

# Formação e conhecimento: a questão étnico-racial por professores da educação básica

## *Education and knowledge: the question of racial-ethnic teachers of basic education*

Adriana Varani\*

Marcos Francisco Martins\*\*

Mariana Martha de Cerqueira Silva\*\*\*

Marco Antonio Pereira\*\*\*\*

Laíne Horta Lima\*\*\*\*\*

\* Doutora em Educação. Professora FE/UNICAMP, Departamento de Ensino e Práticas Culturais. E-mail: drvarani@unicamp.br

\*\* Doutor em Educação. Professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *campus* Sorocaba.

\*\*\* Pedagoga, Mestre em Educação pela UFSCar Sorocaba. Pedagoga da ONG Centro Cultural Quilombinho. E-mail: marimcs05@yahoo.com.br

\*\*\*\* Graduado em Psicologia. Mestre em Educação pela UFSCAR/Sorocaba. Psicólogo na ONG Centro Cultural Quilombinho. E-mail: markpereira@gmail.com

\*\*\*\*\* Estudante do Curso de Pedagogia – UFSCar – Sorocaba. E-mail: laine.limah@yahoo.com.br

### Resumo

O presente artigo apresenta e analisa resultados de uma pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores da Região de Sorocaba, SP, no que concerne à história e à cultura afro-brasileira. Para tanto foram aplicados questionários em 171 professores de escolas públicas da educação básica. Esta pesquisa fez parte de um curso de extensão ofertado a professores de escolas públicas, por militantes do movimento negro da região e docentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba, no segundo semestre de 2012. A reflexão sobre os dados se referenciou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e alguns autores que tomam a formação como discussão. Dentre os resultados provisórios podemos elencar: a percepção de uma tímida inserção da questão étnico-racial na formação dos professores a partir da Lei 10639/03 e a inexistência da discussão indígena nos processos; o tipo de formação e muito pontual, em vezes reducionistas e sem acompanhamento da prática, caracterizando-se por cursos ministrados distantes da prática cotidiana; e por último a potencialidade de processos formativos vinculados aos movimentos negros da região em questão.

## Palavras-chave

Educação étnico-racial. Formação de professores para as relações étnico-raciais. Lei 10.639/03.

## Abstract

This article presents and analyzes results from a survey on the initial and continuing teacher education in the Region of Sorocaba, SP, in relation to history and culture african-Brazilian. Therefore Questionnaires were administered to 171 public school teachers of basic education. This research was part of a extension course offered to teachers in public schools, by militants of the region's black and faculty Universidade Federal de São Carlos Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba, in the second half of 2012. Reflection on the data referenced in the National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian and African and some authors who take training as discussion. Among the preliminary results we can list: the perception of a shy insertion of ethnic-racial issue in teacher training from the Law 10639/03 and the lack of discussion on indigenous processes, the type of training and very punctual, on time and without reductionist monitoring of practice, characterized by courses away from everyday practice, and finally the potential of formative processes linked to black movements in the region concerned.

## Key words

Ethnic-racial education. Teacher education for ethnic and racial relations. Law 10.639/03.

## 1 Introdução

O Brasil sempre foi cantado em verso e prosa como uma terra abençoada por Deus, com clima tropical, belezas naturais estonteantes e povo bonito e acolhedor. Nossos cartões postais mostram gente de pele predominantemente morena, sorriso largo nos lábios e o famoso gingado. Essa descrição idílica, com toda essa diversidade racial, seria o retrato do paraíso tropical, não tivéssemos como uma de nossas mazelas o imenso fosso que separa as pessoas por estratificações social e racial.

A diversidade carrega enorme marcador valorativo positivo para a humanidade, entretanto pode ser fator de desigualdade, a partir do momento em que a interação entre as pessoas passe a se constituir em espaços criadores

de valores hierarquizantes, em impedimento ao acesso aos bens econômicos, necessário à vida digna, impedindo o estabelecimento do pleno direito à igualdade, negando aos discriminados o exercício de cidadania.

Segundo Oliveira (2003, p. 4),

O pensamento sobre a diversidade tem por excelência a França como lugar onde as teorias sobre as raças humanas floresceram. Entre os intelectuais franceses que registraram seu pensamento sobre esse aspecto encontram-se, por exemplo, Saint Simon, Comte e Gaubineau, que explicam em parte as equivocadas relações raciais. O primeiro afirma a superioridade da Europa sobre a Ásia, a África e as Américas, e

o desaparecimento das supostas raças inferiores. Positivista, Comte apresenta posições antagônicas em sua interpretação: ora afirma, de modo monogenista, que as diferenças entre os povos são atrasos ou progressos provisórios que tendem a desaparecer, ora afirma a existência na humanidade de faculdades diferenciadas – a ação, a inteligência e o sentimento, atribuindo aos asiáticos, brancos e africanos a detenção respectiva de cada um deles, anunciando uma tendência poligenista. Gabineau, poligenista, afirma que a beleza é privilégio da raça branca e refere-se à população brasileira como mulata, viciada no sangue e no espírito, sendo assustadoramente feia. Tais teorias, divulgadas em todos os continentes, provocaram a dominação branca ao racializarem o mundo.

No caso do Brasil, essa lógica excludente permeia constantemente as relações sociais, inclusive dentro de instituições como a escola, que tem como pretensão a educação de crianças, jovens e adultos, direito de todos, independente de raça, cor ou sexo. E será sobre espaço escolar que este trabalho se debruçará.

