

## **o papel da escola no processo da reeducação das relações étnicorraciais.**

Joana Paula Gomes da Silva<sup>1</sup>  
Maria Carina Ferreira de Araújo<sup>2</sup>  
Auxiliadora Maria Martins da Silva<sup>3</sup>

### **Resumo**

O presente artigo teve por objetivo analisar o papel da escola na formação e aceitação da identidade étnicorracial das crianças afrodescendentes. O nosso campo de investigação foi uma escola de rede pública municipal localizada no bairro do Ibura no grande Recife. A abordagem metodológica que adotamos nesse estudo foi de natureza qualitativa, foram realizadas observações e entrevistas com a gestora e professora do 4º ano do Ensino Fundamental I. Percebemos que a escola tem um longo caminho a percorrer para contemplar de forma adequada as exigências da Lei 10639/03.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03. Educação das relações étnicorraciais. Formação do docente.

### **Introdução**

O interesse por este estudo surgiu mediante a nossa trajetória no curso de Pedagogia, vivenciando experiências dentro da sala de aula. Observamos que nessas instituições educacionais muitos professores possuíam dificuldades em trabalhar as questões étnicorraciais garantidas pela Lei 10.639 de janeiro de 2003, e também presenciávamos muitas crianças afrodescendentes sendo desvalorizadas, estereotipadas e, em consequência disso, rejeitando os signos e características vinculadas a sua origem. Desta forma, sua autoconfiança e seu autoconceito são afetados, resultando assim, na sua desvalorização e não aceitação de sua identidade.

Sabendo que a escola é local privilegiado para desenvolver o diálogo a respeito do preconceito racial, a mesma seria indispensável para proporcionar

---

<sup>1</sup> Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. joanapaula81@live.com

<sup>2</sup> Concluinte de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. mcarina2013@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora Adjunta da UFPE/CE Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Líder do GEPAR – Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismo e Antirracismo na Educação – Centro de Educação – UFPE. auxiliadora.martins@ig.com.br

aos educandos um estudo aprofundado na história e na cultura africanas, pois a sociedade brasileira é produto da participação de africanos e afrodescendentes. Diante disso, realizamos a nossa pesquisa na comunidade escolar para saber como é trabalhada a questão afro-brasileira e africana e se ela reconhece e valoriza a identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento de igualdade e valorização das raízes africanas da nação brasileira, no contexto do Ensino Fundamental I, etapa primordial para o desenvolvimento da criança.

Mesmo possuindo uma ampla diversidade cultural, vivemos em um cenário de preconceito e discriminação, que muitas vezes começa na própria escola, onde há uma ausência de discussões sobre a temática racial, dessa forma, aumentando a imagem negativa dos negros pelo fato de as crianças não os conhecerem, não saberem sobre as grandes influências, contribuições e aspectos culturais profundos que o povo africano deixou para nós brasileiros. Comprovamos em nossas observações que a insegurança dos profissionais da educação e essa falta de abordagem e discussão acerca do tema aumenta a invisibilidade dos negros, ajuda a camuflar e disfarçar o racismo, e a escola, portanto, acaba muitas vezes se isentando do seu papel de combate ao preconceito e à discriminação racial.

Diante destas inquietações estudamos as seguintes questões: no que diz respeito à importância do papel da escola na construção da identidade étnicorracial das crianças afrodescendentes, a escola contribui ou se isenta na construção dessa identidade? Vale frisar que apesar de ter aumentado o número de pesquisas nessa temática, as publicações disponibilizadas sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais (DCNERER) revelam que a maioria das atividades se restringem a ações isoladas, normalmente as escolas trabalham de forma descontínua realizando ações pedagógicas em datas comemorativas. Segundo Gomes (2009, 2011), são projetos descontínuos, realizados de forma aleatória e que precisam ser compreendidos dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem. As pesquisas atuais têm identificado inúmeras dificuldades encontradas por professores participantes da implantação de propostas pedagógicas inovadoras, no que tange à implementação de propostas de reeducação das relações étnicorraciais.

Esta dificuldade tem como principal causa a conciliação de metodologias mais ativas e globalizantes, do tipo “pedagogia de projetos”, com a aprendizagem formal de conteúdos entendidos como “indispensáveis” à completção de séries ou ciclos. Diante disso foi aumentando nosso desejo em estudar as questões étnicorraciais no Ensino Fundamental.

Vemos que essas questões perpassam através dos tempos, pois as relações étnicorraciais no Brasil constituíram a formação do nosso povo ao longo de nossa história, porém essas relações e misturas de etnias ou diversidade cultural receberam distintos tratamentos ao longo do tempo, dentre eles a condenação racialista típica do século XIX que rejeitava a mestiçagem e defendia a existência de uma possível essência racial, a perpetuação de um sistema de segregação racial que foi sustentado na prática pela imigração europeia.

A partir de uma referência branca/eurocentrista, no campo das teorias eugênicas, Silvio Romero e Nina Rodrigues (1909) não defendiam a integração do negro à sociedade brasileira e o reconhecimento da sua contribuição histórico-cultural para a formação do nosso país. Outras ideias como democracia racial estavam presentes também no pensamento de Gilberto Freire (1969) e Darcy Ribeiro (1970), e a defesa da integração do negro na sociedade de classes por Florestan Fernandes (1964). Várias foram as teorias disseminadoras, que buscavam o não reconhecimento dos negros descendentes de africanos, para o silenciamento de suas identidades.

Sabendo que as construções étnicorraciais são construções sociais e históricas, nos questionamos sobre o papel da escola em trabalhar essa herança cultural na vida da criança, contribuindo para a aceitação de sua identidade e afrodescendência e suas raízes africanas, tendo em vista que o processo de construção ou reconstrução da identidade é de importância vital para que as crianças apreciem sua imagem na identificação dessas raízes. Todos esses elementos mostram a grande relevância de tal questão no contexto da formação de um pedagogo.

### **Objetivo geral:**

- Analisar o papel da escola na formação e aceitação da identidade

étnicorracial das crianças afrodescendentes.

