

**INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO**

**ANGELITA GARCIA DOS SANTOS**

**A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFSP**

**SÃO PAULO  
2016**

**ANGELITA GARCIA DOS SANTOS**

**A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFSP**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo, para obtenção do título de Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

**Área de concentração:** Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Corti

**SÃO PAULO  
2016**



**ANGELITA GARCIA DOS SANTOS**

**A ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO IFSP**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo, para obtenção do título de Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

**São Paulo, \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2016**

**BANCA EXAMNADORA**

---

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ANA PAULA DE OLIVEIRA CORTI

Licenciada em Ciências Sociais, Mestre em Ciências Sociais e Doutora em Educação pela USP

---

PROF<sup>a</sup>. ME. MARIA PATRÍCIA CÂNDIDO HETTI

Licenciada em História, Mestre em Letras e Doutoranda em Educação pela USP

*Dedico essa monografia aos meus Ancestrais, de sangue e de militância, que nem sempre tiveram a mesma oportunidade que eu tive de falar com honra e liberdade sobre o racismo, o machismo e as várias formas de exclusão que vivenciamos. Vocês me inspiram!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Corti, que com sua competência, dedicação e amor pela educação persistiu nesse trabalho.

A amiga companheira Dra. Érica Peçanha, que nos leva pela mão ao mundo decifrável das letras.

A amadíssima Fabiana Regina, minha irmã, que me acolhe, mesmo longe. Em seu nome, agradeço a minha família: Regina Célia e seus herdeiros, Iya Karem, Liliane, Alva, Fernanda, Vera e Sr. Lopes, Denise... amores que torcem pelo meu sucesso.

Aos colegas e professores do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja de 2014 pelo aprendizado sobre esse mundão que é a educação.

Aos alunos da Licenciatura em Geografia, especificamente as turmas G8 e G6 de 2015 que toparam estar comigo nessa pesquisa, revelando seus desejos de um mundo menos desigual.

Aos amores do curso Equidade na Pós-graduação da UFSCAR.

Aos amores e amoras de caminhada que estão sempre me apoiando com chamegos presenciais, virtuais e extremamente saborosos.

E ao Sagrado Africano e Afro-brasileiro que me mostra, cotidianamente, o caminho de uma boa e digna vida...

Ase, ase, ase!

*Aprendi quando criança que além de tudo  
Balança  
Esse nosso mundo cão  
Aprendi que quem não dança, já dançou na sua infância  
Senão rock foi baião  
Aprendi da importância de não dar muita importância  
Ficar com os meus pés no chão  
Aprendi que viver cansa, mesmo vivendo na França  
Mesmo indo de avião  
Aprendi que a desavença é por que sempre  
Alguém pensa  
Que ninguém mais tem razão  
Aprendiz de feiticeiro...  
Aprendi que tudo passa, tomando chá ou cachaça  
Tomando champanhe ou não  
Aprendi que a descrença, a desconfiança e a doença  
São partes da maldição  
Aprendi que a ignorância, a sordidez e a ganância  
São lavas desse vulcão  
Aprendi que essa fumaça a minha janela embaça  
Por fora, por dentro, não  
(...)*

*Aprendiz de feiticeiro – Itamar Assumpção*

## **RESUMO**

Instituída em 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, em estabelecimentos públicos e particulares de ensino (BRASIL, 2003). Em 2008, a Lei 11.645 agregou à Lei 10.639 a temática indígena. Essas leis passaram a expressar o reconhecimento do estado brasileiro quanto à importância de revisitar a construção histórica e social do Brasil, incluindo o reconhecimento da cultura herdada dos povos indígenas e aquela trazida pelos africanos para a formação da sociedade brasileira, apesar de a utilização de conteúdos voltados para as relações étnico-raciais já estar proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996). Essa pesquisa, que prioriza a Lei 10.639, se propôs a investigar, junto a alunos da Licenciatura em Geografia do Instituto Federal campus São Paulo, a existência de iniciativas que tratam do preconceito, discriminação e racismo contra a população negra durante a formação inicial de professores, por considerar estratégico o papel da escola e do professor na mudança de mentalidade.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Formação de professores; formação inicial; relações étnico-raciais; racismo e educação; Lei 10.639/03

