláudia. **Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas.** Tubarão, SC: Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 4, n. 1 – Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, p. 34-45, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/26989>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013.

NÖRNBERG, Nara Eunice. A formação de professores no programa PARFOR: Construção de sentido e legitimação. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti (Org.). **O PARFOR, a formação e a ação dos professores da educação básica**. Londrina: PARFOR/UDEL, 2017. V. 1.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300003>>. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, Iolanda de. Educação e Relações raciais: discutindo o percurso da igualdade formal para a igualdade substantiva na educação brasileira. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul**. Rio de Janeiro: Quartet; 2012. p. 389-417.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de; MACHADO, Elielma Ayres. Ação afirmativa como política de estado no Brasil: considerações sobre a obrigatoriedade do ensino de Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas na educação básica. In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina (Org.). **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013. p. 195-205.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 172-188, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2254>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Histórias do movimento negro e as lutas por educação no Brasil Republicano. In: XAVIER, Giovana (Org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 51-65.

PEREIRA, Amilcar Araújo; FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. A disciplina História e a Lei nº 10.639/03: Reflexões sobre experiências com ensino de História e Cultura Afro-brasileiras na UFRJ. In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina (Org.). **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nau: EDUR, 2013. p. 63-74.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara C. Silva. O movimento negro na luta por educação, ontem e hoje. In: ANDRADE, Everardo Paiva de; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (Org.). **História oral e educação: experiência, tempo e narrativa**. São Paulo: Letra e Voz, 2019. p. 179-201.

PEREIRA, Ana Cristina Furtado; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. A História da mulher na educação e no magistério no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESPAR, 2, 2016, Paranavaí. **Anais...** Paranavaí, PR: UNESPAR, 2016. p. 1-14. Disponível em: <[http://www.estudosdotrabalho.org/x\\_sem2016/artigos/6A-06.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/x_sem2016/artigos/6A-06.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PEREIRA, Dilma Cardoso et al. Formação e valorização da carreira docente: contribuição e os desafios da Coordenação Local do PARFOR no Campus Universitário do Tocantins/UFGA. In: SILVA, João Batista do Carmo; LOPES, Jorge Domingues. (Org.). **PARFOR: práxis amazônicas na formação dos professores da educação básica**. Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFGA, 2017. p. 13-27.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Filhas das matas: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina**. Belém: Açáí, 2010.

PIRES, Esmeraldo Tavares; MORAIS, Tatiane da Silva; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Práticas de professoras ribeirinhas e a Lei nº 10.639/03. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. **Escola básica e relações raciais**. 1. ed. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/11233/8240>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

RODRIGUES, Doriedson S.; SILVA, Gilmar Pereira da. Universidade Multicampi: A interiorização e o PARFOR. In: SILVA, João Batista do Carmo; LOPES, Jorge Domingues. (Org.). **PARFOR: práxis amazônicas na formação dos professores da educação básica**. Cametá, PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFGA, 2017. p. 29-41.

RODRIGUES, Lenise Mendes. **O Continente Africano nas escolas: o ensino de História da África na escola de Ensino Fundamental “São João Batista”, Cametá/PA**. 2014. 84 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de História, Campus Universitário do Tocantins, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2014.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Educação das relações étnico-raciais: um olhar para os saberes e práticas escolares e docentes. In: XAVIER, Giovana (Org.). **Histórias da escravidão e do pós-abolição para as escolas**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 67-87.

SANTOS, Suanne dos Santos; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. Percepções de professores de História sobre a disciplina História da África na Educação Superior. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. **Escola básica e relações raciais**. 1. ed. Tubarão, SC: Copiart, 2019.

SILVA, Jair Batista da; SILVA, Glaydson José da. Lutas por reconhecimento, racismo e educação. In: SILVA, José Carlos Gomes da; ARAÚJO, Melvina. **Cultura afro-brasileira: temas fundamentais em ensino, pesquisa e extensão**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017. p. 19-60.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Edinilza Magalhães da Costa. Formação de professores da educação básica: dilemas e desafios na realidade do estado do Pará. In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti (Org.). **O PARFOR, a formação e a ação dos professores da educação básica**. Londrina: PARFOR/UDEL, 2017. V. 1.

SOUZA, Sueny Diana Oliveira de; FARIAS, Willian Gaia. O ensino de História no Plano Nacional de Formação Docente-PARFOR: Entre a experiência da pesquisa e a docência com alunos-professores. In: COSTA, Antonio Maurício Dias; FARIAS, Willian Gaia. **Olhares cruzados de Clio: ensino de história e temas de história da Amazônia**. Belém, PA: PAKA-Tatu, 2019. (PARFOR/UFGA, Educação e Formação de Professores na Amazônia, v. 5).

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 179-194.

THEVES, Denise Wildner. Ao andar se fazem os caminhos: Buscando fazer a diferença no trabalho com as relações étnico-raciais na escola. In: MIORANDO, Tania Micheline; SILVA, Jacqueline Silva da (Org.). **Formação de professores: nas trilhas do PARFOR**. Lajeado: Univates, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de gestão do PARFOR da UFPA 2009 a 2019**. Red. Edmar Tavares da Costa, Márcio Lima do Nascimento, Josenilda Silva. Belém: UFPA, [2019].

VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHEIRO, Karine Libanhia Matias. Ações afirmativas de base racial na educação pública brasileira. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2015.

VIANA, Maria da Guia. Conhecimento científico: acesso, desenvolvimento, produção, e a educação étnico-racial. In: DOMINGUES, Andréa Silva; PINTO, Benedita Celeste de Moraes; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Org.). **Práticas discursivas: educação, linguagem e(m) discurso**. Campinas, SP: Labour; BCMP, 2020. p. 130-144.

