



## POR LINHAS TORTAS – A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS DA REGIÃO NORTE: entre virtudes e vícios

*Wilma de Nazaré Baía Coelho<sup>1</sup>  
Mauro Cezar Coelho<sup>2</sup>*

### RESUMO

A Lei Federal nº. 10.639/03, desde sua promulgação, engendrou uma nova dinâmica nas escolas. Instados pelas determinações legais, gestores e professores formularam alternativas para fazer frente aos dispositivos que introduziram as temáticas da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares do Ensino Fundamental. A análise sobre essas iniciativas evidencia mais do que a visão que esses agentes escolares cultivam sobre as temáticas propostas. Ela viabiliza um quadro singular do ambiente escolar, de suas virtudes e vícios. A partir da análise de seis escolas, de quatro estados da Região Norte, o artigo demonstra que o improvisado e a “boa intenção” superaram, em muito, o investimento em pesquisa e formação continuada, para o enfrentamento da questão étnico-racial. Os resultados positivos, importantíssimos para os alunos, não escondem a fragilidade das iniciativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Escola, Questão étnico-racial, Região Norte.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Exerce, como docente Adjunto IV, atividades junto a Universidade Federal do Pará (UFPA) e atua na condição de docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED) e do Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia da UFPA (PPHIST); Bolsista de Produtividade/CNPQ. Membro de diversas sociedades científicas. Forma e orienta novos profissionais nos campos da Educação, História da Educação, Formação de Professores; Formação de Professores para a diversidade étnico-racial; Educação e Relações Raciais. Coordena projetos de pesquisa em diálogo com áreas afins à Educação. Coordena o NEAB\UFPA Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Formação de professores e Relações Étnico-raciais (GERA\UFPA); Vice-Coordenadora dos CONEABS (2012-2014).

<sup>2</sup> Possui graduação em Bacharelado em História pela Universidade Federal Fluminense (1994), graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal Fluminense (1994), mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é coordenador de Curso de Licenciatura em História/PARFOR da Universidade Federal do Pará e professor adjunto na mesma universidade. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Colonial e Ensino de História, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia colonial, história indígena e do indigenismo, história da ciência, história da educação e ensino de história.



## *CROOKED LINES - EDUCATION FOR DIVERSITY AND ETHNIC-RACIAL ISSUE IN SCHOOLS IN THE NORTH REGION: BETWEEN VIRTUES AND VICES*

### **ABSTRACT**

Law nº 10.639/03, since it was enacted, has been leading to a new dynamic in schools. Urged on by legal requirements, managers and teachers have formulated alternatives to cope with the devices that introduced the themes of African history and African-Brazilian Culture in the curricula of elementary schools. The analysis of these initiatives show more than the view that these agents on the school have about the proposed thematic. It enables a singular framework of the school environment, their virtues and vices. From the analysis of six schools in four states in the North Region of Brazil, the paper demonstrates that improvisation and "good will" outweigh, by far, the investment in research and continuing education, to confront the racial and ethnic issue. The positive results, important for the students, do not hide the weakness of the initiatives.

**Keywords:** Education. School. Diversity. Racial and Ethnic issue. Northern Region.

## *POR LÍNEAS TORCIDAS – LA EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD Y LA CUESTIÓN ÉTNICORACIAL EN ESCUELAS DE LA REGIÓN NORTE: ENTRE VIRTUDES Y VICIOS*

### **RESUMEN**

La ley nº 10.639/03, desde que promulgada, generó una nueva dinámica en las escuelas. Instados por las determinaciones legales, gestores y profesores formularon alternativas para hacer frente a los dispositivos que introdujeron las temáticas de la Historia del África y de la Cultura Afrobrasileña en los currículos escolares de la Enseñanza Fundamental. El análisis sobre esas iniciativas pone en evidencia más que la visión que esos agentes escolares cultivan sobre las temáticas propuestas: viabilizan un cuadro impar del ambiente escolar, de sus virtudes y vicios. A partir del análisis de seis escuelas de cuatro estados de la Región Norte, el artículo demuestra que la improvisación y la "buena intención" superan, en mucho, las inversiones en investigación y formación continuada para el enfrentamiento de la cuestión étnicorracial. Los resultados positivos, importantísimos para los alumnos, no esconden la fragilidad de las iniciativas.

**Palabras clave:** Educación, Escuela, Cuestión étnicorracial, Región Norte.

## *LIGNES POUR TARTES - ÉDUCATION À LA DIVERSITÉ ETHNIQUE ET RACIALE ET CAUSE DANS LES ÉCOLES DU NORD: ENTRE LES VERTUS ET LES VICES*

### **RÉSUMÉ**

Le point de loi. 10.639/03, depuis son adoption, a engendré une nouvelle dynamique dans les écoles. Poussé par des dispositions légales, des gestionnaires et des enseignants alternatives formulées pour faire face aux appareils qui ont introduit les thèmes de l'Histoire Africaine et afro-brésilien de la culture dans les programmes scolaires de l'École Primaire. L'analyse de ces initiatives montrent que plus de la vue que ces agents cultiver l'école sur les thèmes proposés. Il permet à un seul cadre de l'environnement scolaire, leurs vertus et des vices. A partir de l'analyse de six écoles dans quatre États de la Région du Nord, l'article montre que l'improvisation et «bonne intention» l'emportent, et de loin, l'investissement dans la recherche et la formation continue, d'affronter la question ethnique et raciale. Les résultats positifs très importants pour les étudiants, ne cache pas la faiblesse des initiatives.

**MOTS-CLÉS:** Éducation, École, Question ethnico-raciale, Région du Nord.



## A PROBLEMÁTICA

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado *professora, sim; tia, não*, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de *tia*. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão.