## **ABSTRACT**

Instituted in 2003, the Law 10,639 has become compulsory the teaching of history and culture of African and African-Brazilian people in basic education of public and private educational establishments (BRASIL, 2003). In 2008, the Law 11,645 was added to Law 10.639 on indigenous issues. These laws have expressed the recognition of the Brazilian state the importance of revisiting the historical and social construction of Brazil, including the recognition of inherited culture of indigenous peoples and that brought the Africans to the formation of Brazilian society, although the use of content facing the ethnic-racial relations already proposed Guidelines and Framework Law (LDB 9394/1996). This research, which prioritizes the Law 10.639, set out to investigate, with students of the Degree in Geography from the Federal Institute Campus São Paulo, the existence of initiatives that deal with prejudice, discrimination and racism against the black population during the initial teacher training by strategic consider the role of the school and the teacher in changing the mindset.

## **KEYWORDS**

Teacher training; Initial formation; ethnic-racial relations; racism and education; Law 10.639 / 03

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
I. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	17
II. LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NO IFSP	36
III. A RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL: ENTREVISTAS COM ALUNOS E PROFESSOR	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	57
ANEXOS	64

## INTRODUÇÃO

Instituída em 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica, em estabelecimentos públicos e particulares de ensino (BRASIL, 2003). Em 2008, a Lei 11.645 agregou à Lei 10.639 a temática indígena. Essas leis passaram a expressar o reconhecimento do estado brasileiro quanto à importância de revisitar a construção histórica e social do Brasil, incluindo o reconhecimento da cultura herdada dos povos indígenas e aquela trazida pelos africanos para a formação da sociedade brasileira, apesar de a utilização de conteúdos voltados para as relações étnico-raciais já ter sido incluída na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996). Neste estudo priorizaremos a Lei 10.639, considerando seu impacto nas demandas dos movimentos negros e de combate ao racismo que histórica e persistentemente tem provocado diálogos com poder público, universidades e demais movimentos sociais voltados para a garantia dos direitos humanos.

Pesquisas e indicadores nacionais tratam do contingente populacional brasileiro como composto por grande parte de descendentes dos africanos escravizados (IPEA, 2011) e das consequências disso para as relações sociais e para a instituição de políticas públicas. Há reflexões sobre o preconceito, a discriminação e o racismo enquanto elementos que impactam as relações sociais entre negros e não negros, principalmente em situações conflituosas (GUIMARÃES, 2011; MUNANGA, 2005).

A elaboração do projeto que deu origem a esta monografia é resultante dos diálogos da turma que ingressou, em 2014, no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja. Durante as aulas, seminários e demais atividades, a escola foi apresentada como um dos meios sociais fundamentais para a formação cidadã o que significa que além da escolarização, alfabetização e letramento, a educação escolar também se apresenta como possibilidade para mudar as condições de vida.

Os diálogos apontaram para a necessidade de abordar temas relativos às desigualdades socioeconômicas e culturais que chegam às salas de aula junto com o corpo docente e discente. Temas como desigualdade, violência, acesso e permanência no ensino, igualdade de oportunidades dialogam com o tema central da pesquisa: relações raciais e educação. Levar o tema relações raciais – e todas as

implicações resultantes dos conflitos não solucionados nesse campo – para as salas de aula é de suma importância para o reconhecimento das identidades dos sujeitos “(...) protagonistas do seu conhecimento, das suas experiências e de sua cultura” (REIS, VALENTIN, 2006, p.02).

Utilizamos, aqui, as expressões *negros*, *negras* e *população negra* em referência aos descendentes de africanos trazidos ao Brasil durante os três séculos em que o país praticou o tráfico negreiro, e que contribuíram e contribuem com a formação da identidade étnica e cultural da população brasileira. Em contraponto, a expressão *não negros* também será utilizada.