Para Fernandes (2007) e Moura (1988), na nação brasileira, desigualdades, notadamente a étnico-racial, têm sido tacitamente aceitas e fortalecidas, ao longo dos séculos na construção do projeto de sociedade. Foi com o esforço

dos movimentos sociais, e em especial o Movimento Negro, que esse tema entrou em pauta nos espaços institucionais, convergindo para que no ano de 2003 fosse sancionada a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica. Para Gomes (et al, 2010), essa lei foi uma resposta do Estado às pressões desses movimentos, ela foi atualizada em 2008 pela Lei 11.645/08 e encontra-se em processo de consolidação, tornando-se um desafio para os educadores brasileiros.

Em face dessa realidade legal e legítima, o Movimento Negro de Sorocaba reivindicou à UFSCar, Campus Sorocaba, um espaço de formação sobre as questões étnico raciais no campo educacional, que culminou no curso Relações Étnico-Raciais e Educação, oferecido em 2012, após intenso processo de planejamento com e por integrantes do movimento no diálogo com professores da Universidade. Ele teve como intenção contribuir com o cumprimento da Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008, que prevê a inclusão obrigatória de conteúdos programáticos sobre História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, bem como a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade étnico-cultural. Nesse sentido, se constituiu como uma proposta de formação continuada dos professores da Rede Pública de Ensino Paulista, de educadores que atuam junto às comunidades

negras, na intensificação do contato das Universidades com a comunidade e com os movimentos sociais da região, bem como na contribuição para uma mudança de mentalidade no que se refere às questões ligadas ao racismo e aos preconceitos sociais de toda ordem. Também se pretendeu espaço de aproximação dos saberes da comunidade e dos movimentos sociais e os saberes acadêmicos de forma a, solidariamente, buscar caminhos de superação para os problemas étnico-raciais, sociais e culturais vividos pela comunidade negra brasileira, daí a dinâmica de envolvimento dos movimentos no planejamento, organização e efetivação do curso.

Do curso participaram alunos da graduação em Pedagogia da Universidade, professores da rede pública e integrantes do Movimento Negro, sob a coordenação de professores da Universidade, bem como integrantes do Movimento Negro da Região. A presença da professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos, Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que ministrou a aula magna, proporcionou grande pujança ao curso, pois se trata de uma mulher negra, que, por indicação do Movimento Negro, foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo participado da relatoria do Parecer CNE/3/2005, relativo às diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Temas como história da África, religiões de matriz africana, saúde da população negra, representação do negro na mídia, práticas pedagógicas envolvendo a questão racial, foram alguns dos temas tratados nos encontros que ocorriam semanalmente. A dinâmica podia variar, conforme o perfil do responsável pelo tema, que poderia ser tanto professores, alunos ou integrantes dos movimentos sociais, o que proporcionou uma diversidade de técnicas pedagógicas, fazendo estreito intertexto com a diversidade racial proposta pelo encontro. No primeiro momento, havia uma aula expositiva, na qual o tema a ser abordado era apresentado. No segundo, ocorria uma roda de conversa, onde as questões emergentes podiam ser discutidas com os presentes. É evidente a urgência de espaços de formação continuada dos professores para entendimento desse tema. Devido ao fato de o racismo brasileiro ter sido peremptoriamente negado, deparamo-nos continuamente com uma pobreza de repertório para tratar da questão, tendo o uso do senso comum como a saída mais utilizada. É evidente que não se deve culpar o professor totalmente por isso, tendo em vista que o processo formativo dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, em sua maioria produz, reproduz e reforça esse discurso de negação. Daí a importância de uma universidade pública vir a oferecer esse curso de extensão, como uma possibilidade de quebra dessa lógica perversa, para que se possa vislumbrar a mudança desse *status quo*.

Na medida em que os temas foram sendo trabalhados, os participantes, em especial os não negros, puderam entrar em contato com uma realidade com a qual não tinham familiaridade. Aos negros foi dada a oportunidade de falar abertamente sobre as mazelas envolvendo o seu pertencimento racial para um público diferente de seus pares, e com a possibilidade de tornarem-se multiplicadores dessas discussões, portanto, parceiros em potencial. É evidente que os debates não ocorreram em uníssono, o que é muito bom, pois a presença de polos discursivos diferentes é que pode produzir a tão necessária sinergia, para que se avance no enfrentamento ao racismo e às desigualdades sociais, e o consequente reparo da dívida social que o Brasil e o mundo têm para com o Continente Negro e seus descendentes. É mister salientar que, com esses avanços, pessoas de todas as etnias e camadas sociais se beneficiarão, pois existe nele o potencial de o Brasil tornar-se uma nação mais igualitária na sua multiplicidade e conhecedora de sua riqueza cultural, que, por obra do colonialismo passado e suas repercussões no presente, tem sido historicamente depreciada.

## **2 A proposta de pesquisa**

Do movimento instaurado, o grupo de professores e membros dos movimentos negros envolvidos na organização do curso decidiram realizar um levantamento de dados quantitativos sobre a realidade do trabalho pedagógi-

co realizado com a questão étnico-racial a partir da aprovação da Lei 10.639/03, nas escolas da região de Sorocaba. Um questionário foi elaborado pelos que estavam articulados ao curso, contendo questões que buscavam compreender os processos formativos relacionados à história e à cultura afro-brasileira pelos quais os profissionais haviam passado, bem como sua compreensão sobre esses conhecimentos e como desenvolviam suas práticas educativas sobre as questões étnico-raciais. Ele foi aplicado pelos próprios alunos, professores e militantes do movimento negro participantes do curso, e tivemos um total de 171 respondidos.

