

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: REFLEXÕES A PARTIR DO PARFOR/UFPA

Área de conhecimento: Educação
Linha de pesquisa: Formação de Professores

FREITAS, Cláudio Lopes de ¹
MADUREIRA, Denise de Castro ²
LOPES, Maísa Castro ³

RESUMO

O artigo versa sobre a formação inicial e continuada de professores para o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, a partir da perspectiva dos professores-alunos do PARFOR/UFPA, com o objetivo de evidenciar as lacunas na formação desses profissionais para a efetivação da Educação das Relações Etnicorraciais. Metodologicamente, o estudo se configura como uma análise de abordagem qualitativa, realizado através de pesquisa de campo, no Campus de Castanhal. A coleta de dados aconteceu por meio da aplicação de 180 questionários para professores-alunos das turmas de graduação vinculadas ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, durante o mês de julho de 2012. Os resultados indicam a ausência de formação inicial e continuada adequada sobre as questões raciais, em contraste com o grande interesse dos professores entrevistados. A análise conclusiva evidência a urgência da introdução dos estudos culturais, em particular voltados ao “patrimônio negro”, na formação inicial e continuada de professores, para que estes possam se sentir mais instrumentalizados à implantação nas escolas dos objetivos antirracistas da legislação educacional vigente.

Palavras-chaves: Formação docente; Educação para relações Etnicorraciais; PARFOR.

Introdução

Após muita luta e pressão política do movimento negro, foi aprovada em 2003 a Lei 10.639 que introduziu no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, conteúdos voltados à História e Cultura afro-brasileira e africana. O objetivo dessa legislação foi garantir o reconhecimento do importante papel dos afro-brasileiros na construção de nosso país, sendo essa mobilização em prol de uma sociedade mais justa, igualitária e antirracista.

Se, por um lado, a Lei representa um grande avanço na educação nacional, por outro, também se constitui como um desafio para os atuais professores que devem ministrar conteúdos que nunca estudaram, em virtude da desvalorização do patrimônio histórico e cultural da África e dos afro-brasileiros. Nessa situação, a formação surge

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

² Licenciada em Geografia pelo Instituto Federal do Pará.

³ Mestranda em Avaliação Educacional pela Universidade de Évora – UE/Portugal. (Orientadora).

como um problema que precisa ser enfrentado para que as intenções democráticas da legislação se materializem em práticas pedagógicas inovadoras, criativas e antidiscriminatórias.

Focar nessa problemática específica é o propósito do presente artigo. O objetivo do texto é refletir sobre a formação inicial e continuada de docentes para a Educação das Relações Etnicorraciais (ERES), mais especificamente para o ensino de história e cultura Africana e afro-brasileira, a partir da perspectiva dos professores-alunos das turmas do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), ofertadas pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e vinculadas ao Campus de Castanhal.

O PARFOR é um programa nacional, coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo do programa é garantir a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para professores em exercício na rede pública de educação básica, por meio da oferta de turmas exclusivas para os docentes em exercício.

Entre os cursos do PARFOR, destaca-se o de Primeira Licenciatura, voltado para docentes que não possuem formação superior. Esses cursos são ofertados no estado do Pará por diferentes IES, entre as quais a UFPA que apresenta um dos maiores contingentes de alunos do PARFOR, distribuídos em turmas sediadas em diversos Campi, pólos e núcleos espalhados em todas as mesorregiões do estado.

O PARFOR/UFPA/Castanhal foi escolhido em virtude de ser um espaço privilegiado para pesquisa com professores, pois os alunos dessas turmas são docentes do Ensino Fundamental que ainda não possuem formação superior, apenas o antigo curso de Magistério. Assim, falar com os discentes do PARFOR é entrar em contato com os professores que já atuam nas escolas municipais paraenses, o que permite ao estudo destacar o ponto de vista dos atuais professores sobre as condições formativas que receberam ou recebem para o trabalho com a educação relações Etnicorraciais.

Além disso, as turmas do PARFOR/Castanhal foram selecionadas para a amostra por questões de acessibilidade, pois um dos pesquisadores participa do programa como professor-formador. Por isso, a análise é também uma contribuição à reflexão do programa em Castanhal e um retorno do pesquisador a seu espaço de atuação profissional. Assim, apesar da relevância social e política dos temas aqui

abordados, o texto também apresenta justificativas pessoais marcantes. Em verdade, expressa a esperança de dois professores na viabilidade de uma educação antirracista.

Do ponto de vista da organização do texto, apresentado a seguir, importa explicar que este se divide em quatro momentos. Primeiro, são apresentados os procedimentos metodológicos. Em segundo, explicam-se os avanços jurídicos oriundos da luta política do movimento negro, com destaque para a Lei 10.639/2003. No terceiro, foca-se na formação de professores para o Ensino das Relações Etnicorraciais (ERES), a partir da literatura científica sobre o tema. Por fim, são apresentados os dados da pesquisa de campo, que fornecem uma dimensão real as análises teóricas anteriormente realizadas. Neste momento, duas grandes categorias são analisadas: a formação, inicial e continuada, para as ERES e a prática dos docentes nas temáticas de cultura e história afro-brasileira.

1. Metodologia

A pesquisa apresentada se constitui em um estudo de abordagem qualitativa, através de pesquisa de campo, tendo como lócus o campus de Castanhal. A coleta de dados aconteceu por meio da aplicação de 180 questionários para professores-alunos das turmas de graduação vinculadas ao PARFOR, durante o mês de julho de 2012, além da observação participante e dos registros no diário de pesquisa.

O objetivo maior deste estudo é caracterizar a formação inicial e continuada recebida para o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, pelos professores-alunos do PARFOR/UFPA, Campus de Castanhal e Pólo de Concordia do Pará.

A amostra se compôs de 180 professores-alunos. O instrumento utilizado para coleta dos dados foi um questionário. Este foi aplicado em julho de 2012 e continha 22 questões de múltipla escolha, uma pergunta aberta ao final e se organizava em 4 momentos. As primeiras questões fornecem dados para uma breve caracterização dos informantes. Na sequência, há perguntas sobre a existência de formação, inicial ou continuada, em história e cultura Africana e afro-brasileira. No final, se indaga sobre vários aspectos ligados a formação continuada e a atuação dos professores com a temática racial.

Na análise dos dados, foram aplicados alguns procedimentos estatísticos, uma vez que estes buscavam “a obtenção de dados sobre características, ações e opiniões de um determinado grupo, que é tomado como representante de uma população alvo”

(FREITAS et ali, 2000, p. 105). No caso do presente artigo, os professores que estudam no PARFOR/UFPA representam os docentes que no cotidiano das escolas vivem a difícil tarefa de produzir uma nova pedagogia, voltada à valorização do patrimônio negro. Neste momento buscou-se ainda relacionar os resultados com a literatura sobre a educação das relações Etnicorraciais e a legislação educacional em vigor.

