

FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORAS NAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO TRABALHO COM O PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL Valéria Pavão de Souza Palú (Univ. Estadual Paulista – UNESP); Maria de Fátima Salum Moreira (Univ. Estadual Paulista – UNESP)

Eixo 5 - A formação docente na perspectiva da inclusão.

Agência Financiadora: Bolsa Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

A classificação da sociedade em grupos raciais não é natural. Isso quer dizer que não foi criada pela natureza, mas construída socialmente, em diferentes temporalidades históricas. Essa construção se alimenta de relações de poder baseadas em lutas entre grupos e sociedades, cujos interesses, valores e necessidades são antagônicos. Entretanto, identificar os indivíduos em brancos, amarelos, negros, indígenas, asiáticos não é visto como um problema, visto que diferenciar é uma das operações que constituem os modos como atribuímos sentido ao mundo. A situação se complica, quando essa identificação se transforma em classificação que serve para fundamentar critérios de superioridade e inferioridade entre os indivíduos que compõem a vida social, levando a processos de exclusão e violência de uns sobre outros.

Quando essa forma de pensamento classificador se converte em atitudes dirigidas para a exclusão e discriminação de uma pessoa ou determinado grupo, por associá-lo à sua origem étnico-racial, recebe o nome de discriminação racial. Essas práticas de discriminar aparecem em situações de racismo, que, segundo Seyferth (2002, p.28), dizem respeito “[...] às práticas que usam a idéia de raça com o propósito de desqualificar socialmente e subordinar indivíduos ou grupos nas relações sociais”.

Outro conceito essencial é o de preconceito, que está associado à desqualificação prévia e negativa de pessoas ou grupos considerados como “diferentes”. Para Crochik (1997, p.11), o preconceito seria a expressão de atitudes hostis contra minorias e é um produto das relações entre as necessidades psíquicas e a ideologia. Utilizando o conceito proposto pelo autor, destacamos o aspecto de que este é constitutivo do processo de socialização em que os indivíduos se formam e se transformam. Dessa maneira, a escola pode ser vista como um dos lugares que promovem a formação de sujeitos preconceituosos ou que se comprometem com um trabalho contrário.

Visando a fazer frente a tal situação, a Lei 10.639/2003 introduziu mudanças no currículo oficial da rede escolar brasileira, instituindo a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-brasileira".

Este artigo se propõe discutir os limites e os desafios do trabalho docente com a temática racial no processo educacional brasileiro, através dos pronunciamentos de algumas profissionais da educação que participam desta pesquisa, relacionando-os ao

modo como percebem e interagem, no âmbito escolar, com a atual legislação. Objetiva-se obter pistas para entender os dilemas e desafios envolvidos no ensino das relações étnico-raciais.

Para isso, serão apresentadas as análises de algumas das respostas à entrevista semiestruturada feita com 6 professoras da Diretoria de Ensino de Marília, SP, que foram participantes do Programa de Formação Continuada de Professores, denominado *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade*¹, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos professores de sua extensa rede de ensino. Esta pesquisa se restringiu a um grupo de professoras com licenciatura em Pedagogia, as quais estavam e continuam atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa situação, emergem muitas discussões de ordem política, estrutural, educacional e social, que devem ser avaliadas e consideradas em investigações educacionais. Em virtude da implementação da referida lei, tem sido quase consensual, entre os pesquisadores da temática, aquilo que afirma Nilma Lino Gomes (2009, p.70):

[...] a implementação da Lei 10.639/03 pode ser vista como o desafio de uma política pública em educação que carrega consigo a tarefa de reeducar o próprio Estado, os sistemas de ensino, as universidades, as escolas e os sujeitos da educação na sua relação com a diversidade étnico-racial.

A construção social das relações raciais, no âmbito escolar, nem sempre são clara e facilmente perceptíveis, e o uso de entrevistas se torna uma técnica altamente valorizada, neste caso, visto que permite lançar luz sobre sistemas de valores, normas e representações próprias de uma determinada cultura, segundo Thiollent (1982, p.192).

Também temos nos estudos sócio-históricos e culturais de Bakhtin (1990) e Certeau (2002), as bases teóricas de análise deste estudo. Bakhtin parte de uma perspectiva semiótica e social, que concebe o indivíduo como parte integrante de um grupo; assim, este compartilha uma consciência social e ideológica, permeada por signos constituintes dos processos de interação social.