Um banco de dados foi construído a partir das respostas de múltipla escolha bem como das respostas abertas<sup>1</sup>. Tal banco pode ser analisado a partir dos diferentes temas que o compuseram. O presente artigo tem a pretensão de apresentar e refletir sobre os dados referentes à formação dos professores no que se refere às questões étnico-raciais. Outro artigo já foi produzido com dados coletados por esse mesmo instrumento de coleta de informações, mas analisando os limites e as possibilidades das práticas educativas implementadas pelos profissionais nas escolas públicas da região. A orientação para aplicação do

---

<sup>1</sup> Agradecemos à Marínes Carmozine Martins pelo trabalho realizado na tabulação e sistematização das respostas às questões de múltipla escolha, e à Flávia Raphael pela tabulação de parte das questões abertas.

questionário não pressupunha um nível específico de atuação, tampouco uma área específica de conhecimento. Depois

de aplicado, verificamos que o quadro de respondentes ficou assim constituído no que se refere ao nível de atuação.

**Tabela 1 – Nível em que atua como professor**

<b>Respostas</b>	<b>Quantidade</b>
Anos finais do Ensino Fundamental	13
Anos finais + anos iniciais do Ensino Fundamental	03
Anos finais do Ensino Fundamental + Ensino Médio	29
Anos finais do Ensino Médio + Ensino Médio	01
Anos iniciais do Ensino Fundamental	55
Anos iniciais do Ensino Fundamental + Ensino Médio	03
Anos iniciais do Ensino Médio	02
Educação Infantil	29
Educação Infantil + séries iniciais do Fundamental	07
Educação Infantil + anos iniciais e finais do Ens. Fund. + Ensino Médio	01
Educação Infantil + Ensino Médio + anos finais do Ensino Fundamental	01
Educação Infantil + Ensino Médio + anos finais do Fundamental + Ensino Médio	01

Em relação à abrangência regional de atuação, 67,25% dos 171 dos professores que responderam ao questionário atuam na cidade de Sorocaba; 11,11% atua na rede de Votorantim, segunda maior cidade dessa região; 11,7% atua em Salto de Pirapora. O restante atua em outras pequenas cidades da região.

A tabela a seguir nos dá a dimensão das redes em que atuam e sua complexidade, uma vez que vários professores atuam em mais de uma rede e em mais de uma cidade. Tal caracterização nos remete aos processos de precarização do trabalho docente. A jornada e os locais de trabalho se ampliam, intensificando a carga de trabalho.

**Tabela 2 – Rede em que atua como professor**

<b>Resposta</b>	<b>Quantidade</b>
Não Respondente	1
Pública Estadual	83
Pública Estadual + Municipal Araçoiaba da Serra + Salto de Pirapora	1
Pública Estadual + Pública Municipal Araçoiaba da Serra	1
Pública Estadual + Pública Municipal Salto de Pirapora	3
Pública Estadual + Pública Municipal Sorocaba	2

Resposta	Quantidade
Pública Municipal	1
Pública Municipal Araçoiaba da Serra	5
Pública Municipal Mairinque	3
Pública Municipal Pereira	2
Pública Municipal Salto de Pirapora	9
Publica Municipal Salto de Pirapora + Pública Estadual	1
Pública Municipal Sorocaba	49
Pública Municipal Sorocaba + Votorantim	2
Pública Municipal Várias como eventual	1
Pública Municipal Votorantim	6
Não informado	1
Total geral	171

Ao fazer a leitura das respostas dos professores em relação ao conhecimento do que é a lei, tais dados produzirão o sentido de como ela é abordada nas redes de maior incidência de atuação.

### 3 Algumas referências no campo da educação étnico-racial

Desde o início do século XX, a questão da educação é pauta das discussões do movimento negro brasileiro. Nesse período inicial, a proposta tinha como mote principal a luta por uma educação que, além de garantir a escolarização dos negros<sup>2</sup>, informasse-os

<sup>2</sup> Os Institutos de Pesquisa (Ipea e IBGE, por exemplo) classificam as pessoas designadas no quesito negro somando aquelas que se autodeclararam pretas e pardas. Nos estudos sociológicos, encontramos o uso dos conceitos negro e afro-descendente para abordar, além da questão racial, o histórico de etnia dessas pessoas. Neste capítulo, utilizaremos apenas o termo negro para nos referir a esse rol de classificações.

sobre sua condição sociopolítica e sobre sua história, buscando uma espécie de autovalorização racial. Essa proposta de politização não se reduzia apenas ao universo escolar.

A educação política já existia enquanto projeto, quando da criação do Centro Cívico Palmares, em 1926. Este funcionava como uma escola de formação de lideranças. A quase totalidade dos membros das diretorias da Frente Negra Brasileira foi integralmente formada naquele Centro. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2000, p. 144).

É compreensível considerar que se trata de uma mentalidade situada nas primeiras décadas do século XX e, para os padrões da época, pode-se dizer que carrega uma intenção um tanto progressista.<sup>3</sup> Contudo, há autores que

<sup>3</sup> Nas concepções de educação, a Pedagogia Progressista questiona os conceitos de educação

afirmam que o objetivo dessa politização era a integração dos negros ao mundo dos brancos, ou seja, à organização social vigente (PINTO, 1999).