2. A luta pela cidadania negra e a Lei 10.639/2003.

A história da educação evidencia que a escola sempre foi muito seletiva, sendo um privilégio para poucos, apesar de, como explica Aranha (2006), no século XVII, Comênio já defender o ‘ensinar tudo a todos’ e, no século XIX, muitas nações começarem a implantar a escola pública, gratuita e laica.

Entre os excluídos dessa escola pública nascente destacam-se no Brasil, os grupos de homens e mulheres negros. Durante muito tempo, estes foram ignorados, pela educação formal, sendo no máximo inseridos em uma escolarização que os preparava para o mercado de trabalho, em uma lógica no qual uns nasceram para pensar e outros para fazer. Assim, para Aranha (p.327, 2006), “os seguimentos mais pobres da sociedade têm sido excluídos da escola e, quando muito, dependendo das necessidades econômicas, tem lhes sido permitido frequentar cursos profissionalizantes, o que reforça o dualismo escolar”.

Essa exclusão da escola formal levou os negros brasileiros a desenvolverem suas próprias histórias educativas, desde o tempo da escravidão, o que garantiu que o patrimônio social e cultural de seus ancestrais fosse mantido, apesar das constantes adequações impostas pela realidade, em um processo de reelaboração da cultura Africana em solo brasileiro.

Santos (2005) destaca que a Abolição da Escravatura no Brasil, de 13 de maio de 1888, foi muitas vezes tomada ingenuamente como o marco do fim da exclusão e da discriminação dos negros na sociedade brasileira. Em verdade, o racismo e a discriminação se mantiveram sobre diferentes formas. Inclusive no plano jurídico, o reconhecimento da cidadania dos pretos e pardos demorou bastante para ser efetivada.

Como evidencia Baraviera (2005) todas as legislações brasileiras, anteriores ao final da década de 80, do século XX, oscilaram entre a omissão da temática racial ou a permissão de práticas racistas baseadas no ideal do branqueamento da sociedade brasileira. Exemplo disso é a Constituição de 1934, promulgada durante o governo de

Getúlio Vargas. Esta carta, no artigo 138, alínea b, destaca que cabe a União, aos Estados e aos Municípios, “estimular a educação eugênica”, ou seja, uma educação que privilegie os traços mais adequados a descendência europeia, em uma desvalorização explícita da herança africana.

Ora, apenas com a promulgação da Carta Constitucional de 1988 é que efetivamente se iniciou no plano jurídico o reconhecimento da cidadania dos negros brasileiros e o reconhecimento dos preconceitos vividos por esses grupos para expressarem sua referências culturais e históricas.

Todavia, a Constituição de 1988 não nasceu da simples evolução da mentalidade brasileira, mas da luta do movimento negro organizado. No final da década 1970, surgiram atores sociais na área política brasileira, que se juntaram aos movimentos populares, principalmente, aos ligados ao gênero e a etnia, e estes passaram a reivindicar reconhecimento e direitos para a promoção da cidadania. Entre esses movimentos sociais, destacaram-se os movimentos ligados a consciência negra, que lutaram, em todo o país, contra qualquer forma de preconceito e discriminação racial, bem como, pelo estudo e valorização da cultura afro-brasileira e africana.

Dentre as preocupações dos movimentos sociais negros destacou-se a educação, a partir de reformulações nas políticas educacionais. Além disso, a preocupação era denunciar o racismo e as discriminações raciais que se perpetuavam nos sistemas educacionais brasileiros. O objetivo da empreitada era transformar a escola em um espaço da pluralidade, pois, conforme entende Gadotti (1992, p 23), a escola deve contribuir para mostrar que “a diversidade cultural é a riqueza da humanidade”.

A primeira grande vitória política do movimento negro brasileiro foi justamente a Constituição de 1988, tanto que esta repudia explicitamente qualquer tipo de preconceito. O Artigo 3º, Inciso IV expressa como um dos objetivos fundamentais da Constituição de 88: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Além disso, o Inciso VIII do Artigo 4º ratifica que a legislação não irá tolerar a prática de discriminação, rejeitando qualquer ato de racismo, no país ou fora dele, e no Inciso XLII do Artigo 5º transforma o racismo em crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

Vários artigos da Constituição de 1988 demonstram ainda que esta não se prende a um ideal de branqueamento da sociedade brasileira, mas respeita a pluralidade étnica

que a caracteriza, passando inclusive a dar valor histórico aos documentos e sítios detentores de reminiscências dos antigos quilombos. (BRASIL, 1988).

No âmbito educacional, observa-se o reconhecimento da importância histórico-cultural dos grupos negros na construção e desenvolvimento do país. De tal forma o Artigo 242, Parágrafo 1º, estabelece que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

A partir da Constituição de 1988, a legislação educacional também avançou no reconhecimento ao direito dos negros a uma educação de qualidade e que os valorizasse e os respeitasse como cidadãos. Todavia, esse processo foi lento e marcado por muita luta para a materialização das vitórias obtidas na Constituição.

Um marco desse processo foi a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a LDB, Nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Tal lei foi sancionada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva e é oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999, pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Bem-Hur Ferreira. Como explica Rocha (2008, p. 57), a Lei “surge da demanda do Movimento Negro pela formulação de Políticas Afirmativas que dirimissem as enormes desigualdades que distinguem os brasileiros pela cor da pele”.

Deste modo, a Lei 10.639/2003, exige que sejam introduzidos conteúdos valorativos da história e cultura afro-brasileira e africana nos componentes curriculares do ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas, transformando o conteúdo didático tradicional e eurocêntrico, em uma nova realidade, voltada ao respeito à diversidade étnica dos brasileiros.

Compreende a legislação que não se pode mais negar que as nações africanas contribuíram para o desenvolvimento cultural, econômico, científico e tecnológico da humanidade e que suas contribuições foram vastas e complexas ao longo do processo histórico mundial. Em particular, podemos dizer que esta contribuição se fez e faz presente no cotidiano brasileiro através de suas: “formas de práticas agrárias, receitas de cozinha, medicamentos da farmacopeia, direitos consuetudinários, organizações políticas, produções artísticas, celebrações religiosas e refinados códigos de etiqueta”. (HAMA; KI-ZERBO, 2010, p.1).

Ao observar a vasta contribuição que esses povos trouxeram para nossa cultura, espera-se que os alunos possam compreender que os africanos não tiveram o devido reconhecimento que mereciam na formação histórica da sociedade brasileira, pois,

conforme Silva (2008, p. 9) “Praticamente nada se sabe da história anterior ao momento que os europeus, no decorrer dos séculos XV a XIX, resolveram ‘civilizar’ o Continente [Africano]”.

Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 não cobra apenas a inclusão de novos conteúdos, mas também a construção de uma nova mentalidade na escola brasileira. Para isso, é fundamental a revisão dos currículos escolares e a qualificação dos professores, tanto em cursos de formação inicial quanto de formação continuada. Essa formação é imprescindível para que os educadores possam trabalhar sobre novas bases filosóficas e pedagógicas, voltadas à consciência política e histórica da diversidade, ao fortalecimento de identidades e de direitos, bem como a elaboração de ações educativas de combate ao racismo e a discriminação. Enfim, uma formação que possibilitasse que os avanços da lei se tornem avanços da prática.

3. Formação docente para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

De acordo com Rocha (2008), após a Lei 10.639/2003, o avanço das políticas públicas voltadas às questões etnicorraciais no Brasil passaram a depender, entre outras coisas, de investimentos na formação docente (inicial e continuada). Todavia, ainda é muito precária a oferta dessas formações, em que pese a existência de cursos já oferecidos pelo movimento negro, sistemas de ensino e universidades.

Assim, apesar de, por exemplo, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), estarem realizando ações afirmativas que dão suporte a formação inicial e continuada de professores para a Educação das Relações Etnicorraciais, bem como para a elaboração de materiais didáticos específicos para uso em sala de aula, esses espaços ainda não dão conta da grande quantidade de professores que precisam dessa formação específica.

Para Ferreira (2008) a formação de professores no Brasil, sempre foi articulada a temas mais gerais, como avaliação e didática. Questões culturais eram incipientes no quadro educacional brasileiro e só passaram a ter relevância no momento em que obtiveram o status de obrigatórios, por meio da Resolução nº 01/04 do CNE, que exige a inclusão dos estudos de Cultura e História Negra e Africana, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores.

Nesse contexto, a formação dos professores é um desafio a ser enfrentado. Essa constatação é ratificada pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, pois este apresenta como um dos objetivos específicos para o ensino Fundamental: “desenvolver ações e estratégias no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira”. (BRASIL, 2006, p. 22).

No mesmo sentido, compreende o Plano citado que é fundamental para o êxito da educação para as relações etnicorraciais assegurar a “formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino, buscando a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais”. (BRASIL, 2006, p. 47).

Para Coelho e Coelho (2008, p. 107), “parte da responsabilidade pela reprodução de preconceito e de práticas discriminatórias no universo escolar se deve as lacunas na formação docente”. Nesse mesmo sentido, os autores ponderam que os cursos de Licenciatura não preparam os futuros profissionais da educação para compreenderem e enfrentarem o processo educativo como uma totalidade, no qual a formação da identidade se constitui em uma etapa fundamental.

Coelho e Coelho (2008, p. 109) ressaltam ainda que sem uma formação adequada sobre a temática racial, muitos profissionais utilizam o “improviso” como resposta às novas demandas de conteúdo e de atividades voltadas à cultura afro-brasileira. Essa situação faz com que a prática pedagógica fique muito longe do proposto pela legislação, que o perfil do professor ideal seja oposto ao educador concretamente situado.

Assim, na concepção defendida pela legislação espera-se que ao realizar seu trabalho pedagógico, o professor seja capaz de construir estratégias educativas que permitam reconhecer e valorizar os afrodescendentes, bem como, toda a sociedade brasileira. Tal docente precisa ser um professor atuante, que em sua prática se aproprie da realidade como instrumento pedagógico e utilize materiais didáticos que contemplem o trato das questões Etnicorraciais. (BRASIL, 2006, p. 55-56).

Ainda neste sentido, o professor deve buscar materiais didáticos que contemplem os conhecimentos dos afro-brasileiros e que evidenciem o ensino das

questões Etnicorraciais, não podendo esses materiais veicular preconceitos e estereótipos, nem conter informações erradas ou desatualizadas.

Nesse contexto, pesa sobre o professor diversas cobranças da legislação, inseridas na LDB e nas diferentes leis complementares, portarias e decretos. Cobranças que sinalizam a urgência de um novo perfil de educador no Brasil.

Todavia, a construção desse novo educador não pode ser uma tarefa individual. Não deve ficar sobre a responsabilidade de cada educador e no isolamento da prática, mas ser assumida pelo poder público e agências formativas, como as universidades, os sistemas de ensino, as escolas e o movimento negro. Como nos alerta Marx (1999), a construção de uma nova educação passa, necessariamente, pela educação do educador. Educação pela práxis revolucionária, ou seja, por uma prática alimentada pelo desejo radical de caminhar rumo a uma sociedade mais justa.

Ora, a educação do educador, para atender aos objetivos antirracistas da legislação também precisa ser transformada. Para Coelho e Coelho (2008, p. 122) “Rever a formação, portanto, é imperativo”.

Entre os pontos que precisam ser revistos na formação de educadores, Tomasoni (2009) destaca a própria percepção da importância do tema, pois muitas vezes a relevância da temática racial sucumbe nos cursos de formação de educadores pelo mito da democracia racial ou pela mera afirmação que não há racismo no Brasil. Sem a compreensão da existência do problema, não é possível para os educadores, desconstruírem práticas discriminatórias.

Tomasoni (2009) indica ainda a necessidade da produção de material didático de qualidade para que os professores possam subsidiar suas pesquisas e estudos. Além disso, indica a importância dos cursos de formação de educadores reconhecerem que os docentes possuem concepções, crenças, experiências e hipóteses sobre a temática racial que precisam ser consideradas e, em alguns momentos, reelaboradas, pois estudos, como de Dias e Silva (2012), mostram a ausência de convencimento de alguns professores sobre a importância da abordagem do tema racial em sala de aula.

Para Dias e Silva (2012), outra mudança fundamental na formação continuada do professor é sua articulação com o espaço escolar, pois muitas vezes os cursos de formação são tão descolados das necessidades dos professores que não chegam a causar nenhum tipo de modificação na prática docente. Para as autoras, a formação deve se estender até o ambiente escolar, fazendo com que a educação das relações Etnicorraciais surja na reflexão coletiva dos professores e no planejamento escolar. Para isso é

fundamental o acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas nas unidades educativas pelos sistemas de ensino, para fazer com que os cursos de formação continuada ofertados possam surtir efeitos no cotidiano das escolas.

Ainda para Dias e Silva (2012) uma formação continuada de qualidade exige uma dinâmica organizacional das agências formativas que ampliem a oferta de formação na perspectiva da Educação das Relações Etnicorraciais. Ressaltam as autoras que tais formações não devem se estruturar em forma de pequenos cursos, com carga horária mínima e, muitas vezes, com conteúdos desarticulados e repetitivos, que objetivam unicamente a certificação em larga escala. Ao contrário, é preciso um planejamento que permita um tempo hábil para o aprofundamento das temáticas formativas pelos professores cursistas e suas articulações com o campo de atuação docente, com vistas a construções de novas intervenções e mediações, assentadas em uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória.