(Freire, 1994, p. 10-11)

A tradição educacional brasileira consolidou a noção segundo a qual o exercício docente se constitui em magistério. Mais que uma escolha ordenada e refletida, a docência se conforma em *missão* reconhecida e assumida. Nesse sentido, a *vocação* e a paixão são percebidas como fatores determinantes para o exercício da docência.

Abnegação, compromisso e afeto são estruturantes da escolha e do exercício de um magistério que se confunde com os que vinculam as crianças aos seus pais. Peter L. Berger e Thomas Luckmann apontam que a socialização das crianças se dá em duas dimensões – a primária, construída no espaço familiar, e a secundária, edificada, principalmente, no espaço escolar. Os autores apontam para o lugar determinante da escola na formulação de uma socialização que foge dos padrões e da hierarquia familiar (Berger e Luckmann, 1985, p. 230). Ambas as dimensões são complementares e contribuem de modo diverso para a formação da identidade. Não obstante, são frequentemente confundidas pelo senso comum. Deste modo, a escola é percebida como um espaço complementar ao da casa, para muitos, a segunda casa. A professora, da mesma forma, complementa as funções paternas, como a segunda mãe ou, mais propriamente, como a tia.

Edificou-se, então, uma idealização segundo a qual a docência é pautada mais pela intenção que pela prática. A docência, segundo esta perspectiva, reiterada pela tradição e largamente aceita pelo senso comum, não é percebida como um conjunto de ações específicas projetadas para o alcance de *dado objetivo* (Severino, 2003, p. 71-89). É assumida, isto sim, como uma expectativa professada. Assim, uma vez que a ideia de *competência profissional* (Contreras, 2002, p. 106) ou de *profissionalidade* (Sacristán, 1995, p. 65-95) não conformam o perfil valorizado, as noções de efetividade, sucesso e produtividade não constituem os parâmetros de ação



e, por conseguinte, de avaliação do *trabalho docente*.<sup>3</sup>

Como consequência, as intenções contam mais que o trabalho necessário para transformá-las em *procedimentos didáticos* coerentes.<sup>4</sup> Igualmente, as impressões ganham importância maior que a reflexão e o *estudo continuados*.<sup>5</sup> Os resultados do trabalho informado por esse aporte, por sua vez, são tão frágeis quanto os instrumentos formulados para alcançá-los. Os diversos índices de *avaliação da educação brasileira* assim o dizem.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Tal consideração não deixa de levar em conta, evidentemente, as formulações teóricas sobre os processos de formação de profissionais da educação. Para alguns dos autores que se ocupam da questão, a educação formal exige profissionais dotados de competências específicas. Antônio J. Severino, por exemplo, considera que a formação relaciona três dimensões – dos conteúdos específicos, das habilidades técnicas e das relações situacionais. Para outros autores, a formação se fundamenta em uma perspectiva teórica - a qual o profissional se vincula – que sustenta as ações dos agentes escolares, responsáveis pela oferta da Educação.

<sup>4</sup> Para Terezinha Rios, o fazer docente exige competência técnica e postura ética. Essa última sustenta uma crítica constante àquela competência e a todas as outras dimensões do fazer docente.

<sup>5</sup> Ahyas Siss formula reflexão provocativa, ao alertar que o direito à formação continuada exige, em contrapartida, alguns deveres: a disponibilidade para a aprendizagem, a vontade de aprender e o compromisso com o aprendido. Da mesma forma, alerta que o referido direito implica em obrigações da parte da instituição escolar, como a criação de alternativas que viabilizem a continuação do processo formativo dos professores. Ao Estado, a quem cabe o dever de formar professores, Ahyas Siss alerta a obrigação de formular políticas públicas que viabilizem o direito do professor à formação continuada. As universidades não são esquecidas, de modo que o autor ressalta a responsabilidade deste instituto na formulação de alternativas de formação continuada.

<sup>6</sup> Destacaremos, a seguir, os dados relacionados aos Estados, nos quais detectamos as ações mais bem sucedidas, entre as escolas analisadas.

Estado do Amazonas: Com base nas informações do SAEB, referentes ao estado Amazonas, observa-se piora no desempenho dos estudantes, no período avaliado de 1995 a 2005. Nesse intervalo, o aproveitamento em Língua Portuguesa, na última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, caiu da nota 5,7 para a nota 2,1. O mesmo se deu em Matemática, cuja média saltou de 3,0 para 2,0.

Estado do Pará: Com base nas informações do SAEB, referentes ao estado Amazonas, observa-se piora no desempenho dos estudantes, no período avaliado de 1995 a 2005. Nesse intervalo, o aproveitamento em Língua Portuguesa, na última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, caiu da nota 3,3 para a nota 2,4. O mesmo se deu em Matemática, cuja média saltou de 4,1 para 1,9.



A educação para as relações étnico-raciais participa dessa condição da educação brasileira, da qual a noção de professor é devedora. Implementada a partir da promulgação da Lei Federal nº. 10.639/03, ela compartilha das virtudes e vícios do sistema educacional. A análise da forma pela qual seis escolas da Região Norte aplicam o dispositivo legal evidencia o quanto as intenções se sobrepõem à reflexão continuada. Tal pesquisa é uma parte de um projeto intitulado *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola, na perspectiva da Lei nº10.639/03*. Trata-se de uma pesquisa nacional, coordenada pela professora doutora Nilma Lino Gomes, financiada pela UNESCO e conduzida pelo Ministério da Educação. Por meio dela, pretendeu-se formular um quadro das práticas pedagógicas elaboradas a partir do aparato legislativo a que nos referimos. Foram analisadas trinta e seis escolas em todo o Brasil.