Para compreender um pouco da trajetória percorrida pela questão étnico-racial no campo da educação, é oportuno dizer que, de maneira geral, os movimentos negros do início do século passado assumiram para si a responsabilidade de educar a população negra, desonerando, por sua vez, o Estado (GONÇALVES; GONÇALVES, 2000). Ao longo do século, porém, a compreensão de uma educação que abordasse a questão negra foi se ampliando tanto no campo conceitual, quanto em sua práxis<sup>4</sup>. A partir da segunda metade do século XX, a luta negra ganhou apoio de intelectuais nacionais e estrangeiros, num movimento de valorização cultural, atingindo inclusive o ambiente acadêmico por meio dos estudos de Roger Bastide, Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos. Isso possibilitou que o sentido de politização étnico-racial fosse se aproximando da proposta de escolarização regular, o que significa que os conteúdos e as formas de ensino passaram a receber uma contraproposta ao que estava

---

transmitidos pelas instituições escolares, através da problematização dos temas sociais. Ver mais em Libâneo (1990).

<sup>4</sup> A práxis é um conceito marxista e pode ser aqui entendida como uma atividade teórico-prática em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática, que, por sua vez, se modifica constantemente a partir da reflexão teórica.

postulado até aquele momento como modelo único de educação (história e valores euro-ocidentais). Foi nesse percurso que os movimentos negros passaram a compreender a educação como um dever do Estado<sup>5</sup>. Em outras palavras, significa que o movimento passou a interferir na situação de abandono e exclusão dos negros em relação ao sistema educacional.

Há muito a se narrar sobre a atuação do movimento negro em toda essa luta educacional, mas vamos nos ater às considerações abaixo para esclarecer um pouco o cenário que antecedeu as determinações legais vigentes no que tange à educação das relações étnico-raciais e sua relação com a formação de professores.

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação

---

<sup>5</sup> Essa concepção fica mais clara a partir da atuação do Teatro Experimental do Negro (TEN) e, especialmente, das reivindicações de Abdias do Nascimento, seu principal líder.

concreta. Esta postura adentra a década de 90. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2000 p. 155).

Diante desse panorama, nos anos finais do século passado, o tema ganhou notoriedade nos debates acadêmicos e também populares. Todo esse movimento culminou em legislações voltadas aos estabelecimentos de ensino do Brasil e referendadas em nossa Lei de Diretrizes e Bases.

Em 1996, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, de maneira bastante tímida, reconheceram a questão étnico-racial como tema constituinte das formações de professores no que tange ao sentido de sua docência e às aptidões esperadas dos alunos egressos desses cursos. Ademais, encontramos, no restante do documento, apenas o uso dos termos multiculturalidade e diversidade (social e cultural) para se referir à necessidade da criação de núcleos de estudos temáticos, que supostamente poderiam abordar esse e outros assuntos pertinentes ao universo étnico racial.

Felizmente, em 2003, a lei 10.639 cumpriu o papel de crescer a esse cenário, agora de maneira explícita, a posição que as formações pedagógicas deveriam ter com relação à temática étnico-racial.

Assim, é por meio desta lei que a educação das relações étnico-raciais torna-se obrigatoriedade no ensino brasileiro, a ser realizada, por meio do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, nas escolas de

todo país, incluindo as de nível superior (graduação e pós-graduação). Fica evidente que as formações em serviço de professores, também chamadas de formações continuadas, deveriam, a partir de então, incluir essa temática em sua organização, mas, por uma série de justificativas já apontadas em estudos anteriores (JACCOUD, 2008), isso não aconteceu efetivamente na maioria das escolas brasileiras.

Podemos afirmar que, se no início a temática não ganhou força suficiente para adentrar os muros escolares, agora, justamente 10 anos após sua promulgação, essa situação se faz necessária posto que a diversidade e outros temas a ela relacionados têm sido tratados de forma central nos debates internacionais e nacionais, nas discussões sobre o desenvolvimento e na formulação de políticas públicas, especialmente na área da educação, tornando-se cada vez mais frequente, inclusive, em títulos de programas e ações do governo.

A profa. Petronilha Beatriz Gonçalves (BRASIL, 2004, p. 8), no Parecer 03/004 emitido para o CNE, do qual é relatora, postulou reflexões essenciais à teoria e prática pedagógica do ensino de relações étnico-raciais. E, especificamente sobre a formação de professores afirmou que

[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensí-

veis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Analisando alguns periódicos científicos da área da Educação<sup>6</sup>, em suas publicações relativas ao ano de 2012 e 2013, é possível afirmar que muitos exemplares versam sobre a temática étnico-racial, no entanto pouquíssimos tratam especificamente sobre esse assunto no universo da formação de professores. Na verdade, não foi encontrado nenhum artigo com título que tratasse explicitamente dessa temática, mas é bem provável que os outros textos que tratam da questão étnica, abordando outras dimensões, como a questão das cotas, por exem-

plo<sup>7</sup>, tenham passagens versando sobre a formação de professores.

O artigo de Ronald D. Glass (GLASS, 2012, p. 903), publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, é um dos únicos que sugere propostas que deveriam guiar a formação de professores.

Seria assegurado que os cursos de leitura ministrados examinassem as políticas de letramento (Glass, 2000b; Shannon, 1990, 1998), revelassem os preconceitos linguísticos em relação às origens da supremacia racial (Macedo, 2000) e preparassem os professores para utilizar métodos educacionais que honrassem e dessem autoridade à linguagem dos alunos de cor e pobres (Delpit, Dowdy, 2002; Finn, 1999). Também garantiria que os professores refletissem criticamente na sua própria formação racial (Derman-Sparks, Philips, 1997; Sleeter, 1993) e desenvolvessem a capacidade de elaborar aulas e currículos contra o preconceito (Derman-Sparks, ABC Task Force, 1989; Schniedewind, Davidson, 1998). Reconstruindo as bases dos programas educacionais docentes com objetivos emancipatórios e críticos, os professores poderiam entender e atuar dentro do seu papel principal nas lutas por

<sup>6</sup> Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação da USP e Educação e Sociedade.