Importa destacar que para Dias e Silva (2012) o modelo tradicional de formação continuada de professores no Brasil, baseado em cursos de curta e média duração, com foco na certificação e não na mudança qualitativa da prática docente, parece estar perfeitamente adequada aos anseios dos gestores educacionais, tanto do sistema quanto das escolas, evidenciando que a formação docente na perspectiva da Educação das Relações Etnicorraciais, requer mudanças na postura dos gestores. Requer sensibilidade e comprometimento da gestão, sem a qual essa se torna mais um obstáculo do que uma incentivadora da melhoria da qualidade da educação brasileira. Evidenciando que a formação continuada deve não se limitar as professores, mas a todos os profissionais da educação.

Passemos agora a verificar como as questões levantadas pela teoria se apresentam em um caso empírico. O objetivo é interpelar a teoria a partir da análise da percepção dos professores-alunos do PARFOR/UFPA/Castanhal sobre a formação que receberam (ou não) para o ensino da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros.

4. Apresentação e discussão dos resultados

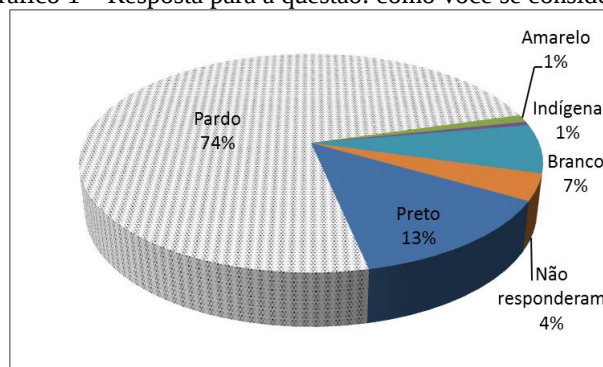
a) Perfil dos professores pesquisados

Antes de discorrermos sobre a formação para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, nas turmas de PARFOR analisadas, é preciso compreender

quem são esses sujeitos. Assim, a amostra se constituiu de 180 professores alunos do PARFOR, sendo 130 mulheres e 50 homens. Todos são vinculados a UFPA. A maioria, representada por 100 professores, estuda no Campus de Castanhal. Os demais são do polo de Concórdia do Pará, o qual é vinculado, pedagogicamente ao campus citado. O curso de Pedagogia é o mais representado na amostra por ser quantitativamente o curso com maior o número de turmas do PARFOR, tanto na UFPA como um todo, quanto no Campus de Castanhal. Mas além de alunos do curso de pedagogia, a amostra conta com professores-alunos dos cursos de matemática e arte. Importa esclarecer que a amostra representa 10% do universo dos 1.800 alunos do PARFOR cujas matrículas estavam vinculadas ao Campus Castanhal no ano de 2012.

Quando perguntados sobre como se consideravam, 73,89% se autodeclararam pardos; 13,33% preto; 7,22% branco; 1,11% amarelo; 0,56% indígena e 3,89% não responderam. Conforme gráfico 1:

Gráfico 1 – Resposta para a questão: como você se considera?



Fonte: Questionário 2012

Assim, a maioria dos professores-alunos do PARFOR inseridos na amostra, 87,22%, é negra, pois segundo o IBGE, a categoria negro inclui os pretos e pardos. Essa situação é ratificada por Oliveira (2004, p.60), quando afirma que “negro é quem se autodeclara preto ou pardo, pois população negra é o somatório de pretos e pardos”. Tal configuração da amostra sugere que o ensino de história e cultura afro-brasileira pode trazer elementos para a própria construção da identidade desses docentes. Sobre essa situação explicam Gonçalves e Silva (1996, p.175):

Professores, fazemos parte de uma população culturalmente afro-brasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecer-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas

nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos.

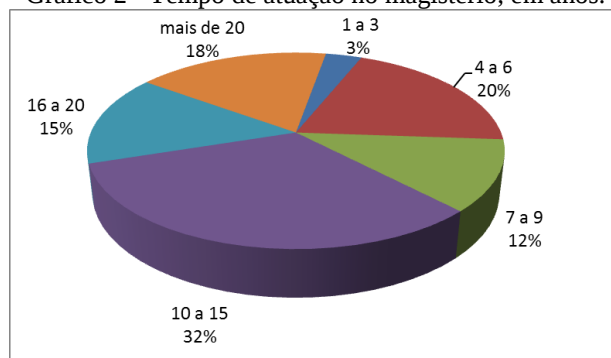
Sobre o espaço de atuação dos docentes, 52% indicaram trabalhar na zona rural, 43% na zona urbana e 6% nas duas. Isso significa que a maioria dos professores-alunos do PARFOR leciona em escolas situadas no espaço rural.

Também, um número maior de docentes, 86%, disseram trabalhar na Rede Municipal de Ensino, 9% trabalhavam na Rede Estadual e os que disseram trabalhar tanto na Municipal, quanto na Estadual eram 6%. Quanto aos níveis de ensino em que atuam 54% dos professores trabalham no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano e 17% na Educação Infantil.

Como a maioria dos entrevistados trabalham nas séries iniciais e na Educação Infantil, estes informam que lecionam várias disciplinas, como Português, Matemática, História, Geografia e Arte. Em algumas situações estes trabalham com disciplinas relacionadas à Educação Religiosa, Inglês e Libras. Além disso, a maioria dos professores que trabalha na zona rural leciona em turmas multisseriadas.

Quanto ao tempo de serviço dos docentes no magistério, 32%, afirmam ter de 10 a 15 anos de profissão, 15% de 16 a 20 anos e 18% acima de 20 anos de serviço. Por outro lado há professores com menos tempo na docência, pois 3% têm de 1 a 3 anos, 20% de 4 a 6 anos e 12% com 7 a 9 anos de experiência. Conforme gráfico 2:

Gráfico 2 - Tempo de atuação no magistério, em anos.



Fonte: Questionário 2012

O gráfico evidencia que a amostra de professores-alunos do PARFOR é composta por docentes com grande tempo de serviço e larga experiência na profissão, o que sugere a necessidade de formação adequada para que estes consigam responder as novas demandas da legislação educacional, entre elas, o ensino da história e cultura Africana, Afro-brasileira e indígena.