Para a abordagem dos grupos de ativistas que reivindicam direitos das populações negras, utilizaremos o termo *movimentos negros*, no plural, uma vez que trata-se de um conjunto de grupos com diversas demandas e frentes de luta. Pautas específicas vão ao encontro das necessidades de grupos pertencentes à população descendente de africanos que têm seus direitos historicamente violados, e grande parte delas dialoga com a questão da educação, por entendê-la como espaço socializador por excelência e de produção de conhecimento.

Em relação à utilização do termo *raça*, não será utilizado enquanto conceito biológico, já que os seres humanos pertencem à mesma raça (PENA, BORTOLINI, 2004), mas sim na sua ressignificação como conceito social, produzida pelos movimentos negros e de combate ao racismo, que politicamente afirmam sua identidade e pertencimento em uma sociedade que persiste em dizer que racismo não existe (MUNANGA, 2006).

Foi utilizada a expressão *relações étnico-raciais* para dar alguma dimensão da complexidade das relações sociais de uma nação constituída por diferentes grupos populacionais nativos e estrangeiros. Abordar as relações oriundas dessa diversidade de conhecimentos tecnológicos, políticos, culturais, sociais e econômicos não é tarefa fácil para um país que historicamente apostou na miscigenação enquanto possibilidade de convívio pacífico, desconsiderando os conflitos e desigualdades socioeconômicas, com recortes étnico-raciais (IPEA, 2008), fruto do mito da democracia racial.

O enfrentamento da desigualdade entre negros e não negros tem por objetivo garantir igualdade de oportunidades somada à manutenção de direitos adquiridos com muita luta e persistência. Pouco se sabe – ou se divulga – nos documentos

oficiais da história da educação brasileira, sobre o acesso e permanência negados à população negra, já que as políticas públicas historicamente desconhecem a diferença de oportunidades entre esses grupos étnicos bem como o déficit de suas condições de vida (IPEA, 2011). Abordar essa temática em sala de aula é uma das maneiras de explicitar o problema com os alunos, independente de seu pertencimento étnico-racial, e a necessidade de mudanças de paradigmas que incluem as experiências identitárias no aprendizado (GOMES, 2003). Ter um corpo docente preparado para compreender e responder às demandas cotidianas das relações na comunidade escolar, entre elas os conflitos oriundos do preconceito, da discriminação e do racismo, é de suma importância para um aprendizado reflexivo, responsável e humanizador.

A partir dessa reflexão, a pesquisa propôs investigar, na formação inicial de professores, a existência de iniciativas que tratam do preconceito, discriminação e racismo contra a população negra por considerar estratégico o papel da escola e do professor na mudança de mentalidade. Para tanto, foi realizada uma investigação sobre o curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), a partir de seu programa político pedagógico, das ementas das disciplinas e da percepção de professores e alunos quanto à presença ou ausência do tema no curso.

A hipótese que deu origem a pesquisa era de que as ciências humanas e sociais seriam áreas de conhecimento estratégicas para a abordagem das relações étnico-raciais na educação, conforme preconiza a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, e nesse sentido, caberia indagar se o curso de Licenciatura em Geografia do IFSP estaria preparando seus alunos para incluir em suas práticas de docência tais conteúdos específicos. Se a criação da Lei 10.639/03 propõe desde 2003 uma educação que considere a diversidade de identidades do povo brasileiro, a formação dos futuros professores de Geografia do IFSP, criado em 2007, problematiza essa temática em seu projeto político pedagógico e na matriz curricular? Além desses espaços, como professores e alunos do curso percebem a necessidade desse tema na escola e na sociedade como um todo? Outra dúvida era se alunos dessa licenciatura tiveram, ao longo do curso, contato com conteúdos e metodologias de ensino que lhes prepararam para a abordagem e tratamento das

relações étnico-raciais na geografia, não somente em relação ao currículo, mas, também, mas em todas as relações com a comunidade escolar.

A escolha em pesquisar a Licenciatura em Geografia deu-se em razão da proximidade entre este curso e a minha área de formação, Sociologia e Política<sup>1</sup>. Outra referência é o fato de que Geografia, assim como a disciplina de História, obrigatória no contexto da Lei 10.639, possibilita um reconhecimento crítico da ocupação espacial da população negra na cidade de São Paulo.