<sup>7</sup> É importante frisar que o assunto que mais apareceu nos textos científicos foi a questão das políticas de ações afirmativas, especificamente, as cotas.

justiça (Cochran-Smith, 2004; Darling-Hammond, French, Garcia-Lopes, 2002).

Nesse sentido, podemos ir além e corroborar com as considerações de PINTO (1999) alertando-nos para o fato de que apenas formar e conscientizar o professor não é suficiente. É imprescindível garantir o comprometimento da escola para que o professor se sinta apoiado em suas iniciativas e para que haja condições de execução de um trabalho multidisciplinar que tenha como enfoque o combate e enfrentamento ao racismo. Implicam-se nisso as mudanças de posturas, a desconstrução de preconceitos e estereótipos e a disponibilidade para discutir temas sensíveis e delicados.

#### 4 Aproximações compreensões produzidas sobre a questão étnico-racial

No que diz respeito à formação dos professores das redes públicas de ensino da região de Sorocaba sobre a temática étnico-racial, os dados colhidos são alarmantes. O primeiro dado indiciado é o restrito número de professores que tiveram contato com a questão étnico-racial em cursos de formação de longa duração, como o são os cursos de graduação, especificamente licenciatura, ou de pós-graduação. De 171 respondentes, apenas 34, ou seja, 20% afirmam ter tido contato com a temática, enquanto 130 responderam que não tiveram o contato, e sete não responderam.

**Tabela 3** – Contato com a questão étnico-racial em cursos de formação (graduação e pós-graduação)

<b>Você teve contato especificamente com a questão étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação como professor (Graduação e Pós-Graduação)?</b>	<b>Quantidade</b>
EM BRANCO	7
NÃO	130
SIM	34
Total geral	171

Em 2009, Gatti publicou estudo sobre os cursos de licenciatura e Pedagogia no Brasil, intitulado Professores do Brasil: Impasses e desafios. O referido estudo, em nenhum momento, mostra a existência da discussão da questão étnico-racial nos cursos de formação de professores. Além de verificar todas as disciplinas, o grupo envolvido na

pesquisa também estudou as ementas, e nenhuma alusão ao tema foi encontrada. Nosso questionário, aplicado quatro anos depois do resultado dessa pesquisa, mostra que, apesar de muito tímido, 20% dos professores tiveram algum tipo de contato com a questão. Tal leitura pode ser, apesar do quadro geral, um alento sobre a temática.

Nos processos de formação continuada, esse número é menor que nos processos de formação inicial, pois ape-

nas 17 professores, ou seja, 10% afirmam que participaram de algum curso sobre a temática.

**Tabela 4** – Participação em algum curso fora da Universidade

<b>Você já fez algum curso fora da Universidade (por exemplo, em ONG's, sindicatos, rede de ensino em que atua etc.), especificamente na área das questões étnico-raciais?</b>	<b>Quantidade</b>
EM BRANCO	2
NÃO	152
SIM	17
Total geral	171

Os cursos citados pelos respondentes foram os seguintes:

- História do “continente africano”, a literatura de Cabo Verde, populações indígenas. Ofertado pela oficina pedagógica de Votorantim.
- “As sociedades indígenas da América e o encontro com a civilização europeia”, CENP – SEE/SP, 1993.
- Orientações técnicas em 2012, pela Secretaria de Estado da educação.
- África: diretoria de ensino de Sorocaba.
- MEC – Africanidades 2006/ UFSCAR – 2 anos/ Especialização – História da África 2012.
- Rede do Saber
- Educando para a diferença promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
- Literatura africana, promovido por um professor especializado em obras literárias, ocorrido em 2009 no Grande Otelo.
- Curso de relações étnico-raciais. Prefeitura de Sorocaba e Centro Cultural Quilombinho, ago./set. 2012.
- Letra e vida/ PIC - Programa de Inclusão da Criança./ Alfabetização nos anos iniciais 6 aos 9 anos.
- Visita ao bairro Cafundó, que fica situado na minha cidade de Salto de Pirapora.
- Palestras sobre *bullying*.
- Palestras pelo sistema OBJETIVO.
- Curso promovido pelo NUCAB, da Uniso, sobre dialeto africano.
- “Introdução à História da África – Tecnologias na Educação e Atualização Bibliográfica”, em 2012.

A maioria dos cursos são iniciativas das instituições a que estão submetidos, indicando assim, a resposta oficial à determinação legal. Entretanto eles se caracterizam como cursos pontuais. Parece-nos que nenhuma iniciativa implica um movimento de acompanhamento do trabalho pedagógico, configurando-se

como um espaço de pretensa discussão sem aderência às realidades em que se encontram os professores.

As temáticas apresentadas são, em sua maioria, extremamente relevantes, pois dão uma dimensão da produção da cultura dos negros e dos índios. Pode-se ler que esses povos são vistos em sua potencialidade característica de suas identidades.

Entretanto vale se atentar para duas respostas que mostram cursos realizados que não são específicos do tratamento da questão étnico-racial. A primeira é a afirmação de que a temática esteve presente em palestra sobre *bullying* e, no outro caso esteve, presente no Programa Letra e Vida. Esse programa é da Rede Estadual de Educação de São Paulo e tem como objetivo aperfeiçoar a formação de professores alfabetizadores.