Por fim, importa destacar que a amostra é composta por professores oriundos de 38 diferentes municípios do Estado do Pará, em especial das cidades do Nordeste paraense, como Castanhal, São Domingos do Capim, Marapanim, Acará, Maracanã e São Francisco do Pará. Além dessas cidades há estudantes de localidades mais distantes de Castanhal, como Cametá e Tucuruí.

b) A formação de professores em história e cultura africana e afro-brasileira: silêncios e ausências

Apesar de a legislação enfatizar que história africana e afro-brasileira são conteúdos inseparáveis, os dados revelam que a formação docente, quando existe, prioriza a cultura afro-brasileira, não focando diretamente no continente Africano, tanto que 72% dos docentes informaram que ainda não tiveram nenhum tipo de formação sobre o tema. Com isso, percebe-se que a maioria dos docentes, não possui capacitação para trabalhar com a História e Cultura Africana.

No que se refere à Formação em História e Cultura Afro-brasileira, observa-se novamente a lamentável situação em relação a temática racial, pois dos 180 professores-alunos ouvidos, 69% afirmaram não ter recebido, ainda nenhum tipo de formação sobre a temática. Apenas 31% docentes indicaram ter frequentado cursos de formação em história e cultura afro-brasileira. Confira a tabela 1:

Tabela 1 - Formação em História e Cultura Africana e Afro-brasileira			
Formação sobre:	Opções %		Total (%)
	Sim	Não	
História e Cultura Africana	28	72	100
História e Cultura afro-brasileira	31	69	100

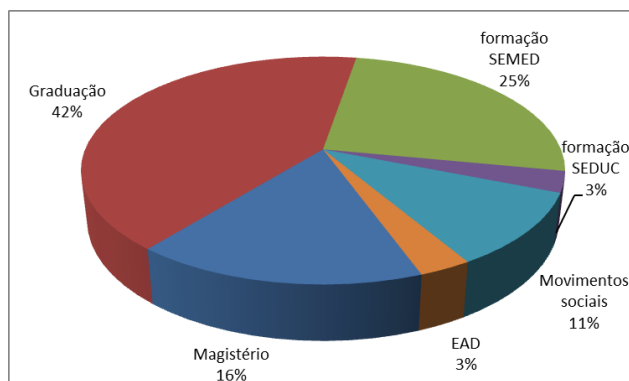
Fonte: Questionário 2012

Essa situação ratifica a necessidade de oferecer formação continuada para os profissionais da educação, oferecendo condições formativas para que estes contribuam na construção do conhecimento e valorizando sua importância no processo de formação sobre a educação da história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar. (FERREIRA, 2008).

Dos 31% dos ouvidos que indicaram ter conseguido formação em história afro-brasileira, no total de 67 professores, 42% destes docentes indicaram o curso de graduação como o espaço que os ofereceu acesso a História e Cultura Afro-brasileira, 25% professores creditaram essa formação às Secretarias Municipais de Educação, 16%

ao antigo curso de magistério, 11% aos Movimentos Sociais, 3% a cursos de educação a distancia (EAD) e apenas 3% a Secretaria Estadual de Educação. Essa situação ratifica a urgência das Secretarias Municipais e principalmente a Secretaria Estadual de oferecer formação continuada para os professores em História e Cultura Afro-brasileira. Tal situação é ilustrada no gráfico seguinte:

Gráfico 3. Espaços onde os professores obtiveram formação em EREER



Fonte: Questionário 2012

O gráfico revela que a formação em história e cultura afro-brasileira é mais ofertada no curso de graduação, seguido dos cursos de formação continuada ofertados pelas Secretarias Municipais de Educação.

Portanto, o curso do PARFOR/UFPA/Castanhal pode ser considerado um espaço de formação sobre a educação das relações Etnicorraciais. Entretanto, tal espaço ainda é muito limitado em virtude da maioria dos alunos inseridos na amostra (praticamente 7 em cada 10 professores) indicar que não teve acesso a nenhum tipo de formação sobre a história e cultura africana a afro-brasileira, mesmo dentro do curso do PARFOR.

c) Formação e a atuação em história afro-brasileira na escola: a solidão da prática

Quando perguntados se conheciam a Lei 10.639/2003, que trata da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira no Currículo Oficial, 53% dos professores inseridos na amostra indicaram desconhecer essa legislação e 47% afirmam conhece-la.

Ora, o grande desconhecimento da Lei 10.639/2003, pelos professores, se explica quando lembramos que quase 70% deles declarou nunca ter realizado formação em temáticas culturais e raciais. Assim, pode-se inferir que a ausência de formação

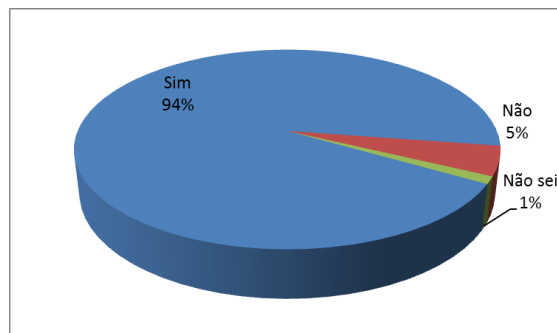
inicial e continuada sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, prejudica, inclusive, o acompanhamento da legislação educacional vigente pelos professores.

Apesar da maioria dos docentes desconhecerem a Lei 10.639/2003, 70% desses afirmaram ser realmente necessária a existência de uma legislação específica para o combate ao racismo. Todavia, 24% dos docentes inseridos na amostra não acreditam na necessidade de uma legislação que valorize o patrimônio cultural histórico negro e 6% não opinaram. Tal situação demonstra que nem todos os professores estão convencidos da necessidade de políticas afirmativas para a população negra brasileira. O mais lamentável dessa situação é, como já informamos anteriormente, que a maioria dos professores entrevistados é parda, evidenciando uma desarticulação entre sua condição racial e as políticas que os beneficia diretamente. Como se o fato de serem pardos os afastassem da negritude e os aproximassem do discurso do embranquecimento.

Quando perguntados se já tiveram a oportunidade de discutir a Lei 10.639 e/ou temas raciais com outros professores da escola, como nas reuniões pedagógicas ou semanas de planejamento, 60% dos professores indicaram a ausência desses temas no planejamento escolar. Assim, a formação continuada realizada dentro da escola também não privilegia o ensino da Educação das Relações Etnicorraciais. O que é lamentável porque as atividades de planejamento coletivo dos educadores são um espaço privilegiado de aprendizagem e troca de saberes. Além disso, como já comentamos, esse tipo de formação, realizada dentro da escola, também pode atingir outros profissionais como os gestores escolares.

Um dado que chama atenção é que apesar da ausência de formação inicial ou continuada sobre a Educação das Relações Etnicorraciais, 94% dos professores afirmaram o interesse em frequentar cursos relacionados à temática e, apenas 5% declararam não ter interesse nesse tipo de formação. Conforme gráfico subsequente:

Gráfico 4 - Se não teve formação sobre o tema racial, você gostaria que fosse realizado algum curso sobre o assunto?