Sob tais pontos de vista, esta investigação se definiu pelas características de uma abordagem qualitativo-descritiva. Para Silva & Menezes (2000, p. 20), “[...] a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Vergara (2000; 47), por sua vez, afirma que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza².

Traçando uma breve caracterização social das docentes participantes da pesquisa, podemos nos aproximar do lugar e contexto socioprofissional do qual fazem parte.

Através do cotejamento entre as suas respostas, chegamos a perceber semelhanças e diferenças, distanciamentos e aproximações entre suas experiências sociais e profissionais, com destaque para os seguintes elementos: raça /cor, idade, estado civil e compromissos com a organização do trabalho doméstico, tempo de profissão, tipo de instituição em que concluiu a formação inicial no ensino superior e estudos em Pós-Graduação.

Em sua autodeclaração de cor/etnia, 66,6% se identificaram como brancas e 33,4% como negras e pardas. É grande a aproximação observada entre as idades das docentes: 66,7% declararam ter de 40 a 49 anos de idade, enquanto 33,3%, de 50 a 59 anos. No que diz respeito ao estado conjugal, a maioria (66,7%) das docentes declarou ser casada e as demais, divorciadas. Grande parte (66,7%) costuma ser também responsável pela organização e serviço doméstico do lar, dificilmente contando com o auxílio de uma empregada doméstica, especialmente em tempo integral. Confirma-se que, sendo maioria neste nível de atuação docente, as mulheres continuam com a responsabilidade por várias frentes e compromissos de trabalho. Além de suas atividades no âmbito escolar e doméstico, as professoras realizaram, concomitantemente, o curso *Educando* e, quatro delas, a formação em Pedagogia. Todas disseram ter mais de 10 anos de trabalho e, portanto, podemos considerá-las profissionais com significativo tempo de experiência. Todas cursaram o ensino superior em instituição pública, quatro cursaram o PEC – Formação Universitária e duas concluíram o curso de Pedagogia na UNESP, Marília, SP. É necessário lembrar que o PEC Formação Universitária³ foi oferecido como Curso de Formação em Pedagogia, pela Secretaria da Educação de São Paulo. Três dessas docentes já participaram igualmente de curso de aperfeiçoamento e/ou especialização. Salientamos que as professoras que procuraram o curso *Educando* demonstram predisposição para participar de cursos de formação, uma vez que a metade possui curso de pós-graduação: uma delas no nível mestrado (*stricto sensu*) e as demais especialização (*lato sensu*) ou aperfeiçoamento.

É levando em conta esse contexto de vida que deve ser pensada a experiência da docência e, em particular, seus desafios frente à proposta de trabalho na temática étnico-racial. Elas falam de suas condições de trabalho e do funcionamento da dinâmica escolar, ressaltam suas dificuldades e motivações, seus dilemas e desafios, os quais também precisam ser entendidos no contexto do atual momento histórico da educação escolar brasileira.

À questão “qual é sua maior dificuldade em tratar o tema da discriminação e do preconceito étnico-racial, em sala de aula?”, as respostas foram variadas, contudo, indicaram alguns pontos bastante coincidentes.

Duas docentes revelaram que não sentem dificuldade em tratar do assunto com as crianças. Utilizando-se várias vezes da palavra “não”, Adriana respondeu: “Não... Não tive... Com as crianças... Não. Graças a Deus, não!” O que nos chama a atenção é que, ao final de tantas hesitações e necessidade de afirmar que não fracassara, a professora ainda emprega uma expressão em que delega a Deus a sua capacidade ou facilidade para tratar do tema, não fazendo nenhuma referência particular às suas experiências de trabalho. Por sua vez, a docente Eunice, que também nega ter algum tipo de problema no trabalho que realiza na matéria e, a princípio, atribui isso aos conhecimentos e maior segurança que adquiriu com o *Educando* e à sua atitude como professora.

Assim... Da minha parte, nenhum! Eu não tenho problema nenhum em tratar do assunto. E nem dificuldade... até porque a gente se preparou, né? Foi bacana o curso, a gente aprendeu muita coisa, é... Aprendeu a lidar com muitas coisas que a gente não, não sabia! Então, deu essa segurança para gente. Então, eu não tenho dificuldades para lidar com essas questões. *A gente vai lidando e conversando, eu acho que sempre ali, é na conversa, é colocando situações, é fazendo exercício sobre aquilo que está acontecendo, é mostrando, sabe! E... é sua atitude!* Eu acho que o que faz mudar a atitude de seus alunos é sua atitude. Se você não tem, dificilmente você vai ter criança que tem! (grifos nossos).