### **Objetivo específico:**

- Discutir a importância do papel da escola na construção da identidade étnicorracial das crianças afrodescendentes.
- Verificar como a professora trabalha a cultura afro-brasileira e africana no contexto do 4º ano do Ensino Fundamental I.
- Identificar se a escola contribui ou se isenta na construção da identidade das crianças afrodescendentes.

### **Um Breve Histórico da África no Brasil**

O negro chegou ao Brasil predestinado unicamente para servir, sem ter em troca qualquer lucro, afastado da família, do seu país, da cultura, crenças e valores que o moldava. Mesmo diante de tantas fragilidades, os negros não se entregaram passivamente à forma de dominação a que foram submetidos, lutando de diversas maneiras para conseguir livrar-se da dominação escravocrata e da aculturação, tendo a História do Brasil suas raízes do outro lado do Atlântico, pois é de lá que vieram os negros africanos para aqui se tornarem mão-de-obra escrava, mas também trouxeram suas tradições, seus costumes, suas cores. Com isso, contribuíram imensamente para a formação cultural e social do povo brasileiro. Nossa preocupação com a situação do negro no Brasil assume uma importância ainda maior se comparada a outras nações, pois aqui a herança da África está mais presente, porém, pouco valorizada. Diante disso, a educação exerce um papel determinante para o agravamento e superação deste quadro, como aponta Pereira: “Nesse cenário, a Escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais” (PEREIRA, 2007, p. 15).

A resistência do negro fez com que, aos poucos, a cultura europeia, disseminada no Brasil fosse envolvida pela cultura africana. Através da sua luta em defesa de sua cultura, o negro foi contribuindo de maneira significativa para

construção da pluralidade cultural existente no Brasil. Entretanto, por décadas, a sua condição de negro o deixou à margem da sociedade, sem perspectiva de vida.

No passado, a escravidão no Brasil, transformou seres humanos em mercadoria, objetos comercializáveis, negociados de acordo com a lei de mercado diante de um discurso feito por traficantes europeus mercantilistas que, junto com a igreja católica, afirmavam que os negros não tinham alma. Durante o século XVII foram trazidos para o Brasil mais de meio milhão de africanos, número dez vezes maior que no século XVI, Andrews (2007). Em meados do século XIX teorias raciais de análise passam a ser largamente adotadas no país, nas instituições de ensino e de pesquisa, com uma ideia de ciência, fundada no positivismo social e no darwinismo biológico, eram, portanto, as bases do pensamento intelectual, concepções eugenistas fundadas inicialmente na ideia de melhoria genética das espécies para adaptação ao meio social. Os principais teóricos da época que defendiam essas teorias foram, Nina Rodrigues (1862-196) considerava que a mistura das etnias branca e negra contribuiria de maneira negativa para a formação do povo brasileiro e Silvio Romero (1851-1914), principal expoente do branqueamento, em *“Cantos Populares do Brasil”* (1883), que nos passa uma ideia da agregação das raças, característica do Brasil:

*“A obra de transformação das raças entre nós ainda está mui longe de ser completa e de ter dado todos os seus resultados. Ainda existem os três povos distintos em face um dos outros; ainda existem brancos, índios e negros puros. Só nos séculos que se nos hão de seguir a assimilação se completará”.*

Neste momento, portanto, o autor acredita na viabilidade de um futuro onde, através da mestiçagem, o sangue de negros e índios viesse a desaparecer por completo da sociedade, mesmo que, para isso, fosse preciso esperar por três ou quatro século. Esses autores fundamentaram seus estudos científicos na explicação da “superioridade da raça branca” e da “inferioridade da raça negra” buscando obviamente, explicar as diferenças entre as raças humanas no Brasil. Essa teoria ficou conhecida como teoria do branqueamento, que supostamente no cruzamento com o branco europeu, o negro seria purificado, dotando estes descendentes das mais puras qualidades

genéticas europeias. Esta concepção teórica foi transformada, no caso brasileiro, em política de estado, na qual o governo com recursos públicos, promoveu a imigração de brancos europeus, dentre os quais, Italianos, espanhóis, alemães entre outros povos, com o objetivo específico de promover este processo de branqueamento da nação brasileira. O principal defensor desta teoria foi Silvio Romero (PINTO, 1986).

Se contrapondo a isso na década de trinta, Gilberto Freire revelou a presença do negro em sua obra **Casa Grande e Senzala**, mostrando diversas facetas da nossa cultura, como na música, na dança, no vocabulário e na culinária. De igual maneira procedeu com os índios, explicando a origem do nosso hábito de dormir em redes, de se pintar, de tomar banho diariamente, bem como a valorização das ervas, da cor vermelha e dos remédios caseiros. Sobre **Casa Grande e Senzala**, Schuwarcz diz que:

Sobretudo nessa obra, a mestiçagem aparece como o “grande caráter nacional” que interfere não apenas na conformação biológica da população, mas, sobretudo, na produção cultural que nos singulariza. (SCHWARCZ. 2001, p. 33)

O antropólogo Darcy Ribeiro identifica um importante fato desse período: “Prevalece, em todo o Brasil, uma expectativa assimilacionista, que leva os brasileiros a supor e desejar que os negros desapareçam pela branquização progressiva. Ocorre, efetivamente, uma morenização dos brasileiros, mas ela se faz tanto pela branquização dos pretos, como pela negrização dos brancos” (RIBEIRO, 2006: p. 206). Para Florestan Fernandes, o ideal de miscigenação era um mecanismo mais ou menos eficaz de absorção do mestiço, não era nem a ascensão social de certa porção de negros e de mulatos, nem a igualdade racial, mas, ao contrário, a hegemonia da raça dominante.