Fonte: Questionário 2012

O gráfico nos leva a ponderar que os professores possuem interesse nos estudos sobre história e cultura africana e afro-brasileira, mas que ainda não encontraram respostas positivas das agências formadoras e nos espaços escolares.

No mesmo sentido, a maioria dos professores, 69%, afirma não haver resistência, por parte dos outros docentes de suas escolas, para tratar da questão racial, 24% observam que existem resistências e 6% não responderam. Essa situação sugere que muitos professores não participam de formação porque esta não é ofertada, nem pela escola, nem pelo sistema, uma vez que a resistência existe, mas é menor que o interesse sobre a temática. Essa situação, somada as outras questões anteriormente apresentadas, sugere ainda ausência de interesse dos gestores, de diferentes níveis, em oferecer cursos em história e cultura africana e afro-brasileira.

Outro aspecto importante da formação dos professores é o material didático que chegam até as suas mãos, porque estes não servem apenas para instruir os alunos, mas também o próprio professor. Nesse sentido, quando perguntado aos docentes se na escola que trabalham havia materiais didáticos como livros, revistas, CDs e DVDs que abordassem a presença, a participação e contribuição do negro na construção da história do Brasil e que valorizassem a cultura afro-brasileira, 51% afirmaram não haver tais materiais didáticos, 41% disseram que na escola onde atuam, há materiais didáticos sobre a temática e 8% alegaram que não se existiam ou não tais recursos.

Os dados revelam que ainda há grande carência e escassez na produção de materiais didáticos sobre a educação das relações etnicorraciais voltados para as escolas de Ensino fundamental e médio, porque praticamente 1 em cada 2 professores alega não ter acesso a matérias didáticos específicos sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Também é visível que alguns docentes desconhecem a própria escola onde trabalham.

Entre os materiais didáticos que mais são utilizados pelos professores, inclusive como fonte de informação, encontra-se o livro didático, que por isso, por também ser fonte de atualização docente, merece cuidados na seleção. Nesse contexto, ao serem perguntados se os livros didáticos utilizados pela escola abordavam o tema racial, 46%, dos entrevistados confirmaram que o assunto era abordado, 43% dos docentes diziam que a questão não era abordada nos livros didáticos e 11% desconheciam. Portanto, percebe-se que tal situação ratifica a questão anterior, quando os entrevistados afirmam que em algumas escolas há materiais didáticos sobre a temática racial. Todavia, ainda não é homogênea a existência de materiais didáticos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, pois enquanto há escolas que possuem material didático, há outras onde, praticamente, não há recursos didáticos adequados, inclusive os livros.

Outra fonte de contínua atualização docente é o próprio cotidiano da escola, pois os professores constroem saberes a partir das atividades nas quais são inseridos rotineiramente. Sobre esse aspecto, algumas questões foram lançadas para os professores. Assim, no que se refere a como o ambiente da escola trabalha a temática racial, 55%, dos professores informaram que os murais e cartazes da escola, em termos de imagens, não contemplavam a diversidade etnicorracial da comunidade escolar, 40% falavam que tal diversidade era contemplada e apenas 4% disseram não saber sobre o assunto. Observa-se assim a repetição das situações anteriores, pois praticamente metade das escolas não aborda em seu cotidiano a temática do ensino das relações etnicorraciais.

No mesmo sentido, quando perguntado aos docentes se na escola em que trabalham já foram realizados concursos, festivais, feiras, festas, teatro ou jogos didáticos com o tema racial para os estudantes, a maioria, 73%, confirmou que não foram realizados tais eventos. Por outro lado, apenas, 25%, dos entrevistados declaram que essas atividades já foram realizadas no ambiente escolar para os docentes e somente 1% afirmaram que não sabiam. Portanto, de acordo com os dados da amostra, percebe-se novamente a ausência da vivência da cultura e história negra, bem como a necessidade de se investir em espaços lazer e momentos de encontro lúdico com o patrimônio afro-brasileiro e africano.

Entretanto, quando indagados se, na escola em que trabalham, a história dos afro-brasileiros é estudada apenas em datas específicas, a maioria dos professores informou que sim, ou seja, 60%, informou que somente em dias comemorativos – como a Abolição da Escravatura, o Mês de Folclore ou no dia da Consciência Negra – é que a

história e cultura do povo negro é estudada e lembrada. Já 39% dos docentes disseram que a história dos negros é lembrada, não somente, nos dias comemorativos, mas também em outras situações. Cruzando as informações coletadas, percebe-se que existem atividades voltadas a história e cultura negra, mas que estas ficam, na maioria das escolas dos professores inseridos na amostra, limitadas temporalmente ao calendário oficial. Essa limitação vai de encontro à legislação que cobra que o ensino das relações Etnicorraciais seja um conteúdo transversal e cotidiano.

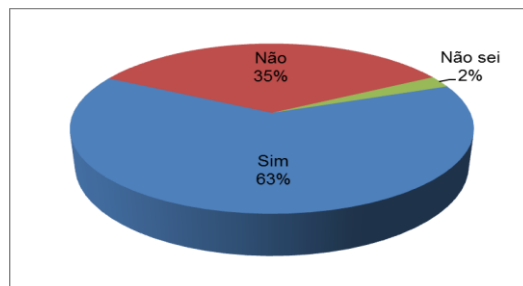
Essa falta de articulação com as demais disciplinas e com o próprio cotidiano das escolas da maioria dos docentes pesquisados pode ser notada quando 57% dos professores afirmam que a educação das relações Etnicorraciais na escola não é tratada em outras áreas do conhecimento, para além da disciplina de história. Tal situação, como dito, ratifica as informações anteriores sobre a desarticulação do ensino de história e cultura Africana e Afro-brasileira com as demais atividades da escola.

A ausência de formação e de vivência da temática racial leva a indagar como os professores lidam com as questões raciais que ocorrem no cotidiano da escola e como “ensinam” a história e a cultura africana e afro-brasileira, dentro desse contexto de omissão das instancias para a formação, inicial e continuada, nas temáticas culturais.

Sobre os alunos negros, a maioria dos professores informou que esses alunos dificilmente sofrem com situações racistas em suas escolas, tanto que 70% indicaram não perceber nenhum tipo de diferença de tratamento no ambiente escolar pelo fato do aluno ser negro. Em outro sentido, 28% indicaram observar essa diferença de tratamento e 2% não souberam responder.

Todavia, apesar dessa informação, quando perguntados se percebiam que os alunos negros eram apelidados em virtude de sua condição racial 63% afirmaram presenciar essa atitude e 35 que não existia. Como indica o gráfico 5:

Gráfico 5 - Percebe o uso de termos pejorativos (apelidos desagradáveis) entre os alunos para se referirem aos estudantes negros?