Nesse caso, a explicação final sobre o que indica a sua facilidade no trabalho recai sobre uma questão de “atitude”, mas fica a interrogação sobre o que é preciso acontecer, em decorrência dessa postura favorável. “A gente vai lidando, conversando... fazendo exercícios sobre aquilo... colocando situações... mostrando...” Sem dúvida, os comportamentos pensados e intencionalmente compromissados com o trabalho na temática são importantes, porém, sua concretização em práticas de ensino é mencionada de forma extremamente vaga, reticente e insuficiente para que possamos avaliá-las.

As demais docentes já foram mais explícitas em apontar suas dificuldades, nesse tipo de trabalho, ressaltando alguns fatores para justificá-los. Se Eunice considera que as crianças são menos preconceituosas que os adultos, Neide garante que a discriminação racial é visível entre seus alunos, mesmo que ela se ocupe em combatê-la. Esclarece que ela é observável em atitudes das crianças, as quais ela atribui características de crueldade, isto é, ela enfatiza que as crianças costumam ser cruéis. Explica que isso é comum entre as crianças que se encontram naquela faixa etária, e que elas não percebem seus atos como cruéis ou discriminadores. Atente-se, portanto, para o fato de que a crueldade é percebida como “comportamento de crianças”, que não conseguem refletir sobre suas ações.

Eu acho que pela faixa etária, eles são... O fato deles perceberem se eles estão tendo alguma discriminação ou não. Eles não acham que estão discriminando alguém ou, então, assim, é muito radical. Se você falou a palavra “preto”, por exemplo, eles fazem assim: “Ham... Aí

professora, isso é racismo, é discriminação”. Então, é muito difícil para eles entenderem o que é discriminação mesmo, acho que nessa faixa etária. Não sei se com você é a mesma coisa. [...] Embora crianças, às vezes, é cruel mesmo com os colegas, às vezes, é porque é gordinho alguém põe aqueles apelidos cruéis, aí você tem que trabalhar isso, né! Têm vezes que eles são cruéis.

Nesse sentido, podemos notar o quanto é ainda é difícil para a professora Neide problematizar, de forma crítica e com mais conhecimento, a abrangência social e política do racismo e da discriminação, bem como dos procedimentos pedagógicos condizentes com os seus objetivos de ensino. Como se sabe, o desenvolvimento de conceitos parte da observação, questionamento e análise de situações concretas que, sob diferentes enfoques e com variados recursos de estudo, levam a um lento e gradual trabalho de elaborações teóricas.

Tal qual Neide, a docente Silvana atribui à faixa etária de seus alunos as dificuldades que encontra, para trabalhar com o tema. É enfática, ao afirmar que o curso não lhe proporcionou uma formação para o trabalho mais dirigido a esse grupo de alunos, quer dizer, aqueles que se encontram na idade de alfabetização (7 e 8 anos). Desse modo, é evidente que as docentes atribuem o que sabem ao curso que tratou especificamente desse assunto.

Outras duas docentes, Denise e Fabiana, revelam ideias muito parecidas entre si. Ambas se declaram preocupadas com os conceitos prontos que as crianças já trazem de casa. Assim, ora as crianças são vistas como incapazes de elaborar novos conceitos, ora elas são tidas como portadoras de “conceitos prontos”, construídos fora da escola. Fabiana concorda ainda com tal observação, porém, afirma que acredita em seu esforço para desconstruir tais compreensões prévias, mesmo que isso seja muito difícil e exija muito esforço, na construção de estratégias pelo professor:

A maior dificuldade? Eu acho que são os preconceitos que eles já carregam dentro de si. Porque têm algumas... Alguns conceitos que já estão tão arraigados dentro deles, que tipo é... Um exemplo: *ter cabelo crespo é feio*, entendeu? E aí eu chegar e falar: “Ter cabelo crespo não é feio, é uma forma, é um... jeito diferente, não é um cabelo chapadinho, é um cabelo mais armado [...] As crianças negras gostam de alguma coisa meio diferenciada, da cultura negra, tipo...” Principalmente relacionada à religião, “religiões afros não são religiões”... Sei lá... que trazem o mal, porque tem essa fantasia que é magia negra, que é do mal, que é macumba, que é isso, que é aquilo! Então, você fala contra... O contrário disso é difícil, geralmente não dá para falar diretamente, né?! Conta um conto indígena, lendas africanas para falar disso, mas não de forma tão direto, porque se você falar só... chegar e falar: “Não, não é isso!” Eu acho que eu não vou desconstruir nada. Então, é através de histórias, é através de exemplos. Fala que as pessoas são diferentes, que várias pessoas têm convicções diferentes. Aí, eu acho que eu chego mais rápido do que bater de frente e falar: “Não, nada disso! Vocês estão errados, a religião africana, também, pode ser uma opção religiosa, pode ser uma opção legal”.