No Brasil, as relações étnicorraciais se dão a partir de dois principais grupos: Negro e Branco, a superioridade branca justificou e justifica a desvalorização dos grupos negros, podemos compreender melhor muitos dos argumentos utilizados para a naturalização da segregação social entre brancos e negros no nosso país, travestida de uma harmonia ou democracia racial. Tais concepções são perpetuadas pelo senso comum da nossa população como uma natural inferioridade dos negros e superioridade dos brancos. A diferença

de raça e etnia se encontra justamente no conceito biológico. Nem todo ser humano, geneticamente parecido, pertence à mesma etnia. Raça prioriza a abordagem biológica, enquanto o conceito de etnia adota, prioritariamente, a concepção sociológica.

Com isso, percebemos que, a discriminação pela cor da pele, ascendência, origem étnica, gênero, classe social etc. muitas vezes teve falso embasamento científico do qual se valeram governos e instituições para tentar legitimar suas ideias e poder ao longo da História. Se em grande medida a discriminação racial institucional foi amenizada através de muita luta e organização, por outro lado, ela persiste de forma velada no cotidiano de muitas pessoas e grupos, o que torna o enfrentamento do problema mais complexo.

Especificamente no caso brasileiro, entre outras questões, temos na herança escravagista uma particularidade que dificultou e ainda dificulta o acesso da população afrodescendente aos direitos sociais e à igualdade de oportunidades, ou seja, à cidadania. Além do completo abandono com o fim da escravidão a que foram relegados os ex-escravos, seus descendentes têm de se confrontar com o mito da “democracia racial” elaborada por pretensos intelectuais, a partir de uma visão completamente equivocada. Apesar de sermos uma sociedade afrodescendente, a realidade concreta desmente cotidianamente este fato, uma vez que a população afrodescendente é uma das que mais sofre com a violência, o desemprego, a desigualdade salarial e social, entre diversos outros fatores.

As taxas de violência e de mortalidade da juventude negra apontadas por Waiselfisz (2012), no **Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil**, demonstram os efeitos perversos do racismo em relação à sobrevivência da população negra brasileira atual: assusta mais ainda a tendência crescente dessa mortalidade seletiva. E segundo os dados disponíveis, isso acontece paralelamente a fortes quedas nos assassinatos de brancos. Dessa forma, se os índices de homicídio do país nesse período estagnaram ou mudaram pouco, foi devido a essa associação inaceitável e crescente entre homicídios e cor da pele das vítimas:

- Considerando o conjunto da população, entre 2002 e 2010 as taxas de

homicídios de brancos caíram de 20,6 para 15,5 homicídios – queda de 24,8% – enquanto a de negros cresceu de 34,1 para 36,0 – aumento de 5,6%.

- Com isso, a vitimização negra na população total, que em 2002 era 65,4 – morriam assassinados, proporcionalmente, 65,4% mais negros que brancos, no ano de 2010 pulou para 132,3% – proporcionalmente, morrem vítimas de homicídio 132,3% mais negros que brancos.

- As taxas juvenis duplicam, ou mais, às da população total. Assim, em 2010, se a taxas de homicídio da população negra total foram de 36,0 as dos jovens negros foram de 72,0. (WAISELFISZ,2012 p. 38).

As consequências do racismo no Brasil não implicam apenas na segregação socioeconômica dessa população, mas também funciona como um mecanismo estrutural de genocídio da população negra desde o início da colonização portuguesa até os dias atuais.

### **A lei 10.639/03 e a Escola**

A importância dos estudos sobre o papel da escola na construção da identidade étnicorracial das crianças negras e afrodescendentes do Brasil deve ser entendida como parte importante da construção da identidade do povo brasileiro e, em particular da população afrodescendente, através da qual, resgata-se uma dívida histórica, no registro histórico oficial, daqueles que colaboraram, em uma escala gigantesca, no acúmulo da riqueza nacional e no complexo multicultural que caracteriza e personaliza o povo brasileiro. Quando decidimos discutir esse tema levamos em conta a desinformação sobre a África, sua história e a sua complexidade cultural, que gera sentimentos de desagregação no povo afro-brasileiro e desenvolve um processo de negação na sua origem em função de uma história expropriada do continente africano.

A identificação com a África nem sempre é assumida com orgulho pela maioria dos negros brasileiros e, neste sentido, a eloquência do mito da democracia racial no Brasil no ideal de branqueamento, sustentado pela mestiçagem, influência nos contornos da identidade coletiva dos afro-brasileiros, induzindo-os aos refúgios simbólicos dos mitos e heróis nacionais, os quais, não os representam. Durante muitos anos a África foi vista pela



Europa como um lugar pouco civilizado, de cultura inferior. Países europeus dilaceraram culturas, exploraram territórios e escravizaram o povo africano. Desde então, a África é vista de forma negativamente estigmatizada e, por consequência, o negro também. A cultura africana é inferiorizada, bem como suas descobertas e crenças. A história do negro no Brasil, contada nas escolas, em sua maioria, vale-se de descrever o período da escravidão e os horrores do caminho percorrido, sendo visto o negro acorrentado, açoitado e humilhado, mencionando superficialmente a cultura afro-brasileira e a tradição negra, deixando de lado a sua riqueza cultural e o seu incrível legado deixado para os brasileiros, como Araujo afirmou:

Penso, por fim, na ambigüidade desta nossa história de que são vítimas os negros, numa sociedade que os exclui dos benefícios da vida social, mas que, no entanto, consome os deuses do candomblé, a música, a dança, a comida, a festa, todas as festas de negros, esquecida de suas origens. E penso também em como, em vez de registrar simplesmente o fracasso dos negros frente às tantas e inumeráveis injustiças sofridas, esta história termina por registrar a sua vitória e a sua vingança, em tudo o que eles foram capazes de fazer para incorporar-se à cultura brasileira. Uma cultura que guarda, através de sua história, um rastro profundo de negros africanos e brasileiros, mulatos e cafuzos, construtores silenciosos de nossa identidade. E não se pode dizer que não houve afetividade ou cumplicidade nessa relação. A mestiçagem é a maior prova dessa história de pura sedução, da sedução suscitada pela diferença, que ameaça e atrai, mas acaba sendo incorporada como convívio tenso e sedutor, em todos os momentos da nossa vida. Tudo isso é memória. Tudo isso faz parte da nossa história. Uma história escamoteada que já não poderá mais ficar esquecida pela história oficial. (ARAUJO. 2007, p.5).