As escolas foram selecionadas a partir de informações sobre a existência de atividades relacionadas à Lei Federal nº. 10.639/03. Em alguns casos, as secretarias de educação de estados e municípios, forneceram a indicação. Foram priorizadas as escolas que afirmavam ter incluído o pressuposto legal em seu Projeto Político Pedagógico – o que, depois, nem sempre se verificou concretizado.

QUADRO 1: ESCOLAS SELECIONADAS/REGIÃO NORTE

Escola	Localização	Modalidade	Nº. de Alunos
A	Macapá – AP	Ensino Médio (Regular e Integral)	2.553
B	Manaus – AM	Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano)	624
C	Manaus – AM	Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano); Ensino de Jovens e Adultos	863
D	Ananindeua – PA	Ensino Fundamental (1º ao 9º ano); Ensino Médio.	1.177
E	Araguaína – TO	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); Ensino Médio.	1.243
F	Praia Norte – TO	Ensino Fundamental (8º ao 9º ano); Ensino Médio; EJA	491

**Fonte:** Dados coletados pela equipe de pesquisa, no segundo semestre de 2009.

Os resultados obtidos pelas ações adotadas nas escolas em questão são consideráveis. Em algumas delas percebe-se uma nítida alteração na forma como crianças, adolescentes e jovens percebem os índices de cor e *raça* (sic). Os adolescentes ouvidos relatam uma mudança significativa no que qualificam de autoestima. No entanto, em que pese a importância dos resultados, as ações não fogem à regra do cotidiano escolar, em que o imprevisto se sobrepõe ao planejamento e ao estudo continuados.

---

Estado do Tocantins: Com base nas informações do SAEB, referentes ao estado Amazonas, observa-se piora no desempenho dos alunos, no período avaliado de 1995 a 2005. Nesse intervalo, o aproveitamento em Língua Portuguesa, na última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, caiu da nota 3,3 para a nota 2,5. O mesmo se deu em Matemática, cuja média saltou de 3,4 para 3,1.



Como consequência, o impacto das iniciativas não sugere alteração nos modelos de compreensão da sociedade brasileira e na diminuição do preconceito no ambiente escolar.

### *O 'ESPÍRITO' DA LEI*

As Leis Federais nº. 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, projetam um empreendimento grandioso. Sua dimensão não é dada pelos números que conformam o *sistema educacional brasileiro*<sup>7</sup>, mas definida pela natureza do desafio: alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos.

A inclusão dos conteúdos de História da África, História da Cultura Afro-Brasileira e História dos Povos Indígenas constitui fato novo. A narrativa consagrada acerca de nossa formação como país e como nação elegeu a Europa como epicentro de nossa história e como nossa herança mais importante. Os povos africanos e indígenas compõem a narrativa como elementos coadjuvantes, cuja participação é mais alegórica que determinante.

A integração dos novos conteúdos ao currículo escolar representa um movimento inédito, incluindo antigos agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva. A África, os povos africanos e os povos indígenas deixam de constituir um *borrão* indefinido e alcançam um novo estatuto. Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os povos europeus. Em segundo lugar, a África e a América, anteriores à Conquista, ganham contornos específicos. A África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Finalmente, sua participação nos processos de formação da nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira.

A memória histórica contribui para a conformação das noções de pertencimento, em relação às quais os agentes sociais estabelecem formas de identificação. Fazer parte, nesse sentido, exige a instituição de vínculos que viabilizem a inserção no mundo. É por meio dos modelos consagrados que as identificações se dão e, a partir delas, os valores e as condutas se pautam.

O alcance do escopo das leis exige, como se vê, o domínio tanto dos saberes acadêmicos necessários à compreensão dos processos históricos africanos e indígenas quanto sobre as formas de se criticar a tradição. Ele requer, portanto, que os profissionais da educação dominem tanto os saberes específicos de suas disciplinas quanto o arcabouço teórico e metodológico que permite utilizá-los com

---

<sup>7</sup> Se considerarmos apenas as Escolas de Ensino Fundamental, com oferta de ensino regular, em atividade, o montante é de 146.397 escolas públicas e privadas, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, disponíveis no sítio Data Escola Brasil (<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>). A consulta foi feita em 23 de novembro de 2011.



vistas à oferta de uma educação inclusiva. Ele exige, sobretudo, de professores, técnicos e gestores as competências necessárias para o enfrentamento das questões que subjazem ao proposto pela lei: o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade.

### *A LEI NAS ESCOLAS*

As seis escolas, aqui analisadas, especialmente por meio de seus projetos pedagógicos e educacionais, depoimentos e observações de seus agentes escolares, localizadas em quatro estados da Região Norte, apresentam percursos similares, nos processos de aplicação dos *dispositivos legais*<sup>8</sup>. As similitudes e coincidências apontam mais que o acaso: elas dão conta de um padrão, de uma prática, de uma compreensão do exercício da oferta da educação.

A primeira similitude é o voluntarismo docente. As secretarias estaduais ou municipais de educação pouco ou nada tiveram a ver com as iniciativas de aplicação da lei. Em metade das escolas, aliás, os professores se anteciparam à lei, e instituíram projetos educativos voltados para a educação para as relações étnico-raciais antes de a lei ter sido formulada. Nas demais escolas, ainda que a lei tenha motivado as iniciativas, elas não foram demandadas pelas redes educacionais das quais as escolas faziam parte.

Em todos os seis casos estudados, o interesse de professores esteve na origem dos projetos concretizados. A noção de pertencimento *racial*, via de regra, determinou a participação dos envolvidos, em um primeiro momento. Ela pontuou, também, o perfil dos projetos: mais que a introdução de novos conteúdos, foi a valorização da *herança* africana, sobretudo, o que conformou as primeiras iniciativas.