Fabiana tem inserção no movimento negro e fez o seu mestrado no tema “relações raciais na escola”; ainda assim, ela se confunde, quando tenta explicar que “[...] as crianças negras gostam de alguma coisa meio diferenciada, da cultura negra, tipo...” Será que os estudos sobre a cultura africana devem interessar apenas às crianças negras ou a todas as crianças – brancas, negras, pardas, amarelas?

Outro fato que se sobressai é o do destaque e associação constantes que as docentes trazem, em relação às múltiplas formas de diferenciação e desigualdades existentes na sociedade e que não se restringem às diferenças étnicas e raciais africanas. Mencionam também a diversidade indígena, os preconceitos com crianças pobres, especiais e, ainda, com aquelas que são, por exemplo, obesas.

Os relatos das professoras nos levaram a perceber suas perspectivas e dificuldades no tratamento do tema. Elas reconhecem a existência da discriminação étnico-racial e do preconceito como constituintes da realidade social brasileira, entendendo que estes são levados de fora para dentro da escola e, nela, podem ser desfeitos ou confirmados. Ressaltam as suas limitações diante dos conhecimentos delas exigidos e, em continuidade, cobram o prosseguimento das capacitações. Deixam transparecer que o trabalho com essa problemática passa, na maioria das vezes, apenas pela estratégia de realizar admoestações ou “aconselhamentos” quanto a esta ou àquela conduta individual. Ainda não se nota uma discussão teórica um pouco mais elaborada, no sentido da ideia de educação como formação para a vida ética, social e política. E nem se percebe a existência de projetos para traçar um plano de trabalho com clareza de objetivos, conteúdos e respectivas metodologias de ensino.

Não se deve passar despercebido, em acréscimo, o quanto elas se sentem comprometidas em posicionar-se sobre o assunto, e uma de suas formas de replicar, bastante interessante por sinal, é a de indicar o que “dá ou deu certo”, “pode dar certo”, “deu ou dá errado”, “pode dar errado”. Mesmo com algumas imprecisões, Fabiana expressa uma forma mais elaborada de raciocínio, visível na expressão: “[...] porque se você falar só... chegar e falar: ‘Não, não é isso!’ Eu acho que eu não vou *desconstruir* nada. Então, é através de histórias, é através de exemplos...” (grifos nossos).

Os desafios da sociedade em contínua mudança requerem novas exigências, não apenas dos professores, mas de todo o sistema organizacional. Assim, a adequação das práticas à Lei 10639/03 e ao Parecer 003/2004 não pode ser delegada somente aos professores e professoras que passaram por um curso de formação. Adverte Gatti (2003, p.196) que é preciso ver as identidades pessoais e profissionais dos professores como imersas “[...] numa vida grupal na qual partilham uma cultura [...] considerar o papel de

eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária”.

Além disso, o sistema escolar é altamente comprometido com o sucesso ou insucesso dos projetos de ensino docente, visto que têm o compromisso de proporcionar e fomentar condições para o trabalho com a temática racial. O sistema escolar é concebido, nesta análise, por todos os setores envolvidos com o funcionamento e organização das escolas: as instituições reguladoras de Estado, sejam federais, sejam estaduais e/ou municipais – ministérios e secretarias –, as diretorias de ensino e a própria escola. Portanto, “[...] metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover” (GATTI, 2003, p.197).