Na temática sobre formação dos professores em diferentes espaços, gostaríamos de chamar a atenção para um

dado da pesquisa que se refere a outro ambiente que pouco é lembrado como instância de formação, mas que, nesta pesquisa, tem um papel importante para levar-nos a compreender possíveis espaços onde o trabalho do professor se aprimora. São as reuniões pedagógicas.

O horário reservado para reunião coletiva entre os professores nas escolas públicas tem como objetivo se estabelecer como um espaço e tempo de discussão e reflexão a partir de diferentes demandas<sup>8</sup>. Placco (2006), dentre outros autores que estudam a formação centrada na escola, afirma que o espaço do coletivo da escola, materializado pelos encontros também em reuniões pedagógicas, é local de formação continuada. Assim, ele se configura como espaço formativo. Sendo espaço formativo configura-se como tempo possível de ocorrer discussões sobre a temática étnico-racial. Motivados por essa característica é que optamos por tomar a questão para análise.

---

<sup>8</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo era uma denominação do espaço reservado para as reuniões pedagógicas no âmbito da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. Recentemente passou a ser denominado de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Em outras redes oficiais de ensino, ele apresenta diferentes denominações, mas com o mesmo objetivo.

**Tabela 5** – Presença de discussões sobre questões relativas ao estudo da história e da cultura afro-brasileira nos HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo)

<b>Nos HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) dos quais você participou foi discutida alguma vez questões relativas ao estudo da história e da cultura afro-brasileira?</b>	<b>Quantidade</b>
NÃO	91
SIM	74
ANULADO	2
EM BRANCO	4
Total geral	171

A reunião pedagógica, nesse caso, chamada de HTPC, segundo os professores, é local onde circulam informações e conhecimentos, além da formação inicial e do espaço da formação continuada fora da escola.

Apesar do baixo número de professores que tiveram contato com a temática em cursos de formação, 57% afirmam que têm conhecimento sobre a Lei 10.639/03, o que pode indiciar a prática da busca por conhecimentos e informações a despeito dos processos

de formação intencionais, oficiais ou formais, ou ainda, conhecimentos que podem circular no cotidiano escolar, inclusive nas reuniões pedagógicas como lembrado acima. Independente de somarmos os dois grupos que afirmaram ter algum contato com a temática em diferentes cursos, o total (30%) ainda é menor que os 57% de professores que afirmaram ter conhecimento da lei. Vale refletir que também aqui o número de professores que têm conhecimento é significativamente baixo.

**Tabela 6** – Conhecimento da Lei Federal 10.639/03?

<b>Você conhece a Lei Federal 10.639/03?</b>	<b>Quantidade</b>
NÃO	72
SIM	98
EM BRANCO	1
Total geral	171

Dos 98 professores que responderam ter conhecimento da referida lei, 63 (64,28%) especificaram esse conhecimento. Destes 71,42% se referiram ao objetivo da lei, a saber estabelecer

a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Do restante, grande parte deles tangenciaram a

questão e a citaram de diferentes formas.

Vale reforçar o dado de que apenas 63 de 98 profissionais se posicionaram sobre a sua compreensão. Podemos ler que a diferença, um total de 35 profissionais, ao não se posicionar, o fizeram por desconhecerem o conteúdo da Lei.

Há um dado interessante que se refere à associação entre a Lei 10.639/03 e o Dia da Consciência Negra, uma vez que 5 professores afirmaram que essa lei institui a comemoração de 20 de novembro.

Neste caso recortamos o posicionamento de alguns professores<sup>9</sup>:

“Obrigatoriedade em ensinar a história da África nas redes de ensino (mas a partir do processo de escravidão). A instituição do Dia nacional da Consciência Negra como data comemorativa à “libertação dos escravos”.

“Aborda a temática das relações étnico-raciais. Instituiu o dia 20 de Dezembro: Consciência Negra.”

“Lei que institui o ensino de história da África e inclui no calendário escolar o 20/11 como dia nacional da Consciência Negra.”

Há um grupo de respostas que associam a lei aos objetivos a serem

atingidos com ela. Como é o caso dos seguintes depoimentos:

“Ela valoriza a diversidade cultural, principalmente o ensino de história e cultura afro-brasileira e africano. “Discriminação racial”.

“Ela trata da valorização da diversidade cultural, valorizando e reconhecendo sua raça.”

“Combate ao racismo: ação docente e promoção de justiça e igualdade na escola.”

Uma das respostas se remete à lei 10639/03 como aquela que institui as diretrizes e bases da Educação Nacional, como uma alusão ao objetivo da legislação maior do campo educação a LDB 9394/96. Nessa mesma linha de tomar o que é uma lei ao responder a uma questão que nos remete à especificidade, um professor nos responde que ela “é necessária para se ter organização no ambiente”.

A mesma leitura pode ser feita a partir dos dados do conhecimento sobre a Lei 11.645/08.

---

<sup>9</sup> Não houve qualquer tipo de identificação dos discursos emitidos pelos professores nos questionários porque não nos interessava neste

---

momento trabalhar com identidades individuais, mas com o dado quantitativo e em vezes, com o discurso para ampliar e qualificar a reflexão.