---

<sup>8</sup> Arrolamos, a seguir, os principais dispositivos legais relacionados à temática étnico-racial: Lei nº 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 9 de dezembro de 1996 (publicada pelo Diário Oficial da União de 20 de dezembro, 1996); Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (publicada pelo Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, 2004 (às quais se vinculam, em primeiro lugar, o Parecer CNE/CP 003/2004 que fundamenta a necessidade de diretrizes curriculares específicas e, em segundo lugar, a Resolução nº. 1 de 2004, do Conselho Nacional de Educação, instituindo as mesmas diretrizes); Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, emitidas pelo Ministério da Educação, em 2006; Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (publicada pelo Diário Oficial da União de 10 de março de 2008); Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, formulado pelo Ministério da Educação, em 2009.



Essa, aliás, a segunda similitude percebida: os projetos analisados, mesmo os principiaidos após a promulgação da lei, se baseavam mais na notícia da lei que no seu conhecimento. Os profissionais da educação, ouvidos pela pesquisa, pouca ou nenhuma notícia tinham das Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas para nortear a aplicação do instrumento legal. Diante disso, os projetos baseavam-se nas noções individuais dos seus promotores, as quais não se distanciavam das formulações que o senso comum construiu sobre a África e as culturas afro-brasileiras.

Isto nos leva à terceira semelhança percebida entre os projetos analisados. Em todas as escolas, verificou-se que as atividades voltavam-se mais para a formação ética e moral que para o enfrentamento de conteúdos disciplinares – como os de caráter historiográfico, geográfico, linguístico ou literário. Pensadas como momentos de valorização da *herança* africana, elas estabeleciam pouca relação com o conteúdo formal e projetavam um discurso de transformação das relações entre os grupos sociais, baseados nas noções de tolerância, respeito à diferença e à diversidade.

O caráter pontual das iniciativas é outro fator em comum entre os projetos pesquisados, podendo ser percebido em duas dimensões. A primeira delas diz respeito à abordagem adotada: os projetos enfatizam os caracteres éticos e morais relacionados à temática e destacam os aspectos lúdicos que lhes são, frequentemente, atribuídos. A segunda dimensão refere-se à periodicidade. Em todas as escolas, os projetos se realizam ao longo do mês de novembro (em especial, durante a Semana da Consciência Negra). Quase todos os docentes e técnicos afirmam que as atividades do mês de novembro culminam um conjunto de procedimentos realizados ao longo do ano. A análise dos documentos disponíveis demonstra, no entanto, que as atividades de novembro concentram o esforço escolar no trato da questão.

Por fim, uma última similaridade entre os projetos estudados: o planejamento e a execução. Ainda que o discurso dos agentes escolares delegue a toda a comunidade escolar a autoria e a condução dos projetos, a pesquisa evidencia o quanto eles são dependentes da participação de um grupo reduzido de professores: os docentes das disciplinas História, Língua Portuguesa e Artes. Os demais professores participam da execução das atividades, especialmente ao longo da Semana da Consciência Negra.

### AS LINHAS

Das seis escolas analisadas, três possuem projetos consolidados, realizados com regularidade há pelo menos cinco anos. A localização das três escolas e a similaridade entre os projetos foi o que nos sugeriu a existência de um padrão situado além das questões propostas pela lei, mas que se coloca como fator estruturante da oferta da educação nas escolas brasileiras: as três escolas encontram-se nos estados do Amazonas, Pará e Tocantins; uma situada na capital do estado, outra na região metropolitana da capital e a terceira em um município distante mais de seiscentos quilômetros da capital.



Não detectamos qualquer comunicação entre elas e entre as redes de ensino que as integram, sobre as questões estabelecidas pela lei.

Em todas, o modelo das Feiras de Ciências serve de parâmetro para a realização das atividades relacionadas à educação para as relações étnico-raciais. A temática é trabalhada de formas variadas. Cada turma é responsável por um aspecto da questão o qual é desenvolvido a partir de uma linguagem: poesia, prosa, teatro, dança e pintura. Outros tipos de expressão são recorrentes: há apresentações de pratos típicos e, também, concursos de beleza.

Toda a escola é envolvida no evento que ocorre, quase sempre, nos meses de novembro, ao longo da Semana da Consciência Negra. A comunidade envolvente é convidada a participar das atividades. Em duas das três escolas a participação é relativa, em outra, representativa. Isto faz com as três escolas vivam situação análoga: a identificação com a atividade.

A pesquisa deixou claro que estudantes e professores veem as atividades relacionadas à temática das relações étnico-raciais como signos caracterizadores das escolas. Para os agentes escolares daqueles estabelecimentos de ensino, as atividades identificam a escola tanto na região em que ela está situada, quanto na rede de ensino, em relação às demais escolas.

Das seis escolas estudadas, as três a que nos referimos aqui apresentam resultados positivos evidentes. Em primeiro lugar, a inclusão da temática étnico-racial no calendário de atividades escolares constitui progresso considerável no trato da questão. Se antes, a escola não falava em África, em Preconceito, em Discriminação, agora, a partir da introdução dessas atividades, tais categorias tornaram-se tópicos de debate e discussão. Ademais, a reflexão engendrada pelas atividades estimula o exercício da tolerância e de um ideal de igualdade, por meio de projeções acerca de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Em segundo lugar, as atividades analisadas têm sido muito eficazes para a reversão da autoestima dos estudantes negros e pardos, segundo autodeclarações. Os relatos do corpo discente são decisivos no sentido de considerar aquelas atividades como determinantes para a reversão de posicionamentos subalternos, para a revisão de ideais de beleza e para a afirmação da autoconfiança e da condição de agente de direitos.

Antes, tinha muito preconceito, na escola que eu estudava antes, eu tinha muito preconceito, eu chegava a me sentir mal por ser negra. Nunca senti vergonha, mas eu pensava porque só pelo fato de eu ser negra me tratavam dessa maneira. Quando eu entrei pro Bom Pastor e a gente começou a estudar e discutir esse assunto eu passei a pensar de outra maneira. Não tem que ter vergonha de ser negra. (Aluna do Ensino fundamental – Ananindeua-PA, 2009).