VIEIRA, Fábio Amorim; SILVA, Mariana Heck. Alguns pressupostos para o ensino de Histórias das Áfricas. In: SOUZA, Fábio Feltrin de; MORTARI, Cláudia. **Histórias africanas e afro-brasileiras: ensino, questões e perspectivas**. Tubarão, SC: Copiart; Erechim, RS: UFFS, 2016.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da História: da Antiguidade à Modernidade**. [S.l.]: Edição do Autor, 2007. Mimeo.

## FONTES PESQUISADAS

### A. FONTES DOCUMENTAIS

ALVES, Jucirene Freitas. **Como a História da África está sendo repassado no contexto escolar do ensino de História no 9º ano na Escola Polo Municipal de Ensino Fundamental José Corrêa de Medeiros**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2014.

BORGES, Maria Benedita Gomes. **Percorrendo os caminhos dos irmãos fugidos: memórias e identidades da comunidade quilombola de Porto Alegre**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2015.

COHÉN, Maria Idiléia Batista. **O ensino do negro no contexto escolar da EMEF Raimundo Corrêa Cruz (Guajará de Cima)**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Pará, Cametá, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. **Projeto Político-Pedagógico do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Curso de Licenciatura em História**. Adaptado pelo PARFOR de interesse do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

### B. FONTES ORAIS

Professora ISALTINA DOS SANTOS BARRA. Trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental Noêmia Martins, município de Cametá, PA.

Professora JUCIRENE FREITAS ALVES. Trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Corrêa de Medeiros, comunidade quilombola Calados, município de Baião, PA.

Professora MARIA BENEDITA GOMES BORGES. Trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre, comunidade quilombola de Porto Alegre, município de Cametá, PA; e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gaspar Viana, comunidade Pau de Rosa, município de Oeiras, PA.

Professora MARIA EDITE DE ANDRADE PANTOJA. Trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, município de Cametá, PA.

Professora MARIA IDILÉIA BATISTA COHÉN. Trabalha na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Corrêa Cruz, comunidade ribeirinha Guajará de Cima, município de Cametá, PA.

JOANA DE JESUS WANZELER CUNHA. Trabalhava na secretaria do PARFOR do Campus da UFPA em Cametá, PA, no ano de 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – DADOS PESSOAIS DAS ENTREVISTADAS DA PESQUISA ACADÊMICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS/CAMETÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC

Orientador: **Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal**  
Pesquisadora: **Lenise Mendes Rodrigues**

#### DADOS PESSOAIS DAS ENTREVISTADAS DA PESQUISA ACADÊMICA

1. Qual o seu nome?

---

2. Quantos anos você tem?

---

3. Qual você considera a cor da sua pele?

---

4. Você possui alguma religião?

---

5. Qual é o seu estado civil?

---

6. Você tem filho(a)s? Caso tenha, quantos?

---

7. Qual a sua profissão?

---

8. Qual a sua formação?

---

9. Qual a sua área de atuação atualmente?

---

10. Qual é o nome do lugar onde você trabalha?

---

11. Há quantos anos leciona na educação básica?

---

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO BAIXO TOCANTINS/CAMETÁ  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA-PPGEDUC

Orientador: **Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal**  
Pesquisadora: **Lenise Mendes Rodrigues**

**A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, PELO PARFOR, NO  
CURSO DE HISTÓRIA: currículo e trajetória de professoras egressas de Cametá (PA)**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Como soube do Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR) e o que levou a optar pelo programa?
2. Como era a sua vida profissional e pessoal antes do contato com a formação pelo PARFOR?
3. O que mudou após a formação pelo programa?
4. Qual a sua opinião a respeito da formação de professores ofertada pelo PARFOR? E quais as dificuldades que poderia ter encontrado para permanecer no programa?
5. Quais os desafios enfrentados, enquanto mulher, para alcançar a formação no nível superior pelo programa?
6. Em sua turma, a maioria era homem ou mulher? Em que ano ingressou no PARFOR?
7. Quantos alunos frequentavam?
8. Segundo o desenho curricular do curso de história do PARFOR, foi ofertada apenas uma disciplina voltada à questão étnico-racial, denominada História da África. Que contribuições o programa trouxe para ampliação de seus conhecimentos sobre a temática?
9. Após o contato com essa disciplina no curso, houve interesse dos professores contemplados pelo programa em produzir trabalhos de conclusão de curso (TCC) em torno das relações étnico-raciais?
10. O contato com a literatura em torno da questão étnico-racial proporcionou certa militância para discussão da temática nos espaços escolares?
11. A formação recebida pelo PARFOR, no que diz respeito à questão étnico-racial, foi colocada em prática nas escolas onde trabalha?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada **“A Formação para as relações étnico-raciais, pelo PARFOR, no curso de História: currículo e trajetória de professoras egressas de Cametá (PA)”**, sob orientação do professor **Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal**, vinculado ao **Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC)** da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a formação de professoras, através do curso de História da Universidade Federal do Pará, contempladas pelo PARFOR, tendo como foco de observação os estudos sobre as relações étnico-raciais aplicadas à análise do currículo do curso e às práticas sociais e escolares de docentes egressas do Campus Universitário de Cametá/PA.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nesta pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado(a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista, poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação a qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno, você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora [lenisemendes9@gmail.com](mailto:lenisemendes9@gmail.com), e/ou com o orientador da dissertação, através do e-mail [sou.amazonia@gmail.com](mailto:sou.amazonia@gmail.com).

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados(as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento, juntamente com a pesquisadora, para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um(a) deles(as) ficará com uma cópia.

Cametá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Nome do(a) entrevistado(a)

---

Nome do(a) pesquisador(a)