A escola neste ponto é compreendida como o berço dos conflitos, dessa conversação que proporciona a troca de experiência, e é nesta fase que entra a discussão da cultura afro, já integrada ao currículo escolar, que a partir de 2003, passou a ser obrigatória, pois estudar o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira é uma questão amparada pela Lei 10.639, porém jamais pode ser vista como mera obrigação ou carga de conteúdo. As discussões, o debate acerca do combate à discriminação racial e o ensino da História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira. A aplicabilidade da lei 10. 639/03 sancionada no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (O Lula), institui nos bancos escolares a necessidade de inclusão obrigatória de conteúdos e o ensino de História e cultura afro-brasileira e

africana na rede de ensino da educação básica brasileira.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são simbolicamente uma correção do estado brasileiro pelo débito histórico em políticas públicas em especiais para a população negra e indígena. Neste contexto, a publicação de livros didáticos pertinentes a História da África, Cultura Afro-brasileira e indígena, para o Ensino Fundamental I, torna-se uma alternativa eficaz para o ensino-aprendizagem nas escolas públicas e particulares sobre o ensino das relações étnicas e raciais. Visto que a docência tem questionado em órgãos públicos sobre a carência de livros didáticos para a efetivação das leis supracitadas. (SANTOS, 2010, p. 01).

A população negra brasileira encontra dificuldades para permanecer e ter sucesso no processo de formação e educação que a possibilite ter acesso ao conhecimento historicamente produzido, com vistas a garantir-lhes condições de partir para o enfrentamento da realidade posta e buscar meios de superar a visão preconceituosa, presente em algumas instituições sociais:

A desigualdade racial não é gestada apenas no ambiente escolar; em várias instâncias da vida social podemos constatar o tratamento diferenciado dado a negros e brancos. Os piores equipamentos sociais estão localizados em regiões periféricas das grandes cidades. Assim, pode-se imediatamente atrelar a condição de pobreza à variável racial. Daí, para negros e negras as piores condições no mercado formal de trabalho, habitação, saúde, renda etc. (CAVALLEIRO, 2001, p.148).

A instituição escolar, de forma geral, reforça esta visão à medida que socializa determinados valores de diferentes formas, seja nos materiais didáticos oferecidos aos alunos, utilizando-se de fontes parciais, seja reiterando um pensamento naturalizado e não histórico na formação e na educação dos sujeitos que frequentam as escolas brasileiras, públicas ou privadas.

As sequelas deste abandono podem ser sentidas nos dias atuais. Aos negros são reservados os piores empregos, com piores salários e o percentual de escolaridade é muito baixo se comparado à população branca. É papel da escola de forma democrática e comprometida estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

É necessário a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular tanto dos cursos da licenciatura para a

educação infantil, aos anos iniciais e finais da educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 23).

A escola deve ser o lugar no qual aqueles que a fazem, ou seja, seus alunos, familiares, professores, gestores, funcionários além da comunidade em seu entorno, estejam sempre em diálogo. Nesse sentido a educação voltada para os direitos humanos possibilita a formação de um senso crítico, reconhecendo os problemas históricos e sociais, tendo a possibilidade de incentivar os conhecimentos multidisciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar a respeito da condição humana. Essa educação ainda possibilita a promoção da justiça social, da valorização da pessoa humana, fortalecendo a humanização e a sensibilização bem como o diálogo e a interação social construtiva, plural e democrática. “A educação é o único meio que tornará os seres humanos de fato humanos e uma das formas de combater a discriminação é investir em ações educativas que visem ao fortalecimento de grupos vulneráveis, ou seja, as maiores vítimas de violação aos direitos humanos.” (MAIA, 2010, p.85).

Vemos então, que se torna fundamental, para o início dos processos de ensino-aprendizagem acerca dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o conhecimento dos alunos sobre si, um resgate da autoestima do aluno negro, em uma tomada de consciência, no sentido de edificar, com a classe, um ambiente humanizado, pautado no respeito e na tolerância ao outro.

A Cultura Afro-Brasileira tem formas muito valiosas e não se trata de achar que é um contexto perfeito, mas que trabalhar com tal cultura dialogando com a educação é uma das melhores formas de combater o racismo e a violência e de apresentar a História Afro-Brasileira em sua forma mais acessível à comunidade escolar. Para tanto, faz-se necessário à realização de um trabalho que promova um contato mais realista com a diversidade cultural afrodescendente por parte das novas gerações em contato também com gerações anteriores, rompendo com estereótipos propagados pelo sistema educacional há décadas.

Não obstante a preocupação de diferentes educadores comprometidos com o reconhecimento da multiplicidade de manifestações e identidades presentes no interior da escola e do desvelamento das condições históricas em

que se constituíram as diferenças entre classes e os preconceitos Étnicorraciais, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar ainda permanecem alicerçadas em práticas que ocultam ou desvalorizam as manifestações culturais dos segmentos marginalizados ou minoritários.

É nesse sentido que precisamos modificar a escola que nega aos trabalhadores, no conteúdo e na forma, os conhecimentos historicamente construídos, e ao mesmo tempo, naturaliza as desigualdades econômicas e raciais. E nisto está a importância da Lei e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana no cotidiano escolar. O professor surge como mediador do conhecimento e deve ser um sujeito integrado, pesquisador e educador, por isso a importância de se conhecer, além da Lei e do conteúdo a ser trabalhado em História e Cultura Afro-brasileira e africana, a historiografia Africana e dos seus descendentes no Brasil. Mediar um conhecimento baseado em uma realidade bem diferente das teorias formuladas por grande parte dos pensadores europeus, com o abandono da visão preconceituosa e de visões maniqueístas de “civilizado” e “bárbaro” é contribuir para a efetivação da aplicação da Lei 10.639/ 03.