Bem na matéria de História sempre o professor procura tá tirando um tempo para falar sobre a respeito disso e eu aprendi bastante e principalmente sobre me valorizar. Porque eu sou um exemplo de pessoa que me discriminava, me menosprezava. Eu costumava



não sair de casa, tipo... Eu tenho uma prima que ela tem o cabelo muito liso, então quando eu via ela se arrumando para sair pra fora eu não saía, eu me achava muito inferior a ela. E aí eu comecei com o projeto na escola a me valorizar e percebi que o que a mídia divulga, esse padrão que ela divulga, são visões estereotipadas, efêmeras, eu sei que nós, tanto o branco como o negro, nenhum é superior ao outro, somos todos iguais. (Aluna, do Ensino Fundamental, Praia Norte-TO, 2009).

Em terceiro lugar, os projetos considerados, permitem o estabelecimento de relações entre o procedimento adotado e a competência desenvolvida junto aos estudantes. As entrevistas com os professores, a observação<sup>9</sup> sobre o material produzido pelos estudantes e suas falas nas sessões de discussão<sup>10</sup> viabilizaram a vinculação das atividades didáticas aos comportamentos esperados. Destacamos, a seguir, quatro deles, presentes em todos os três projetos referidos e em algumas das demais três escolas pesquisadas.

---

<sup>9</sup> A equipe de pesquisa observou a dinâmica das relações estabelecidas entre os estudantes, os professores e o corpo técnico, a fim de perceber formações de grupo, interações amistosas ou de desentendimento, ou mesmo de inclusão e exclusão. Os agentes escolares foram esclarecidos previamente sobre o caráter amplo da observação. E os observadores não participaram em nenhuma das relações observadas. Utilizamos os estudos de Heraldo Vianna, como suporte teórico da observação, e recorreremos às considerações de Laurence Bardin para a sistematização e análise dos dados coletados na pesquisa.

<sup>10</sup> Os pesquisadores se utilizaram de *Grupo de Discussão*, como uma técnica de coleta de dados. Por meio dele, objetivava-se perceber como o trabalho se conformava junto aos estudantes e, ao mesmo tempo, verificar como o corpo discente concebia as atividades relacionadas à questão étnico-racial. Para o desenvolvimento da análise do grupo de discussão foram seguidas as categorias sugeridas pela Coordenação Nacional da pesquisa, tais como: *participação e envolvimento dos estudantes nas atividades do projeto; conhecimento sobre a temática étnico-racial e desempenho escolar/envolvimento com os professores e com a escola*. A categoria *conhecimento sobre a temática étnico-racial* compreendeu os conhecimentos sobre História da África e da Cultura Afro-brasileira apreendidos em sala de aula e ao longo dos projetos desenvolvidos pelas escolas; se ocupando também com a participação desse aprendizado na conformação de perspectivas e comportamentos pelos mesmos estudantes.

QUADRO 2: DE ATIVIDADES DIDÁTICAS E SUAS VINCULAÇÕES

Procedimento	Resultados vinculados
Composição e apresentação de cartazes, paródias, redações e poesias.	Reversão de uma visão negativa e/ou depreciativa das populações não brancas e dos institutos culturais a elas relacionados.
Composição e apresentação de coreografias de danças “afro”.	Valorização da herança cultural africana, com destaque para a apresentação e reiteração dos caracteres estéticos que a compõem.
Elaboração e degustação de pratos típicos.	Valorização da herança cultural africana e reiteração da sua presença no cotidiano brasileiro e nos institutos que o qualificam.

**Fonte:** Pesquisa realizada pelos autores, nas escolas ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’ e ‘F’, no segundo semestre de 2009.

Os projetos realizados podem ser considerados experiências bem sucedidas, em que pese a pertinência das críticas a que são suscetíveis – como a que propomos aqui. Das três escolas destacadas, em duas, nas quais os projetos são desenvolvidos há mais tempo e com maior investimento, há notável alteração no modo com os estudantes se relacionam com as questões relativas à cor e ao preconceito. Nessas escolas, os estudantes formulam um discurso novo.

Como parte das atividades de pesquisa, constituímos grupos de discussão com estudantes em diferentes momentos de formação, em todas as escolas. Neles, discutimos a formação da sociedade brasileira, o lugar da cor na vida social dos estudantes, as perspectivas para o futuro e o conhecimento que adquiriram sobre História da África e da Cultura Afro-brasileira. Naqueles momentos, buscávamos relacionar os dados coletados nas escolas às considerações elaboradas pelos estudantes. Para tanto, estimulamos o diálogo e o debate, propondo questões relacionadas à temática da pesquisa.

Conforme o quadro apresentado destaca, os estudantes consultados demonstraram ser capazes de distinguir uma visão sobre o passado brasileiro da experiência histórica concreta. Os institutos que vinculam cor e lugar social são percebidos e criticados por eles. Ao serem instados a refletirem sobre a formação da sociedade brasileira, afirmaram a importância dos povos africanos e indígenas na conformação da nação e da nacionalidade. O que mais *salta aos olhos*, porém, é a reiteração de um discurso que demarca uma reversão da autoestima de adolescentes negros e pardos.

Em todas as três escolas, os estudantes consultados testemunharam a importância dos projetos para a conformação de um olhar diferente sobre si mesmos e sobre os outros. Em todas as escolas, adolescentes apontaram a contribuição das atividades na elaboração de uma reflexão sobre os conceitos de beleza dominantes. Alguns indicam alteração de comportamentos, como maior interação social, maior participação nas atividades escolares e melhora da autoestima.