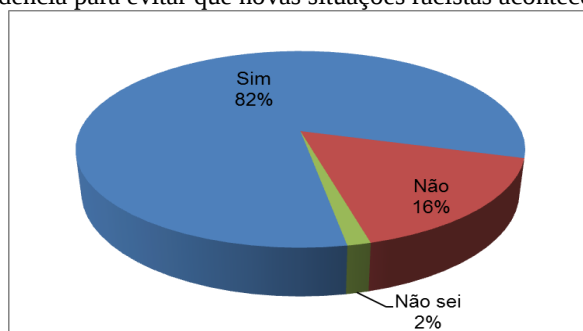
Fonte: Questionário 2012

Observa-se uma contradição entre as informações e uma aparente falta de relação dos docentes entrevistados entre o uso de apelidos e o racismo, o que é perigoso, pois os docentes podem não atuar contra práticas racistas simplesmente por não considera-las como tal.

No mesmo sentido os professores informaram que já presenciaram atitudes racistas durante suas aulas, pois 59% afirmou já ter vivido essa situação, 41% informaram nunca ter ocorrido e 1% não soube responder. Isso comprova novamente que há problemas de ordem racial nas escolas onde trabalham os docentes pesquisados, apesar de a maioria dessas escolas não desenvolver ações efetivas sobre a temática, como já explicamos anteriormente.

Segundo os professores ouvidos, sempre que estes presenciaram ações racistas entre os alunos estes tomam alguma providência no sentido de coibir e reprovando essas ações. Assim, 82% dos professores afirmam que tomam providência para evitar que novas situações racistas ocorram em suas aulas, 16% indicam não realizar ações e 1% não soube responder. Acompanhe os dados no gráfico 6:

Gráfico 6 - Caso tenha visto, você tomou alguma providência para evitar que novas situações racistas acontecessem?



Fonte: Questionário 2012

Observando o gráfico, o que indagamos é sobre as dificuldades que estes professores possuem de evitar que situações racistas ocorram no interior da escola quando carecem, eles mesmos, de uma qualificação sobre a temática. Isso não quer dizer que não possam agir contra a discriminação, mas que suas ações podem ficar limitadas pelo pouco conhecimento sobre o trato com o tema Etnicorracial.

No que se refere à prática do professor em sala de aula, observou-se que quando perguntados sobre se já conversaram e/ou debateram, com seus alunos, assuntos relacionados ao racismo, a maioria, 88%, disse que sim, enquanto 11% disseram não que não haviam conversado sobre o assunto e 1%, não opinou. Portanto, a situação

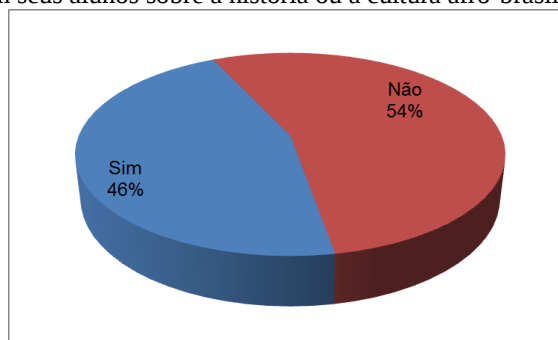
indica a tentativa dos docentes em por em prática o disposto na legislação educacional contemporânea, que cobra ações de combate ao racismo nas escolas.

No mesmo sentido, a maioria dos professores, 78%, indicou que costuma abordar questões relacionadas à cultura afro-brasileira em salas de aulas, mas 22% disseram que não abordam a temática e 1% não soube responder. Assim, observa-se que os dados confirmam o que foi dito anteriormente sobre atuação dos professores em conversar ou debater sobre questões relacionadas à educação das relações Etnicorraciais, mesmo que não tenham recebido formação adequada das agências formadoras.

Outro dado que chama atenção é que quando perguntado aos professores-alunos do PARFOR se estes acreditavam ser necessário acrescentar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira nas disciplinas que ministram, 91% dos entrevistados, responderam ser necessário acrescentar tais conteúdos, enquanto 8% dos docentes disseram não ser necessário. Essa situação indica que a maioria dos docentes já está convencida da necessidade dos novos conteúdos. O problema, todavia, é como introduzir esses conteúdos sem contar com formação específica?

Esse contexto de ausência de formação ajuda a compreender porque, ao serem perguntados sobre o desenvolvimento de atividades com os alunos em relação à história ou a cultura afro-brasileira, 46% dos professores informaram que propõem atividades didáticas em sala de aula sobre o tema racial e 54% indicaram que não desenvolvem. O gráfico a seguir descreve quantitativamente a situação:

Gráfico 7 - Você já desenvolveu alguma atividade com seus alunos sobre a história ou a cultura afro-brasileira?



Fonte: Questionário 2012

Tal configuração demonstra como a ausência de formação prejudica o trabalho docente com as temáticas culturais, pois apesar de ser um conteúdo transversal em todas as disciplinas do currículo escolar, a história e cultura africana e afro-brasileira

simplesmente não é ministrada, no sentido esperado pela legislação, por praticamente metade dos professores pesquisados.

A importância da formação, na explicação da ausência do tema etnicorracial no cotidiano das salas de aula dos professores pesquisados, se torna mais clara, quando se observa que 92% dos professores responderam que gostaria de realizar ou continuar realizando atividades sobre a história e cultura africana e afro-brasileira com seus alunos. Ou seja: os docentes que já realizam atividades sobre o tema etnicorracial, gostariam de continuar realizando tais ações, e os que nunca realizaram gostariam de iniciar, mesmo que nunca tenham conseguido fazer nenhuma atividade sobre o tema. Apenas 6% dos docentes declaram que não possuem interesse de realizar ações pedagógicas voltadas a temática racial, o que evidencia que, como já dito anteriormente, nem todos os docentes estão convencidos da necessidade da inclusão dos estudos culturais. Todavia, é preciso ponderar que a falta de formação sobre a temática pode alimentar a resistência ao tema entre alguns professores.

Entre os professores que indicaram que já realizaram ações voltadas ao estudo da história e cultura africana e afro-brasileira observa-se que a maioria das ações versa sobre atividades de pesquisa e realização de amostras, ou então de debates, subsidiados pela apresentação de vídeos ou realização de palestras. Segue algumas atividades indicadas pelos docentes nas respostas qualitativas:

Debates e análises sobre filmes.

Feira de arte e cultura, cujo tema era "a cultura afro-brasileira".

Uma pequena estória contada por uma aluna e representada com fantoches.

Montagem de um álbum onde os alunos trabalharam uma música, tipos de comidas, recortes e colagem de objetos.

Atividades lúdicas envolvendo musicas, histórias, jogos, etc.

Alguns pratos derivados da cultura afro-brasileira.