**Tabela 7** – Conhecimento da Lei Federal 11.645/08

<b>Você conhece a Lei 11.654/08?</b>	<b>Quantidade</b>
EM BRANCO	3
NÃO	83
SIM	85
Total geral	171

Dos 85 professores que responderam que têm conhecimento da referida lei, 54 especificaram este conhecimento. Enfatizamos que o número de compreensões adequadas sobre o que é a Lei 11645/08 é menor que a anterior. 72,22% dos 54 responderam corretamente, indicando que é a alteração da lei nº 10.639/03 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial de rede de ensino a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Um dos respondentes fez associação à introdução da questão indígena na escola, afirmando que tal lei instituiu “o ensino da língua indígena nas escolas brasileiras”.

Novamente algumas respostas associaram à lei a criação do Dia da Consciência Negra.

“A Lei da Consciência Negra. Para dar amparo legal para que não haja discriminação e preconceito contra o negro.”

Algumas respostas nos remetem ao mesmo teor da lei 10639/03, como a afirmação que é “uma lei que reforça o comprometimento nas disciplinas para enfatizar a temática das etnias raciais no ensino fundamental e médio”.

Outras respostas se aproximam da questão metodológica no trato com a questão étnico-racial na escola.

“Informa sobre uma adequação de um material didático em especial no que tange à história da África e história da escravidão do Brasil e do negro do Brasil, na busca de estudar e produzir conhecimento acerca dos vários aspectos da cultura afro-brasileira, ou seja, da medicina, filosofia, estética etc.”

“A lei estabeleceu e abriu caminho para um aprendizado diferente do que ocorria, com reflexões e contribuição para o povo brasileiro.”

Os dados apresentados acima nos remetem a um dado preocupante, que é a dispersão no que tange à compreensão do teor da lei por profissionais que devem atuar no sentido de cumpri-la em seu cotidiano. Não pretendemos com essa afirmação culpabilizá-los individualmente. É necessário refletir sobre as possíveis causas, em especial, o papel do estado nos processos formativos.

A leitura da compreensão sobre as Diretrizes Curriculares pode nos ajudar a ampliar esse olhar.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, os dados colhidos foram os seguintes:

**Tabela 8** – Conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

<b>Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?</b>	<b>Quantidade</b>
NÃO	78
SIM	81
ANULADO	1
EM BRANCO	11
Total geral	171

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 33) afirmam a necessidade de reconhecimento de ações afirmativas no campo educacional que estabeleça outra educação, que se caracterize pela não exclusão e fortalecimento dos sujeitos. Para tanto ela preconiza que um papel fundamental para os sistemas de ensino.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas

estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

E para materialização de princípios preconizados e determinações sobre o que deve ser o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o documento estabelece as providências que os sistemas de ensino deverão tomar. Todas se referem à construção de outras práticas escolares, mas gostaríamos de chamar a atenção de duas, em específico que dialogam com os dados que temos:

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de

outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004, p. 42).

Depois de quase 10 anos de sua elaboração, o quadro que se apresenta é este que constatamos pelas pesquisas,

segundo as quais as ações são muito esporádicas e, talvez, com caráter de trabalho minimalista e de curta duração.

Dos professores que se posicionaram como conhecedores da Lei, 6 afirmam que conhecem pouco, mas não se referem ao que conhecem, e 7 afirmam que as diretrizes estabelecem a obrigatoriedade de ensino da história afro-brasileira e africana, o que corresponde a igualá-la à Lei 10639/03. Podemos, então, concluir que esses 13 depoentes relacionam o tema, mas efetivamente desconhecem a especificidade das diretrizes.

Há ainda um grupo de 26 professores que afirma que as Diretrizes compreendem um documento que orienta o trabalho metodológico do professor, bem como traz questões pertinentes para a reflexão do campo do ensino de história afro-brasileira e africana. Outros 18 afirmam que as diretrizes discursam sobre o que é o trabalho com a questão racial na escola. Isto significa que 25,75% dos respondentes têm uma compreensão da intencionalidade das Diretrizes.

No que se refere ao Projeto Pedagógico, apenas 27% afirmam que há no PPP um tratamento dado à temática.

**Tabela 9** – Presença no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que atua do estudo da história e da cultura afro-brasileira

<b>Você sabe dizer se o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola trata do estudo da história e da cultura afro-brasileira?</b>	<b>Quantidade</b>
ANULADO	13
EM BRANCO	5
NÃO	107
SIM	46
Total geral	171

As maneiras como a temática é abordada são respondidas da seguinte forma pelos professores.

“Trata no mês de novembro, em que se trata do dia 20 de novembro, mas cada professor fica livre para trabalhar como quiser.”

“Na comemoração da consciência negra, está previsto o tratamento da cultura negra do ponto de vista artístico.”

Recortamos alguns discursos que nos chamaram a atenção. O primeiro grupo refere-se aos vários professores que afirmam que trata da temática apenas no mês da Consciência Negra. Isto nos remete ao fato de que, há muito tempo, questiona-se o tratamento metodológico do ensino de história, restringindo essa área de conhecimento, especialmente nos anos iniciais, ao trabalho com datas comemorativas, induzindo-nos a compreender a história como um conjunto de fatos isolados, a perspectiva da história factual. E essa factualidade fortalece, na escola, a ideia que os estudantes não são sujeitos históricos, são meros observadores do fato que está externo a eles.

“Trabalhamos com inclusão e sempre, mesmo sendo com alunos de educação infantil (3 a 4 anos) precisamos orientá-los quanto às diferenças.”

“Ele aborda as diretrizes para o trabalho de exclusão e preconceitos.”

“Identificando preconceitos presentes na escola.”