## O TORTO

A observação do ambiente escolar foi um dos procedimentos da pesquisa. Aulas, reuniões, intervalos, recreios e a entrada e a saída dos estudantes foram observados. Essa observação serviu de base para a consideração dos documentos produzidos pela escola, como os registros das atividades desenvolvidas na Semana da Consciência Negra, os diários de classe e os dados apresentados por gestores, professores e técnicos, nas entrevistas concedidas.

Um primeiro fator anotado pela pesquisa foi a forma superficial pela qual o conteúdo relativo à História da África e da Cultura Afro-brasileira é ensinada. A pesquisa apontou que a abordagem dos conteúdos concernentes à História da África não tem sido eficaz. Estudantes e profissionais da educação demonstram não terem superado noções elementares sobre o continente africano. Este último é percebido quase da mesma forma que o senso comum o representa: como um continente habitado por negros e animais de grande porte.

Processos históricos fundamentais da história africana, como a Conferência de Berlim, a consequente partilha do continente pelos países europeus, no século XIX, e as lutas pela independência no século XX não são conhecidos dos agentes escolares. A diversidade que constitui o continente também não é familiar. Noções como África do Norte e África Subsaariana, por exemplo, são completamente desconhecidas. Mesmo os processos que sustentaram a escravidão moderna são percebidos sob a ótica europeia.

No mais das vezes, os profissionais da escola confundem referência com discussão. Muitos compreendem que a simples menção à África cumpre o previsto no dispositivo legal. Da mesma forma, é comum utilizar-se a África como mote para considerações sobre discriminação e preconceito. Nesse sentido, notamos serem frequentes as associações entre o conteúdo referido na legislação e o ensino de valores morais e éticos. Sempre que se fala em África e em Cultura Afro-brasileira, se fala em discriminação e em preconceito.

Em relação a este último aspecto ressaltado, uma consideração deve ser feita. O racismo é um fenômeno histórico. Ele é parte das construções contemporâneas, pois a partir das formulações elaboradas no século XIX, a ideia de superioridade racial assumiu a condição de discurso unificado, legitimado por certas teorias ditas *científicas*. O racismo compreende, desde então, um discurso de poder, por meio do qual se estabelece uma relação assimétrica entre as *raças*. Pode-se dizer que a discriminação racial e o preconceito são suas manifestações mais evidentes. (Costa, 2002, p.31-62; Guimarães, 2002, 2008; Hasenbalg, 2005; Schwarcz, 2001; Munanga e Gomes, p. 31-57.).

No entanto, o racismo não é um fenômeno exclusivamente relacionado à África e aos africanos. Desconstruí-lo implica, justamente, na formulação de um saber escolar que demonstre o seu nascimento no Ocidente e que, no caso dos países de passado colonial, como o Brasil, esclareça a Escravidão Moderna e os seus desdobramentos. A reincidência das vinculações do racismo e da discriminação ao caso africano obscurece o conteúdo de História da África, atribuindo-lhe um lugar distinto do



que é ocupado por outros conteúdos históricos, marcadamente aqueles relacionados à Europa.

Os projetos analisados, especialmente aqueles desenvolvidos pelas três escolas em destaque, acentuam as deficiências de formação dos professores e reiteram as idealizações construídas em torno da figura do professor. A ênfase em uma pedagogia da moral e da ética, especialmente quando se trata dos conteúdos instituídos pela legislação referida, evidencia, também, uma baliza dos cursos de *formação de professores*.<sup>11</sup>

As dificuldades que professores, especialmente, enfrentam para o trato com os conteúdos introduzidos pela legislação decorrem, em larga medida, do fato de que tais conteúdos estiveram ausentes de sua formação. Disciplinas como História da África e Literatura Africana só muito recentemente foram incorporadas aos currículos dos cursos de licenciatura. No entanto, a pesquisa aponta que aquela ausência não é determinante para a manutenção da superficialidade a que nos referimos.

As entrevistas com professores, gestores e técnicos e a observação do cotidiano escolar evidenciam que a maior lacuna consiste, no entanto, na ausência daquilo que Paulo Freire denominou de “certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento”. Isto fica especialmente claro ao considerarmos as três atividades mais bem sucedidas entre as seis escolas analisadas da Eegião Norte, às quais já nos referimos.

A preocupação com o alcance dos objetivos formulados não implicou no acionamento de um repertório teórico e metodológico próprio para os fins propostos. As impressões parecem ter sido determinantes, de modo que não se percebeu vinculação necessária entre o procedimento e os resultados esperados. Sugerimos que o recurso ao modelo da feira de ciências seja uma evidência, nesse sentido, pois constitui um exemplo de como a máxima “se escreve certo por linhas tortas” tem seus limites.

O modelo de feira de ciências tem sido recorrente como forma de exposição do conhecimento, especialmente na área das ciências naturais. Nele, ocorre uma inversão: o estudante assume o papel de detentor do conhecimento e o expõe para colegas e para a comunidade envolvente. O conhecimento exposto, todavia, é aquele apreendido em sala de aula e pormenorizado pelos diferentes grupos que constituem a feira, que realizam *experimentos* e apresentam particularidades do fazer científico aos visitantes.

---

<sup>11</sup> Ilma Passos Veiga argumenta que o processo de formação de professores deve ser demarcado pela aquisição das competências necessárias para a organização do processo de ensino, por meio da escolha de um suporte teórico, informando a seleção de recursos e materiais didáticos. Consideramos pertinente a reflexão de Ilma Passos e, por meio dela, reiteramos nosso argumento de que os cursos de formação de professores não privilegiam a aquisição das competências destacadas pela autora.