A pesquisa partiu, inicialmente, do levantamento de artigos, dissertações e teses sobre os temas centrais da pesquisa, considerando que a inclusão da temática étnico-racial de maneira mais sistemática nas políticas públicas de educação data da década de 1990. Foi feito também levantamento e análise do programa político pedagógico e outros documentos-base do Curso Superior de Formação de Professores – Licenciatura em Geografia no Campus São Paulo do IFSP, turma 2011-2015. Por fim, foram realizadas entrevistas com oito alunos e com um professor do curso, com o objetivo de levantar a relevância e as maneiras como a temática das relações étnico-racial foi abordada ao longo do curso.

Optou-se também por apresentar referenciais teóricos resultantes de trabalhos acadêmicos de pesquisadores negros e negros bem como de pesquisadores não-negros, mas que contribuem e atuam no enfrentamento ao racismo a partir de pesquisas acadêmicas, construção e consolidação de políticas públicas em prol da equidade étnico-racial. A trajetória dos pesquisadores escolhidos está relacionada ao seu pertencimento aos movimentos negros e de promoção dos direitos humanos e à atuação enquanto gestores de políticas públicas em diferentes esferas.

Em 2002, participei como estagiária da primeira versão do “Premio Educar para a Igualdade Racial”, uma iniciativa de uma organização não-governamental (ONG) de São Paulo que tinha por objetivo levantar práticas escolares de promoção da igualdade étnico-racial em âmbito nacional (CEERT, 2002-2003). Desde então, tenho atuado na área de direitos humanos e combate ao racismo e sexismo e, dentre minhas experiências, participei de formações para professores para

---

<sup>1</sup> Segundo o programa de abertura de cursos apresentado no Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 (disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/pdi%20-%20revisado%20final%202014-2018%20ok%20(1).pdf Acessado em 10/2016), na modalidade Tecnólogo, os cursos de graduação ofertados são Superior em Tecnologia da Informação e Superior de Tecnologia em Elétrica – Telecomunicações. Na modalidade Licenciatura, são ofertados os cursos de graduação Licenciatura em Letras – Inglês para graduados (segunda licenciatura – complementação), Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Computação. Na modalidade Bacharelado, são ofertados os cursos Arquitetura e Urbanismo, Administração, Engenharia de Software.

abordagem de conteúdos que tratassem do enfrentamento ao racismo. Conheci diretamente experiências de professores que espontaneamente se lançavam ao desafio de revisitar a história, com o objetivo de concretizar uma educação efetivamente inclusiva.

Cerca de uma década após esse estágio, ao mediar duas formações de professores<sup>2</sup>, ouvi de diferentes profissionais relatos da indignação mediante casos de preconceito e discriminação racial ocorridos nas escolas e a falta de ação do corpo gestor das mesmas. Segundo muitos relatos, é notória a falta de comprometimento com a pauta, tornando-a invisível, o que naturaliza os preconceitos e, em muitos casos, chega à crítica situação de culpabilizar os alunos negros e sua história por vivenciar situações de racismo junto à comunidade escolar.

Durante a Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – Proeja, o histórico da educação nas políticas públicas nacionais foi tema de aulas, seminários e diálogos. Em que pese a constatação, por meio da bibliografia do curso e dos diálogos em sala de aula, de que a política pública educacional voltada para o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais muitas vezes configura-se como iniciativas pontuais nas gestões federal, municipais e estaduais, é de se esperar que a formação de professores, por parte de uma instituição historicamente reconhecida, deve estar em consonância com os marcos legais nacionais.