“Faz parte do currículo e, embora esteja explícito que somos todos iguais, em sala de aula sempre se tem desentendimento por preconceito, o qual o educando já traz incutido dentro de si.”

Outro dado que nos chama a atenção ao olhar para as respostas é o quanto o trabalho está voltado para lidar com a inclusão, diferenças e preconceito. Muito pertinente a lembrança da questão do preconceito, uma vez que há, com grande grau de persistência, a existência da fuga deste tema no trabalho pedagógico.

Entretanto, é interessante notar que a perspectiva propositiva, do trabalho com a produção cultural, a história do povo e desmistificação de preconceitos acabam sendo citados com menor recorrência.

“Promovendo a formação integral do aluno, preparando-o para uma atuação positiva e crítica na sociedade, promovendo a integração de todos os segmentos da escola.”

“Promovendo reflexões sobre o lugar dos afro-descendentes na sociedade brasileira, reconhecendo a importância da temática africana no currículo como estratégia para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.”

“Através de projetos educacionais que reconheçam a cultura

negra através do reconto e a releitura de histórias que tenham como conteúdo específico o folclore e temas relacionados a cultura afro-brasileira e a cultura indígena.”

“Trabalhando a cultura de modo centralizado.”

Podemos observar que essa dimensão do trabalho com a produção cultural, quando lembrada, aparece um olhar folclórico. Veja que o tema folclore vem presente ao se referir à produção dos negros e dos povos indígenas.

Vale ressaltar que um dos professores remeteu à importância do trato com a questão étnico-racial na escola para produzir uma formação mais igualitária e democrática, quando do reconhecimento do lugar dos afro-descendentes na história da constituição do povo brasileiro.

Abaixo duas respostas nos remontam a como tais temas são abordados: como projetos e quando se fizer pertinente a partir de assembleias.

“No desenvolvimento de projetos ao longo dos anos/ séries e articulado com as demais competências no decorrer do ano letivo.”

“De uma forma democrática e pedagógica, o assunto é tratado em forma de assembleia quando se faz pertinente e, no decorrer do ano, articulado com as demais competências.”

Tais formas de tratamento são heterogêneas assim como é o trabalho

pedagógico singular de cada escola e, talvez ainda, singular de cada professor. E eles representam diferentes formas de compreender o tema, em momentos como um apêndice, em outros como atenuante do preconceito na escola, e em outros como um elemento da história factual. Esses elementos evidenciados aqui nos levam a construir novas perguntas, dentre elas a necessidade de investigar os processos de como acontecem essas práticas no cotidiano da escola, no encontro entre posicionamentos de professores, gestores, estudantes e famílias. Análise que necessitaria outra pesquisa.

## 5 Algumas palavras finais

A análise principiada neste artigo configurou-se como uma leitura descritiva dos dados sobre a formação de professores para o trato com a questão étnico-racial no cotidiano escolar. Não tivemos como pretensão esgotá-la. Um conjunto de outras análises é potencial de serem realizadas. Neste momento fazemos algumas reflexões sobre o olhar inicial, lançado para os dados.

A primeira refere-se à existência de uma inserção da temática étnico-racial nos processos formativos, ainda que incipiente para atender aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os professores que passaram por diferentes cursos apontam a existência de algumas iniciativas do poder público nesse sentido. Entretanto,

no cômputo geral dos questionários, tais iniciativas ainda são poucas.

Evidenciamos o quanto a temática, em momentos, é tratada de forma reducionista, especialmente quando verificada que seu encaminhamento metodológico é materializado em eventos de datas comemorativas, restringindo-se à leitura do ensino de História numa perspectiva factual.

Ainda vale lembrar que os dados nos mostram a precária formação dos profissionais que atuam na educação básica em relação a essa questão da educação das relações étnico-raciais. E tal precariedade não deve recair sobre os professores, culpando-os individualmente, pois deve ser compreendida no contexto das políticas educacionais, das políticas de formação e, com mais ênfase, na relevância social que o campo da educação escolar assume numa sociedade como a nossa, e a não assunção dessa relevância por parte do poder público.

Por último gostaríamos de enfatizar que há iniciativas locais na região de Sorocaba, onde ocorreu o levantamento dos dados, as quais podem ser potencializadas à medida que os movimentos sociais relacionados às temáticas das legislações e localizados nessa mesma localidade sejam também protagonista dos processos formativos. Ao longo do curso realizado, observou-se que o movimento negro tem grande poder de mobilização, articulação e conhecimentos que podem e devem ser socializados no diálogo com os sujeitos que atuam nos espaços escolares. Várias iniciativas de cursos apresentadas pelos professores que responderam ao questionário indicaram que frequentaram momentos formativos organizados pelos movimentos sociais da região. Esse dado indicia esse poder do movimento negro da região. Assim, ao adotar uma postura propositiva e política, que assume também esta pesquisa, pensamos ser imprescindível a intensificação da potente parceria entre poder público e movimentos sociais.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 3/2004*, aprovado em 10 de março de 2004. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global Editora, 2007.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

GOMES, Nilma Nilo; OLIVEIRA, Fernanda da Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. Diversidade Étnico-Racial e Trajetórias Docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades, v. 18).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Silva. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 15, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. A história e as vozes de seus sujeitos. In: MARTINS, Marcos Francisco (Org.). *História dos movimentos sociais da região de Sorocaba*. Holambra: Setembro Editora, 2012.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mario (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Iolanda. *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2006.

**Recebido em novembro de 2014**

**Aprovado para publicação em julho de 2015**