O que ocorre com os projetos analisados é coisa muito diversa. O modelo é apropriado apenas na forma – a exposição de dados para a comunidade, a escolar e a envolvente. A diferença determinante reside no lugar do conteúdo relacionado à questão étnico-racial e ao processo de que ele é objeto. Em primeiro lugar, o conteúdo não é construído em sala de aula. Ainda que os professores façam referência à África e à Cultura Afro-brasileira, uma e outra não constituem o conteúdo formal. Em que pese a boa intenção que informa tais referências, ela não altera o fato de que África e Cultura Afro-brasileira permanecem como fatores externos ao currículo, como curiosidades, como questões sobre as quais se pode erigir um conteúdo moral e ético, mas não como conteúdos determinantes do processo histórico brasileiro e da constituição da nacionalidade. Em segundo lugar, e em consequência do que acabamos de apontar, o conteúdo já referido não é internalizado pelos estudantes, de modo que ele não avança do estatuto de informação. Ele não é internalizado e, conseqüentemente, não sustenta a alteração de comportamentos.

Não por outra razão, as atividades que analisamos compreendem, como já indicamos, a apresentação da temática por meio de linguagens diversas – poesia, prosa, teatro, dança e pintura. Os registros de tais atividades deixam claro que o enfoque dado não guarda o mesmo estatuto do conteúdo já consagrado de História e Literatura, por exemplo. São recorrentes os discursos de cunho moral e as demonstrações de conhecimento sobre processos históricos que deem conta do protagonismo negro ou indígena, por exemplo.

O desdobramento possível, nesse caso, é a formulação de uma hierarquia de saberes, relacionados à formação do Brasil e da nacionalidade. Os conteúdos relativos à herança europeia podem parecer, para o estudante, aqueles que são, efetivamente, relevantes. Dado que sobre eles há um imenso conteúdo a ser *vencido* e que sobre eles os professores têm mais a dizer – do que a recorrente menção a comportamentos certos ou errados – é muito provável que, ao final e ao cabo, os estudantes não deleguem ao passado africano relevância concreta nos processos históricos nacionais, como o fazem em relação aos europeus. Nos grupos de discussão de que participamos, foi o que percebemos. Os estudantes têm dificuldade em estabelecer relações de necessidade entre processos históricos brasileiros e africanos. O mesmo não se verifica no que tange a relação entre o passado histórico nacional e o europeu.

Outro fator que reitera nossa sugestão. O modelo de feira de ciências incorpora todos os estudantes das escolas. Ele foi aplicado tanto pelas escolas que atendiam o Ensino Fundamental, quanto por aquelas que atendiam os últimos anos do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – com atendimento a educação especial. Não conseguimos identificar os critérios de seleção das atividades por estágio cognitivo de crianças e adolescentes. Frequentemente, os mais velhos e os mais jovens realizavam as mesmas atividades – danças e dramatizações – comuns tanto para os estudantes do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, quanto para os estudantes do Ensino Médio.



Uma alternativa possível é a desvinculação da efeméride – a Semana da Consciência Negra – ao saber escolar que lhe é correspondente. O vínculo do conteúdo relativo à educação para as relações étnico-raciais tem um desdobramento involuntário: o de reiterar o caráter exótico do que diz respeito à África e à Cultura Afro-brasileira. Tratar dos processos formativos da nacionalidade apontando os avanços do conhecimento historiográfico, tal como aponta Paulo Knauss, nos parece uma alternativa produtiva (Knauss, 2005, p. 279-295).

O conhecimento histórico escolar tem se configurado, via de regra, como uma narrativa sobre o passado. Profundamente dependente do livro didático (Franco, 1982; Vargas Neto, 1986; Caimi, 1999, p. 23-109) essa narrativa surge em sala de aula como reflexo do vivido. Raramente os estudantes são informados de que o saber histórico com o qual tem contato é resultado de uma construção – de natureza científica, posto que conceitualmente informada, mas uma construção. Tornar essa condição do conhecimento histórico um saber escolar pode suscitar a formulação de outras visões sobre a formação da sociedade brasileira.

Por meio dessa alternativa, alguns desdobramentos podem ser realizados. Por um lado, os estudantes podem perceber que a memória histórica é uma construção e não uma fatalidade e que outras visões sobre o passado são possíveis. Por outro lado, e diretamente relacionado à temática de que nos ocupamos, os estudantes podem ter acesso a conhecimentos construídos pela historiografia brasileira, nos últimos trinta anos, que concretizam, no âmbito do saber acadêmico, aquilo que a legislação preceitua.

A historiografia brasileira tem produzido análises que alteram a condição inicial a que foram relegados os povos indígenas e os povos africanos transplantados para a América. Por meio dessas análises tem sido ressaltada a participação efetiva e decisiva desses agentes históricos na conformação de processos históricos importantes. A alternativa proposta por Paulo Knauss permite o recurso a essa historiografia de modo a construir-se um saber escolar que contemple que a legislação estabelece, facultando a concretização da consideração de Nilma Lino Gomes sobre a necessidade dar *trato pedagógico* à questão étnico-racial (Gomes, 2004, p. 80-104; Gomes, 2008, p. 67-89.).

### *DAS VIRTUDES E VÍCIOS*

A epígrafe desse texto retoma uma consideração de Paulo Freire que guarda desdobramentos importantes. Conhecido pelas suas reflexões sobre a Educação brasileira, Paulo Freire é acionado sempre que se pretende falar de uma Educação inclusiva e democrática. Em um de seus livros mais conhecidos, o educador pernambucano deixa claro que a docência constitui uma prática profissional – ela compreende certa “especificidade no seu cumprimento” – que requer o acionamento de um saber específico – teórico e prático.