Em seus depoimentos, as professoras destacam que existe um déficit de apoio e de material pedagógico que possibilitem, suficientemente, um bom desempenho na profissão. Em decorrência, reclamam maiores recursos, para que possam desenvolver um bom trabalho. Vejamos a opinião de Neide, quando é questionada sobre as condições proporcionadas pelo sistema escolar, com vistas ao trabalho com o tema:

Olha, quando estava tendo o curso, sim! A gente estava fazendo o curso e não tinha material, então, eles tinham mais preocupação, a coordenadora, né! Porque os PCOPs não sei... Agora, esse ano, por exemplo, né!? Ninguém se preocupou com nada, quem fez o curso, quem quiser e está acostumado a trabalhar já conhece o material que a escola tem, os que não têm é para você ir atrás, mas, a coordenação mesmo esse ano era só programa Ler e Escrever, SARESP e Prova Brasil, vou falar a verdade... vou ser bem sincera com você! Não vou mentir não, porque é verdade, esse ano foi assim!

O “desabafo” de Neide desvela a grande preocupação que se faz presente entre os profissionais da educação, diante das avaliações externas promovidas pelo governo estadual e federal⁴. Eunice enfatiza que o sistema educacional tem deixado somente ao encargo dos professores a adequação à lei:

Olha, o que eles proporcionaram para a gente foi o curso, nada além disso. É... a gente conversou muito sobre vídeos, sobre uma bibliografia para a gente trabalhar em sala de aula, uma série de coisas. Nada foi providenciado e nada foi feito. Então... foi o curso, a seco, aquilo que a gente recebeu e a aquilo que a gente ficou, não teve continuidade. A gente... no planejamento, a gente coloca que vai ser necessário, que a gente vai ter que trabalhar, que existe uma lei. Alguns trabalham, assim, meio atravessado, fazem um trabalho meia boca, alguma coisa e outros vão atrás, né! Mas, a escola, a coordenação e a direção não têm essa preocupação de ajudar a gente nessa bibliografia, em material, para que a gente possa fazer um trabalho melhor.

Opinião semelhante tem a docente Adriana: “Só o curso... (rsrsrs)... Que nós tivemos e acabou! E, assim, é! Como veio o curso, parou. Fala-se muito, mas, não se dá

[...] Então, o trabalho nosso é feito pelo interesse nosso mesmo. Individual mesmo, por que, se você esperar ou contar com... né!?” Adriana insiste em que o sistema escolar também é preconceituoso e o trabalho com a temática depende apenas do esforço individual do professor. A mesma opinião tem a docente Fabiana:

Então... É... Teve o curso, né! *Educando pela Diferença*, depois do curso não teve uma continuidade, mas, ele (governo estadual) tem mandado, assim, material da caixa de cada sala. Sempre tem um livrinho que fala da questão e sempre tem está trazendo coisas, revistas *Escola*, mas, da própria, assim, diretoria mesmo, depois do curso *Educando pela Diferença*, pelo menos, eu particularmente, eu não recebi nada específico que eu sempre vejo que chega, mas, chega via Secretaria da Educação, né! Chegou os livros e a gente acaba discutindo nos HTPCs também, a gente acaba discutindo a questão, mas, não diretamente os PCOPs, da diretoria não! Depois do *Educando pela Diferença*... eles (Secretaria da Educação de São Paulo) até cobraram projetos, né! Sempre eles procuram um... Eles estão pedindo uns projetos prontos, mas, vir aqui conversar sobre o assunto ou falar especificamente sobre o assunto é... faz tempo que eu não tenho isso, essa orientação. E mesmo durante o curso *Educando pela Diferença*, nossa possibilidade de estar multiplicando dentro dos HTPCs e dentro das escolas foi muito limitado. Uma coisa... quase que uma garimpagem individual, porque os PCOPs não estavam conosco nesse momento e nem nos incentivavam isso não. Eles falavam lá durante o curso, quem estava palestrando falava que teria que ser feito isso, teria que fazer isso, mas, não que os PCOPs viessem ao nosso encontro nesse trabalho.

Fabiana indica para a inexistência de uma articulação entre os diversos níveis das instâncias educacionais, no trabalho com a formação continuada. Na verdade, os materiais que a escola recebe, seja diretamente da Secretaria da Educação, seja da Diretoria de Ensino, são subsídios para a continuidade de sua formação na fase do Curso *Educando*. Mas, por que isso não é reconhecido? A Diretoria de Ensino, por intermédio de seus professores coordenadores das oficinas pedagógicas (PCOPs), pede para os professores apresentarem os seus projetos de trabalho com o tema; porém, a professora sustenta que não ocorre a necessária interlocução entre elas e os coordenadores. Denise e Silvana são mais cautelosas, ao falar sobre os PCOPs, professores coordenadores e direção. Dizem que eles “apoiam” ou “dão um suporte”, quando há necessidade. Nota-se, porém, que o tipo de apoio ou suporte é meramente ocasional e não acontece em continuidade e a partir da construção e discussão prévia de um projeto, a fim de que o trabalho seja desenvolvido de maneira integrada ao ensino na sala de aula.