### **A formação do docente e a Lei 10.639/2003**

A Lei 10639/03 que altera Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, juntamente com o Parecer Nº 1/04 do CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares das Relações Étnicorraciais, vem exigindo modalidades de atualização continuada para educadores, tanto para repertório informativo específico como para formação de excelência na matéria, conforme almeja a regulamentação.

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

professores.

Segundo Libâneo (2003) deve-se levar em conta para a formação de professores um apanhado de estudos considerados no contexto social, econômico, político e cultural no qual ele está inserido, visto que o exercício profissional docente está sempre relacionado aos fins e às práticas do sistema escolar mais amplo e ao contexto social.

A formação docente não se dá apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas sim, através de um trabalho permanente de "reflexividade" crítica e de construção de uma identidade pessoal-profissional. Ao refletir sobre a própria ação, o docente contribui para a sistematização de novos conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimula a autonomia intelectual e consolida a crença na sua possibilidade como profissional capaz de pensar e promover mudanças. Esta ação reflexiva transcende a racionalidade técnica e se fundamenta na intuição, emoção e paixão, sustentadas pela sensibilidade para identificar situações novas e originais (ZEICHNER, 1993).

Os cursos de formação, sendo estes de base ou formação continuada de professores, precisam acontecer sobre o princípio da reflexão, contemplar a diversidade e explorar um mundo em constante mudança, com diferenças, mas que não se tornem ponto de divergências, mas diversidades a serem contempladas. Em se tratando de cursos de formação que contemplem a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, espera-se que seu currículo seja sustentado sobre bases que considerem as habilidades prático-reflexivas do professor. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p.39). Trata-se de aproximar-se o saber acadêmico com o fazer pedagógico, fomentar as atividades e ações didáticas, que nascem como resposta as situações reais do cotidiano.

Com isso, percebemos que se reconhece que a temática sobre afro-brasileiros enfrenta a falta de preparo acumulada pela descontinuidade histórica na Escola, sobretudo como política de ação educativa. Falta produzir conhecimento e integrá-lo aos demais assuntos pedagógicos apresentados para reflexão. A consequência evidente se serve de abordagens genéricas que provocam excesso de questões assim que o assunto entra em discussão. A organização desse conhecimento, intelectual e emocionalmente, tem fontes

bem concretas no material de apoio, no foco sobre o comportamento dos educadores e alunos e na qualidade da formação.

## **Metodologia**

Os conhecimentos acerca do trato das questões étnico-raciais no cotidiano escolar, foram tomadas como objeto de nossa pesquisa, o nosso campo de investigação foi uma escola de rede pública municipal, cujo nome fictício é Escola Municipal Carolina do Sul, localizada no bairro do Ibura de Baixo, na cidade do Recife. A abordagem metodológica que foi adotada nesse estudo foi de natureza qualitativa, que segundo Moreira (2002), trata as características básicas dessa metodologia, apresentando um sumário com seis itens, não pretendendo esgotá-las. Para ele, a pesquisa qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como algo intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Nessa perspectiva percebemos que os caminhos que norteiam o conhecimento científico visam a apreensão de processos acima do método, isso é, privilegia-se a informação interpretativa sobre a realidade, que está centrada na construção de dados. Se por um lado tem-se um sujeito que traz indagações de pesquisa a partir de suas concepções de mundo, por outro, o objeto é também um objeto-sujeito que fala e se posiciona conforme o seu contexto histórico-social. A aplicabilidade dos seis pontos apresentados por Moreira (2002) amplia as possibilidades de melhor entender a situação desse ambiente, provendo meios mais eficazes para o pesquisador trabalhar e poder elaborar seus relatórios, chegando às conclusões da pesquisa.

Os sujeitos dessa pesquisa são a professora do 4º do ensino

fundamental I e a gestora da escola, foram utilizados como instrumentos da pesquisa observações e entrevista semiestruturada com ambas. Conforme a afirmação de Lüdke (1986):

Os focos de observação nas abordagens qualitativa de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador. Com esses propósitos em mente, o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse. Para isso é praticamente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele não termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema. (LÜDKE, 1986, p. 30).

Em se tratando da entrevista semiestruturada, para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro, com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro, então, além de coletar as informações básicas, serviria como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. Em nossa opinião Manzini deixa bem claro que a entrevista semiestruturada é um ótimo instrumento para coletar informações valiosas para nossa análise, pois deixa a pessoa que está sendo entrevistada livre para responder as nossas solicitações podendo trazer respostas pessoais e reflexivas, enriquecer ainda mais o nosso trabalho.

Nesse sentido, essa análise foi desenvolvida de forma compreensiva e aprofundada, para detectar a aplicabilidade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no contexto do ensino fundamental I.

### **Análise e discussão dos dados**

O conteúdo da lei 11.645/08 busca difundir os diversos aspectos da

história e da cultura que dão luz a formação da população brasileira, abrir espaço para o desenvolvimento de questões ligadas aos povos indígenas e a cultura afro-brasileira e africana, mas que em muitos momentos tem pouca ou nenhuma abordagem dentro da escola, construída historicamente sobre bases de uma cultura eurocêntrica, nesse sentido, a educação das relações étnicorraciais é um termo chave para se entender as experiências vividas por professores e estudantes no cotidiano escolar.

Iniciamos nossa coleta de dados com a entrevista semiestruturada que foi realizada com a gestora da escola e com a professora do 4º ano do Ensino Fundamental I, ambas explicaram os desafios encontrados por elas e por todos os funcionários da instituição em incorporar a lei no currículo escolar. Foram realizadas algumas perguntas norteadoras, tais como: A escola trabalha a lei 10.639? E como ela é trabalhada? Qual o papel da escola na formação e aceitação da identidade étnicorracial das crianças afrodescendentes? Vocês recebem materiais didáticos sobre o tema e orientação de como utilizá-los?