Os cursos de formação de professores, no Brasil, são, reconhecidamente, cursos em que o



exercício prático é diminuto, assim como formulações para o enfrentamento de problemas concretos do cotidiano escolar. Só recentemente, a legislação impôs um percentual de cerca de trinta por cento da carga horária mínima dos cursos de licenciatura voltado para a prática continuada, ao longo da formação.<sup>12</sup> Os objetivos são claros: familiarizar o licenciando com o ambiente escolar e induzir a reflexão sobre a prática docente.

Os estudos sobre formação de professores apontam que os cursos de licenciatura, mesmo os de Pedagogia, pouco se ocupam com a “especificidade” de que trata Paulo Freire, o qual diferencia o profissional do leigo, na condução dos processos de ensino e aprendizagem. Decorre dessa lacuna dos cursos de formação de professores o recurso continuado ao improvisado e a repetição de estratégias trazidas, muitas vezes, da experiência do professor como estudante da Educação Básica.

Não nos parece ser outra a origem das práticas que analisamos. Elas decorrem, em primeiro lugar, da falta de conhecimento sobre os conteúdos relativos à História da África e da Cultura Afro-brasileira. Como, aliás, testemunha uma das professoras das escolas pesquisadas:

Tenho muito o que aprender. Gostaria de poder saber sobre as minhas próprias origens, é impossível você morar na região Norte-Nordeste do Brasil e não achar que é um pouco negra também. É muito pouco o que a gente sabe sobre a cultura negra – de onde vieram, o que faziam esses antepassados? A situação deles aqui é conhecida mas a situação social deles lá na África é desconhecida. Eu faço e tento fazer o possível para tocar o trabalho mas eu não me sinto completamente preparada para isso. (Professora de História, Ensino Fundamental, Tocantins, 2009).

Em segundo lugar, elas são credoras do não acionamento de um aporte teórico e metodológico capaz de transformar as temáticas introduzidas pela legislação em saber escolar. Esses dois fatores reiteram àquela compreensão da prática e do fazer docente construída pela tradição e reproduzida pelos cursos de formação de professores.

Assim, por vias tortas, os projetos analisados apresentam virtudes que devem ser consideradas e replicadas: eles mobilizam a comunidade escolar e a comunidade envolvente, transformando um signo de discriminação em sinal de reconhecimento e prestígio; eles acionam instrumentos por meio dos quais a mesma comunidade pode criticar a memória e distingui-la dos processos históricos concretos; e, o que não é de somenos importância, eles proporcionam aos estudantes meios para a reversão da baixa autoestima.

Não obstante, as vias tortas denunciam os vícios da educação brasileira. Até que eles sejam superados, por meio de uma formação que concretize aquilo que Paulo Freire encaminha e os cursos

---

<sup>12</sup> Parecer CNE/CP nº. 9, de 18 de janeiro de 2001; Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002.



de formação de professores se constituam em espaços nos quais a prática pedagógica seja objeto de experimentos, de formulação de estratégias para lidar com as situações concretas com as quais professores, gestores e técnicos travam contato, cotidianamente, as vias tortas certamente produzirão alterações no ambiente, porém, talvez elas não sejam capazes de alcançar aquilo que a legislação projeta: a inclusão de atores antigos, mas sempre esquecidos, na composição do drama brasileiro, sob uma nova perspectiva.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Tradução: Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação – INEP. *Média do desempenho do SAEB 1995-2005 em perspectiva comparada*. 2007. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 17 de out. 2011.

CAIMI, Flávia E. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Antonio A. (orgs.). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: EDIUEP, 1999, p. 23-109.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007, p.209-226.

COELHO, Mauro Cezar et al. O livro didático e as populações indígenas: um estudo sobre as representações formuladas para o ensino fundamental. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; COELHO, Mauro Cezar. *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza, 2008, p. 92-103.

\_\_\_\_\_. COELHO, Wilma Baía. O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: idem (orgs.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza, 2008, p. 104-123.

\_\_\_\_\_. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no Estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, 2007, p. 39-56.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Sérgio. A construção sociológica da *raça* no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, 2002, p. 35-62.

COUTINHO, Luciana Gageiro (et al). Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. *Psicologia & Sociedade*, n. 17, set./dez. 2005, p. 33-39.



FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global, 1982.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1994, p. 10-11.

GOEDERT, Rosicler T. As experiências dos adolescentes em situação de escolarização na escola pública da cidade de Curitiba. *I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE – Adolescente hoje: desafios, práticas e políticas*, São Paulo, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 67-89.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas e questão étnico-racial: o tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (orgs.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. p. 80-104.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, set./dez. 2005, p. 279-295.

MELO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000, p. 98-110.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 67, set./dez. 2005, p. 333-347.

\_\_\_\_\_. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, abr. 2001, p. 121-142.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006, p. 31-57 (Coleção para entender).

OLIVEIRA, I. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Maria Cláudia S. Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, maio/ago. 2006, p. 427-436.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2002.



ROCHA; Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 263-280.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, 2007, p. 94-103.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (orgs.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 65-95.

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

SEVERINO, Antônio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (orgs.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2006, p. 61-72.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SISS, Ahyas. O LEAFRO, Relações étnico-raciais e formação de professores: uma experiência de intervenção multicultural. In: SISS, Ahyas (orgs.). *Diversidade étnicorracial e educação superior brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 15-39.

VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 44, abr. 1998, p. 73-84.

VARGAS NETO, Nilda G. A. *O cotidiano do livro didático na escola: a articulação do conteúdo e do método nos livros didáticos*. Brasília/Rio de Janeiro: INEP/FLACSO, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (et al) (orgs.). *Técnicas de Ensino: por que não?* Campinas: São Paulo: Papyrus, 2000.

VIANNA, Heraldo Merelim. Observação e suas dimensões. In: VIANNA, Heraldo Merelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003, p. 16-29.

Vygotsky, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em julho de 2012  
Aprovado em setembro de 2012