Três docentes garantem que são bem informadas quanto aos materiais disponíveis na escola. Não obstante, declaram que não basta dispor de material, e que é preciso apoio para decidir sobre como utilizá-lo de forma significativa. “[...] a divulgação tem! Aquela história, né! falar é fácil né! Na hora de atuar, de fazer que é difícil. Ajudar fazer, deixar fazer é que é difícil” (ADRIANA).

Portanto, mesmo sendo formadas em universidades de renome, no país, com vários anos de profissão e com predisposição para se atualizarem, a maioria das entrevistadas reconhece suas dificuldades para trabalhar com o ensino das relações raciais. O que aparece de modo mais enfático, em suas declarações, é a falta de continuidade nessa formação, o fraco apoio do sistema escolar e, especificamente, daquele que é dirigido para os profissionais desse nível de ensino.

Dessa maneira, este trabalho oferece pistas para a discussão e a definição de uma política de formação inicial e continuada de professores, em que seja dada a devida importância às necessárias redefinições quanto: a) às formas de organização do sistema escolar; b) àquilo que se espera em relação ao saber-fazer dos docentes que são formados para atuar com alunos das séries iniciais da Educação Fundamental; c) à elaboração de princípios organizativos mais claros para orientar a ação docente, em cada nível de ensino.

A formação polivalente e generalista em Pedagogia requer um exame crítico sobre quais são as potencialidades, condições e possibilidades de trabalho do profissional que ela forma. Estes, por sua vez, devem ser tranquilizados quanto ao fato de que suas competências não resultam de um problema de ordem meramente pessoal, visto que envolvem um conjunto de políticas de formação e de organização institucional do sistema escolar. Nenhum professor deveria se sentir sob “o fio da navalha”, ao tentar explicar como e por que não tem o pleno domínio dos conhecimentos sobre “Literatura, Artes, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”.

Em primeiro lugar, é importante entender a legitimidade e a importância da proposta de educação escolar, na temática étnico-racial. Finalmente, nos limites deste estudo que realizamos, foi possível refletir sobre um princípio que poderia ser tomado como constitutivo na prática desse ensino ao qual nos reportamos, qual seja o de que a organização do ensino das relações entre Brasil e África pode tomar como ponto de partida o estudo do que se vive ou já se viveu, na história do Brasil, nos mais diversos âmbitos de sua vida social e cultural (artes, literatura, história etc.). Pensar e refletir sobre esse contexto implica trazer, para o campo do conhecimento escolar, as histórias dos diversos povos e etnias, suas origens e o seu lugar social, nas relações de poder estabelecidas em diversos lugares e temporalidades. Desse modo, talvez se possa avançar mais um passo, com vistas a tornar mais claros e precisos quais são os sentidos, objetivos e caminhos para o trabalho docente com a temática étnico-racial⁵.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10/01/2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CROCHIK, J. L. **Preconceito**. Indivíduo e cultura. São Paulo: Robe, 1997.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: a Questão Psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org.). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Produção de saberes na escola: suspeita e apostas**. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0079.html>. Acesso: jan/2011.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. v.1: Metodologia, Planejamento. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SEYFERTH, G. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: SEYFERTH, G. et alii. **Racismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Petrópolis: Abong, 2002, p. 17-43.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia de pesquisa elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

VERGARA, S. **Projetos e relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

¹ Programa *Educando pela Diferença para a Igualdade*, desenvolvido pela UFSCar, com apoio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

² Mattar (1999) ressalta que o propósito desse tipo de pesquisa é o de descrever as características de grupos, estimar a proporção de elementos que tenham determinadas características ou comportamentos, dentro de uma população específica, descobrir ou verificar a existência de relação entre variáveis

³ O PEC - Formação de Professores é um programa de formação de professores em Pedagogia que foi desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo em parceria com a USP, a UNESP e a PUC-SP.

⁴ Para Libâneo (2000), “[...] os professores constroem seu papel no contexto da instituição escolar que têm uma história, uma cultura, práticas, rotinas, estilos estabelecidos”.

⁵ Esta última consideração se deve à reflexão decorrente do diálogo com a professora Gislene Aparecida dos Santos (EACH – USP), durante o Exame de Qualificação.