Para a professora foram feitas algumas outras perguntas norteadoras, tais como: Como é trabalhada a cultura afro-brasileira e africana no contexto do 4º ano do Ensino Fundamental? Você trabalha o preconceito, racismo? O trabalho sobre a história da África e a cultura afro-brasileira é contínuo ou descontextualizado? A resposta da gestora às questões foi que:

[...] A escola reconhece que tem um papel central na busca do redimensionamento dos valores e das posturas, ou seja, na reeducação das relações étnicorraciais, no auxílio à construção da identidade do aluno, no combate ao preconceito, na valorização do negro no país, mostrando que nossos alunos devem se orgulhar de serem negros e pardos e ter uma boa autoestima e o sentimento de pertencimento da construção da história do Brasil, queremos trabalhar essa questão o ano inteiro, porém, não dispomos de tempo necessário devido à enorme quantidade de projetos extra curriculares que a prefeitura do Recife estabelece, havendo muita cobrança, pois, os monitores responsáveis pelos projetos fiscalizam sua execução na escola. Reconhecemos que a instituição tem um papel fundamental no incentivo ao diálogo sobre o assunto, para ajudar os alunos a desconstruírem a imagem preconceituosa e distorcida do negro no Brasil, mas as professoras reclamam muito sobre a questão do tempo para abordar a temática, preferindo assim, abordar esse assunto em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra[...] (CARLA, 2015).

Diante desses desafios destacamos que o currículo é decorrido por questões de saber, poder e identidade, pois entendemos assim como Silva



(2010, 2011), Macedo (2008), Apple (1994), Gomes (2008), Moreira (1997, 2008) que o tipo de conhecimento considerado importante no currículo varia segundo o tipo de sociedade que se quer construir. Logo, escolher alguns conhecimentos em detrimento de outros é recomendar o que deve e o que não deve ser discutido, o que é e o que não é importante na história e cultura. Essa atitude passa por relações de poder, que por sua vez englobam relações identitárias, pois propor apenas uma possibilidade de identidade para ser um modelo ideal, é uma demonstração de poder.

O currículo que desconsidera a multiplicidade de referências identitárias, e insiste em uma identidade hegemônica transforma-se em um “dos artefatos educacionais dos mais iluministas, autoritários e excludentes” (MACEDO, 2008, p. 15) que, permeado por relações ideologicamente organizadas, funciona para manter e naturalizar relações sociais desiguais e hierarquizantes. É justamente esse formato estruturalista, metafísico e opressor de currículo, que a lei 10.639/03 ajuda-nos a problematizar.

Concluimos que o currículo é um elemento fundamental no trabalho pedagógico, não é incomum encontrar nas redes de ensino preocupações dos governantes com a questão curricular. A crença de que uma nova proposta curricular levará os professores a melhorarem suas práticas e, conseqüentemente, a elevar os índices de aprendizagem dos estudantes, faz-se presente, em especial, entre aqueles que pensam as políticas curriculares apresentadas nos documentos. É necessário que tratemos dos assuntos étnicorraciais com mais carinho, para que nossos alunos internalizem as questões que os envolvem e criem seus próprios conceitos, pois acreditamos que uma de nossas maiores missões seja formar um cidadão crítico, que se orgulhe de suas origens e que possa se reconhecer como agente transformador do seu meio. A gestora também informou que:

[...] A prefeitura fornece materiais para trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira, os professores dispõem de um mecanismo chamado diário online, nele está contido todos os assuntos que o professor deve ofertar nos 200 dias letivos e cada professor organiza os conteúdos do seu jeito, adequando sempre com os projetos vindos da prefeitura e com o currículo da escola. Temos o conhecimento da lei e de sua obrigatoriedade, mas são muitos projetos, e os professores por sua vez encontram-se sobrecarregados e desmotivados, tenho que ter bastante jogo de cintura para lidar com essa situação, o nosso planejamento ocorre apenas uma vez ao mês,

a prefeitura envia os projetos, mas não realiza nenhuma formação com os professores, sendo então toda responsabilidade do professor dar conta de todas essas demandas. (CARLA, 2015).

Isso nos levou a refletir sobre as condições de trabalho do professor, diante da realidade profissional, vemos que precisamos desencadear ações na sociedade para que o professor possa dispor de uma boa qualidade de trabalho com tempo e condições necessárias para planejar e desenvolver seus projetos educacionais, sem ficar sobrecarregado de trabalho. Segundo Moraes (1995):

[...] Sala de aula. Ela ocupa, em nossa tradição escolar, o lugar onde se desenvolve a escolaridade. Independente da época ou da escola os problemas existem e o professor será sempre o sujeito desta história, em que mesmo ganhando pouco ou sem tempo até para cuidar de sua vida particular em sua maioria tende a lutar até para fazer com que seus alunos tenham uma educação digna, a altura dos seus sonhos. (MORAIS, 1995, p.51).

Após a entrevista com a gestora, constatamos que apesar dela reconhecer a relevância em trabalhar a temática de forma contínua e aprofundada no decorrer do ano letivo e admitir o papel fundamental que a escola tem na formação da identidade étnicorracial das crianças afrodescendentes, a mesma ressalta as dificuldades encontradas pelos professores e pela escola em trabalhar o tema, afirmando ser pouco desenvolvido e explorado em sala de aula. Percebemos que a instituição aborda a questão, porém, esta abordagem não é, em sua totalidade, suficiente e eficaz para atender a demanda que envolve o ambiente, contribuindo, deste modo, para a continuidade da desigualdade, do preconceito e da desvalorização dos afrodescendentes. Munanga (2009) expõe:

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. [...] a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou. (MUNANGA, 2009, p.15).