Para abordar a formação de professores, a pesquisa resgatou brevemente a inserção da temática das relações étnico-raciais nas políticas de educação, que historicamente anuncia o lugar da população negra na escola, seja em suas políticas, seja no trato pedagógico didático; abordou o caminho percorrido por pesquisadores e ativistas persistentes em incluir a questão racial na educação e dialogou com alunos e um professor, do curso de Licenciatura em Geografia do IFSP. A escolha desses alunos para o diálogo está relacionada à crença de que o papel da escola está além da alfabetização e (re) produção do conhecimento legitimado por um grupo da comunidade escolar e da academia, mas por entender que precisamos de uma escola acolhedora e efetivamente incluyente. A escolha de

---

<sup>2</sup> Uma dessas atividades foi promovida pelo Memorial da Resistência de São Paulo, o Curso Intensivo de Educação em Direitos Humanos: memória e cidadania. A outra foi uma formação de professores e ativistas parceiros da rede municipal de educação em Belém do Pará, apresentando os conteúdos do Programa A Cor da Cultura, projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir - Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial.

pesquisar professores de geografia em formação está relacionada à compreensão de que a docência em geografia possibilita o reconhecimento das relações construídas segundo a ocupação do espaço e do território.

Os capítulos da monografia foram estruturados com o objetivo de resgatar o histórico político e de mobilização que culminou com a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino história e cultura Africana e Afro-brasileira. Na introdução resgatamos o processo que levou ao projeto de pesquisa e a realização da pesquisa de monografia. No primeiro capítulo abordamos os impasses e desafios para a implementação de uma educação que considere a diversidade étnico-racial nas políticas públicas de educação e de formação de professores no Brasil. O segundo capítulo, adentramos ao Instituto Federal Campus São Paulo e a trajetória da Licenciatura em Geografia a partir da estrutura do curso, e apresentamos as análises das entrevistas com alunos e um professor do curso.

## I. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

(Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva)

Pesquisadores como Petronilha Silva, Luis Gonçalves Silva, Eliane Cavalleiro, Kabengele Munanga e outros vinculados a movimentos e núcleos de direitos humanos e de enfrentamento ao racismo, abordam o processo histórico de exclusão da população negra na legislação educacional. Em diferentes instâncias, esses estudiosos apontam que a construção e consolidação de políticas públicas educacionais que atendam as demandas da população negra têm como principal desafio a invisibilidade histórica:

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas **há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas foram destruídas nos processos de dominação.** (CRUZ, 2005: 23. Grifo nosso).

Embora o sistema escravagista tenha durado oficialmente até o último ano do Império, no senso comum permaneceu a associação de africanos e seus descendentes a escravos. Ou seja, prevalece a ideia de animalização, coisificação desse grupo ou, na melhor das hipóteses, na descrença de sua capacidade intelectual. Essas concepções chegaram à República pouco modificadas – e endossadas pelas teorias eugênicas – e também orientaram a construção das políticas educacionais. No que diz respeito ao projeto de educação pública e gratuita no período imperial, a escola seria o espaço para a camada pobre da população, composta em grande parte por negros e mestiços. Essa instrução não teve como proposta a escolarização para o desenvolvimento socioeconômico da nação, já que as famílias abastadas se encarregavam desse projeto ao delegar a educação básica de seus filhos a professores particulares e a educação superior ao estudo desses fora do país. Esses dariam continuidade na manutenção da classe hegemônica.

Como uma invenção imperial, em grande parte dos discursos a aprendizagem da leitura, da escrita e das contas, bem como a frequência à escola se apresentava como fator incondicional de edificação de uma nova sociedade. Mas ressalte-se o impedimento legal de frequência dos escravos às aulas públicas em várias províncias do Império. Esse fator tem sido interpretado também como impedimento dos negros, gerando uma série de equívocos na história da escola. (VEIGA, 2008, p. 502).

É num contexto político e socioeconômico agrário, extremamente patrimonialista e escravocrata que a educação pública gratuita voltava-se para o propósito civilizar a nação, principalmente as pessoas pobres, para dar uma aparência de desenvolvimento ao país. Essa escola voltada para um público pobre, composto majoritariamente por negros e mestiços, não teria condições de manter-se para elevar o status dessa população e quiçá, da nação. Veiga (2008) aponta o registro da gestão pública, responsabilizando esse público pela necessidade – e também dificuldade – em modificar o perfil das escolas públicas e gratuitas.