Desenvolvimento de um projeto "Brasil mostra tua cara" onde além da economia e da politica foi realizado seminário, debates, murais e exposições de vídeos que mostram a diversidade racial brasileira e o racismo.

*Foi desenvolvido um projeto sobre a cultura afro-brasileira, onde cada equipe ficou responsável para pesquisar e apresentar na culminância do projeto, diferentes aspectos inerentes a essa cultura.
(extraído do questionário. Julho de 2012).*

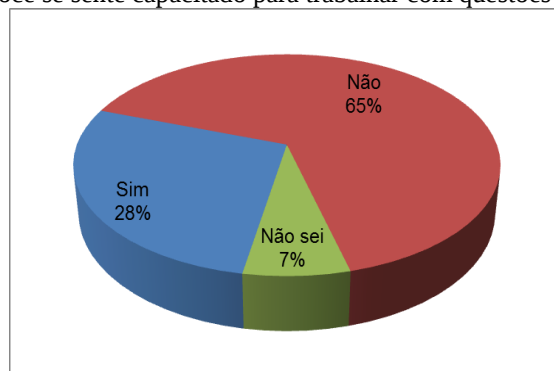
As atividades indicadas demonstram que a estratégia utilizada pelos docentes para dar conta da temática, mesmo sem terem muita formação sobre o tema, é recorrer

às atividades de pesquisa, pois assim professores e alunos estudam e aprendem sobre esses novos conteúdos. Entretanto, importa lembrar que esses docentes que informam realizar ações sobre a história e cultura afro-brasileira representam os poucos professores que já receberam formação sobre o tema, ou seja, representam os 46% que já “ensinam” esses novos conteúdos. Os outros 54% que informaram que não realizaram ainda nenhuma ação específica sobre a temática etnicorracial, representam exatamente os professores que indicaram não ter acesso à formação na temática em foco.

Dessa forma, fica evidente a relação entre a formação e a atuação com o tema. Tal articulação pode ainda ser percebida na resposta de um dos docentes pesquisados que indicou já ter feito cursos sobre o tema: *“a questão da cultura afro-brasileira é abordada em quase todas as minhas aulas, inclusive já estou inscrita em curso de formação continuada do MEC sobre o assunto”*. De outro lado, a resposta de outro docente que informou ainda não ter tido acesso a formação também demonstra a importância da formação, pois escreve o docente *“já que não tenho muitas informações sobre a cultura afro-brasileira, apenas converso com os alunos sobre a discriminação e a influencia da cultura negra em nosso cotidiano”*.

Por todo o exposto, é compreensivo que, quando perguntados se sentiam que estavam capacitados para trabalhar com questões Etnicorraciais, 66% afirmaram que não. Apenas 28% responderam que se sentiam capacitados e 12 não souberam responder. Segue gráfico com os dados:

Gráfico 8 - Você se sente capacitado para trabalhar com questões Etnicorraciais?



Fonte: Questionário 2012

A tabela ilustra que a maioria dos professores pesquisados não se sente capacitada para o trato com a temática etnicorracial. Observa-se que esses representam exatamente os docentes que nunca tiveram formação, o que desvela a urgência da

ampliação do acesso dos professores da educação básica a cursos sobre história e cultura africana e afro-brasileira.

5. Considerações Finais

Sabendo que uma educação voltada à construção da cidadania, deve atender as peculiaridades da diversidade étnica da população brasileira, trabalhar as questões Etnicorraciais em sala de aula, articulando mecanismos pedagógicos que conduzam não somente a aquisição de valores e respeito humano, mas, sobretudo, a promoção da igualdade, para que haja a construção positiva da identidade racial de cada indivíduo e o sucesso escolar do alunado, é fundamental.

Contudo, os dados do estudo apresentado indicam a falta de estrutura e de incentivo à formação de professores em relação às questões raciais. Demonstram que, apesar dos avanços da Lei, muito ainda há para ser feito no que se refere à formação de educadores. As próprias instâncias responsáveis pela formação inicial, como as universidades, e a continuada, como as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, ainda não priorizaram as ERES em suas ações e, assim fazendo, se omitem de sua função pedagógica.

Para realizar a importante tarefa de constituição de uma educação antirracista e antidiscriminatória, a formação docente não pode ser deixada como tarefa individual a ser realizada por cada professor, e nem limitada espacialmente às práticas docentes realizadas isoladamente em sala de aula. É fundamental a introdução dos estudos culturais, em particular os voltados ao “patrimônio negro”, na formação, inicial e continuada, de professores, para que os docentes possam se sentir mais capacitados à implantação dos objetivos antirracistas da legislação educacional vigente.

Referências

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Historia da Educação Geral e Brasil**. Edição 3ª. Ed. Moderna, 2006.

BARAVIERA, Verônica de Carvalho Maia. **A Questão Racial na Legislação Brasileira**. Universidade do Legislativo Brasileiro. Monografia. Especialização em Direito Legislativo. UNILEGIS/ UFMS. Brasília, 2005.

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Modos de ver: saberes e fazeres**. Projeto A Cor da Cultura Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Vol. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**.

_____. Constituição (1934). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso: 2009.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, SENADO, 2006.

_____. **Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. DOU, Brasília, 10 Jan.2003.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004b.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Brasília: SACAD, 2006.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. Organização de Kabengele Munanga. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: SACAD, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. (orgs.) **Raça, Cor e Diferença: A Escola e a Diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

DIAS, Karina de Araújo e SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. **Formação Continuada de Educadores para a Diversidade Étnico-racial: A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em Foco**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva**. Revista “Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa”. Publicação eletrônica semestral - Setembro de 2008 - Fevereiro de 2009 - ANO III - Nº. 005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Henrique M. R. de et ali. Método de Pesquisa Survey. **Revista de Administração** São Paulo v. 35, n. 3p. 105-112 julho/setembro 2000. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodo_de_pesquisa_survey.pdf. Acesso em: 17/10/2012.

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

GONÇALVES E SILVA, P. B., Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

KI-ZERBO (Editor), Joseph e HAMA, Boubou. **Lugar da história na sociedade africana**. História geral da África I: Metodologia e Pré-história da África. 2ª. Edição Revisada. Brasília-DF: UNESCO, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. (Coleção magistério. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. RocketEdition, s/l, 1999, Ed. Eletrônica.

ROCHA, H. S. C. **A Experiência com a Lei Nº 10.639/03 CEFET-PA: Formação Inicial e Continuada**. In Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

ROCHA, H. S. C.(org.). **Questões Etnicorraciais: estudo de caso no IFPA**. Ed. IFPA. Belém: 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei Nº. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro in BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Ministério da Educação/SECAD, 2005.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, André Marcos de Paula. **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Curitiba. Expoente, 2008.

TOMASONI, Maria Lucia de Almeida Belém. Educação das Relações Étnico-raciais e a Formação de Professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, 2008.