Na entrevista com a professora, ela foi questionada: Como é trabalhada a cultura afro-brasileira e africana no contexto do 4º ano do Ensino

Fundamental? Você trabalha o preconceito, racismo? O trabalho sobre a história da África e a cultura afro-brasileira é contínuo? Você se sente preparada academicamente para abordar o assunto em sala de aula? A professora nos falou que:

[...] Reconheço a importância de trabalhar e desenvolver essa temática em sala de aula, sei que devo estar atenta às imagens no livro didático de história que ilustram os africanos e escravos no Brasil em condição de submissão e de punição, sendo reconhecidos apenas pelo fato de terem sido escravos, sei que devo também estar em alerta quanto às abordagens que apresentam a África como aquele lugar de doenças, de pestes e de fome, embora alguns livros didáticos já estejam adequados conforme às exigências da lei, na prática, creio que ainda haja muita coisa a fazer, porém, nosso tempo de trabalho com os alunos é pouco e temos que dividi-los em dar atividades curriculares e extracurriculares, já que a prefeitura manda diversos projetos para serem aplicados, somos muito cobrados para apresentar resultados com relação aos prazos e execução desses projetos e conteúdos curriculares, temos pouco tempo de planejamento, me sinto muitas vezes sem rumo e perdida para dar conta de tanto trabalho, a prefeitura só envia os projetos e não dá nenhuma orientação, para trabalhar as questões étnicorraciais, não temos livros, só acesso a um site que norteia as atividades, a prefeitura cobra os resultados dos projetos mesmo que não sejam bons, portanto, sobra pouco tempo para o estudo sobre a história da África e a cultura afro-brasileira, não sendo contínuo, então eu dou o assunto apenas em datas comemorativas, pedindo normalmente para eles fazerem pesquisas em diversas fontes e fazendo discussões na sala de aula. A questão sobre o preconceito é mais fácil de ser trabalhada, pois, existem na sala problemas diários entre as crianças, eles praticam muitas ações racistas e preconceituosas entre eles, normalmente se xingam sobre a cor, o cabelo, o tamanho da boca e do nariz, eles colocam apelidos maldosos um no outro, dentro da minha sala não existe crianças brancas, mas pouquíssimos se reconhecem negros, então conforme vão surgindo esses conflitos eu vou trabalhando com eles a questão do preconceito, dizendo que ninguém é igual e que as diferenças devem ser respeitadas. (JULIA, 2015).

Nesse momento perguntamos a ela: de forma detalhada e como é o trabalho diário em relação ao preconceito. A professora disse:

[...] é mais uma conversa de conscientização que faço com eles, porque muitos alunos não se reconhecem negros, eu já perguntei para a turma de que cor eles achavam que eram, saiu praticamente todas as cores, como: amarelo, cor de índio, cor de barro, meio alaranjado, mas em poucos momentos saiu a cor negra. Além da falta de tempo tenho medo de abordar os assuntos, porque os próprios pais têm preconceito e não reconhecem seus filhos negros, uma vez disse ao meu aluno que ele era negro e era para ter orgulho disso, no outro dia a mãe veio aqui tirar satisfação comigo, porque eu tinha dito que o filho dela era preto. (JULIA, 2015).

Com isso, vimos que muitas das dificuldades abordadas pela gestora,

foram confirmadas pela professora, principalmente sobre a grande quantidade de projetos e a falta de tempo em executá-los com qualidade, percebemos que a escola com essa atitude “forçada” estabelecida pela prefeitura, isenta-se do seu papel formador na construção da identidade das crianças afrodescendentes.

Sabemos que a Lei 10639/03, ao alterar a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e o Parecer Nº 1/04 do CNE que estabelece as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais devem ser abordadas de forma contínua, mas o fato é que a realidade das maiorias das escolas se distânciava bastante entre os modelos exigidos pela lei. Nesse sentido, assim como diz Silva (2007), por essa lei vale a pena lutar:

A lei 10.639 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo à reconstrução da identidade afro-descendente. (SILVA, 2007, p. 39-52)

Quando questionada: você se sente preparada academicamente para abordar o assunto em sala de aula? A professora respondeu:

[...] Não me sinto muito preparada para trabalhar o tema, na minha formação acadêmica não tive muito contato com essas questões raciais, na verdade não tive nenhuma formação sobre isso, não tinha nenhuma matéria específica sobre o assunto, e depois da minha formação também não recebi nenhuma reciclagem da prefeitura, confesso que tenho medo e insegurança para falar da questão com meus alunos, medo de falar algo que possa aumentar o preconceito e a rejeição e baixar ainda mais a autoestima deles. (JULIA, 2015).

Com essa afirmação concluímos que, mesmo em “termos legislativos” a lei já se encontra em vigor, mas é importante ressaltar a formação de professores, que segundo Libâneo (2003), precisa ser um conjunto de estudos considerados no contexto social, econômico, político e cultural no qual se está inserido. Isto significa o exercício da docência relacionado aos objetivos e às práticas do sistema escolar que, em termos de historicidade, está em muitas situações atrelado ao paradigma europeu, com pouco ou nenhum preparo para desenvolver aulas reflexivas que contemplem temas multiculturais. Segundo

Munanga (2005), a formação docente que não teve em sua base, estudos e reflexões que contemplassem a História da África, Cultura do Negro no Brasil, e a própria historicidade do negro de modo geral, formula um problema evidente das novas leis que amparam a prática destes temas na escola.

Com isso vemos que, é necessário que as faculdades que formam os professores implantem de forma obrigatória a inclusão de disciplinas que contemplem a temática nos currículos, vemos que os cursos de formação, tanto inicial como continuada de docentes, devem estar de acordo com a Lei 10.639, buscando promover ações que incentivem os profissionais a exercitarem a reflexividade, o pensamento crítico e conseqüentemente, em se tratando de cursos de formação que contemplem a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, espera-se que suas propostas e atividades sejam embasadas numa concepção de formação que priorize o desenvolvimento das habilidades prático-reflexivas do professor. Alinhando-se a este pensamento, Libâneo (2000) salienta:

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade dos saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria da sua formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional. (LIBÂNEO, 2000, p.77)

Com isso notamos que é necessário o surgimento imediato de ações que visem possibilitar que o futuro docente repense e reconstrua seus saberes, articulando a competência acadêmica com a competência pedagógica, e os traduza para atividades e situações didáticas que surgem como resposta ou reação às situações reais e cotidianas de sala de aula. Percebemos que em muitos momentos o silenciar do professor e a não abordagem do assunto podem, também, ser o revelar da falta de conhecimento, de domínio e de propriedade sobre a questão. Notamos ainda que muitos docentes carregam estas lacunas consigo desde a formação inicial, adentrando ao ambiente escolar e as preenchendo de modo superficial, deixando de contemplar a diversidade e, principalmente o tratar adequado de questões raciais em sala de aula. Sabemos que a formação inicial e continuada dos professores não resolve os problemas da educação, em uma sociedade marcada pela disputa, pela desigualdade, pelo preconceito e pelas mudanças, confirmamos nas

observações e nas entrevistas realizadas que ainda há muito o que fazer para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana sejam devidamente contemplados na escola observada.

### **Considerações finais**

Concluimos que a Lei 10.639/03 constitui um fato importante na história da legislação educacional brasileira, porém a mera sanção da referida lei não assegura que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão tratados de forma significativa junto aos discentes, embora seja um aspecto positivo a gestora e a professoras reconhecerem que a escola tem um papel central na busca da reeducação das relações étnicorraciais, na valorização da identidade dos alunos afrodescendentes, na obrigação de levar o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao cotidiano escolar para auxiliar a romper com estereótipos criados frente à população negra e estimular os debates e discussões sobre o assunto, ainda assim existe uma enorme isenção da escola em cumprir com o seu papel.

Nas observações realizadas e na fala da professora confirmamos que, manifestações de preconceito e práticas de discriminação tem estado presentes na sala de aula, afetando o cotidiano escolar e a construção positiva da autoimagem, da autoestima e do desempenho de uma parte expressiva dos alunos afrodescendentes, portanto, vimos que a escola observada reconhece a relevância da inclusão dos estudos étnicorraciais, porém, continua sendo muitas vezes omissa e deixando de assumir seu papel privilegiado para desenvolver o diálogo a respeito do racismo, da discriminação.

Podemos dizer que a prática pedagógica da docente entrevistada reflete a pouca abordagem reflexiva sobre a temática que contempla normalmente o currículo dos cursos de formação de base ou continuada dos docentes, esperamos refletir mais sobre a formação profissional do professor, sobre seu acesso e a permanência de estar em contato com o estudo da educação das relações étnicorraciais. É importante também ressaltar que, apesar da ampliação da oferta e da existência de materiais que propiciam o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas municipais, ainda assim não são suficientes para causar o choque expressivo na escola.

Vemos que a fim de reduzir as desigualdades étnicorraciais no campo da educação, a escola municipal observada necessita desenvolver mecanismos que garantam discussões e debates sobre a educação das relações étnicorraciais e sobre a história e cultura afro-brasileira e africana em todos os seus espaços institucionais. Percebemos que são poucas propostas práticas que orientam a inclusão da temática das relações étnicorraciais e da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, mesmo com a obrigatoriedade da lei. Tanto na formação básica e continuada dos professores, quanto nos conteúdos programáticos destinados aos alunos da rede, a inclusão dessas temáticas vem sendo desenvolvida ainda de forma aleatória, ou nas datas comemorativas, favorecendo a continuidade da ideia de inferioridade do negro, dando continuidade aos mecanismos de discriminação étnicorracial no espaço escolar que, de modo geral, se expressam pela negação e invisibilização da população afrodescendente nas escolas.

## **Referências**

- ANDREWS, G. R. *América Afro-Latina*. São Carlos: EdUFSCar. 2007.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARAUJO, Emanuel. *Viva Cultura, Viva o Povo Brasileiro*. Museu Nacional: São Paulo, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física /Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC /SEF, 1998.
- FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 1978, 814p (2 volumes).
- FREIRE, P. & SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala - Edição Comemorativa*. 50ª edição. Rio de Janeiro: Global. 2005. 720p.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e AntiRacismo na*

*Educação: Repensando nossa escola.* São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HAIR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A.H.; SAMUEL, P. *Fundamentos métodos de pesquisa em administração.* Porto Alegre: Bookman, 2005(a).

HAMEL, J., DUFOUR, S. & FORTIN, D. (1993). *Case Study Methods.* Sage publications.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.* 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.* São Paulo: Cortez, 2003.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa.* 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAIA, A. C. B.; SPAZIANI, R. B. *Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos.* Revista Linhas, Florianópolis, v.11, n.1, p.68-85, 2010.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa social.* Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. *Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo através de interações verbais.* Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1995.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.* Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L.M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência.* Marília: Unesp, 2001.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana*. Brasília, Outubro de 2004, p. 09.

MORAIS, R.(Org). *Sala de aula: Que espaço é esse?*. Campinas, Smo Paulo: Papirus, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação –PENESB –RJ, 2003.

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

PARASURAMAN, A. *Marketing research*.2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

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

PINTO, Ricardo Marcolino. *Silvio Romero: contribuições a formação do pensamento racial no Brasil (1870-1914)*. São Paulo: FFLCH/USP, 1996.

PINTO, R. P. *Diferenças étnico-raciais e formação de professores*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.108, 1986.

PONTE, João Pedro (2006). *Estudos de caso em educação* maBELL, Judith (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press, pp. 145 temática.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia de Letras, 2006.

ROMERO, Sílvio. *Cantos Populares do Brasil, Tomo I*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio editora, 1954.

SANTOS, Maria Cláudia. *Brasileiros Não Cumprem Lei Que Obriga Ensino da História e Cultura Africana*. Diversidade e Inclusão Educacional da Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação. Voz do América, 2010.

SCHWARCZ, Lilia. *Racismo no Brasil*, São Paulo, PubliFolha, 2001.

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

SILVA, P. B. G. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais*. Educação. Porto Alegre, V. 63, nº 03, Set-Dez de 2007, p. 489-506. Disponível em:[http://www.ufrgs.edu/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.edu/edu_realidade/) Acesso em: Maio/2015.

SILVA, T. M. N. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1ª Ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias do Currículo*. 3ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2011. S

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPP/PR, 2012. Disponível em: [http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012\\_cor.pdf](http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf) acessado em 30/11/2012.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas*. EDUCA, Lisboa 1993.