(...) devo, entretanto confessar que a índole das nossas crianças, máxime em vista da educação doméstica que recebem; a falta de limitação da idade para a frequência das escolas confiadas a tal direcção, e o fato de serem os alumnos que frequentam de todas as procedências, o que é, sem dúvida, um elemento poderoso de desordem e perturbação da indispensável disciplina escolar, constituem embaraço sério a realização d'esse sistema de direcção, capaz de frutificar proveitosamente só nas escolas frequentadas por crianças escolhidas em vista da idade ou dos procedentes da família (FALLA, 1882: 9)

Quando a pesquisadora aborda as condições dos professores na fase imperial, evidencia a cultura e a atuação dos profissionais que tinham como responsabilidade garantir o funcionamento do sistema de ensino:

As dificuldades com os professores vêm de relação pessoal, em casos como violência física (castigo, abusos da palmatória, estupro), de embriaguez ou mesmo das limitações dos métodos pedagógicos, pela demora na aprendizagem da leitura, escrita e contas (VEIGA, 2008:513). Do ponto de vista da legislação a regulamentação do magistério é mais abundante de todas. Houve clara opção política em regulamentar o emprego público do professor em detrimento de sua formação. De um lado, proliferavam-se arranjos para a manutenção do cargo por meio de disputas e querelas políticas locais; de outro, tem-se grande precariedade e irregularidade de funcionamento das escolas normais. (ibid.)

Daí nasce a mudança significativa da escola pública que, desiste de ser um espaço de “progresso e civilização” (ibid.) e se torna um ambiente de exclusão e discriminação, uma vez que “(...) “os humildes e de obscura procedência” não tiveram condições de permanência em uma instrução regular.” (ibid.), somado à um quadro docente totalmente imbuído do poder de manter as relações desiguais. Para

essa “nova” escola pública foram convidados os professores das classes médias, o que faz com que reflitamos sobre a formação dos professores.

A pesquisadora Tanuri, em outro resgate histórico sobre a formação de docentes desde o Império revela que:

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. (TANURI, 2000: 62).

Sobre o Brasil–Império, a autora destaca o momento em que a gestão pública da educação se voltou para a formação de docentes:

Também antes que se fundassem escolas específicas destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino-mútuo – instaladas a partir de 1820 (Bastos, 1997) – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que, aliás, seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos”. (id. 63).

Na história da constituição da escola pública e da formação de professores no Brasil fica evidente a exclusão do tema das relações étnico-raciais. Ao desconsiderar todo o contexto político e econômico da população, a gestão educacional silencia perante a realidade que vai para o espaço escolar, tanto por parte da comunidade e público da escola quanto por parte dos profissionais, principalmente os docentes. Podemos afirmar que aí está presente um mecanismo que minimiza ou nega o racismo como um dos elementos que impacta as relações e o aproveitamento escolar. Se a desigualdade provocada pelo racismo nas relações sociais, econômicas e políticas não é considerado nem para a criação do sistema educativo público e gratuito, ela pode ser deixada de lado em qualquer instância da prática educativa.

A mesma pesquisadora aponta o desafio que esse modelo deixa como legado para a República:

A escassez da bibliografia pedagógica brasileira no século passado, quando até mesmo as traduções eram raras, contribui para explicar a reduzida formação profissional das escolas normais nesse período. Pode-se dizer que ao menos no nível das aspirações e nas proposições teóricas efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara seu lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular. À República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário. (ibid. 67).

Esse desafio, apontado por Tanuri, somado à constatação de Cruz<sup>3</sup> sobre a invisibilidade histórica e documental acerca das contribuições e experiências da população negra do sistema escolar e educativo, é um sinalizador para entender quais seriam os rumos da política escolar e as relações étnico-raciais na educação e escolarização.

No final do século XIX até os anos 1930 foi forte na Europa a criação e difusão de teorias raciais baseadas em estudos do crânio (frenologia) e que serão acrescidas das teorias eugênicas, que defendiam políticas públicas baseadas na ideia de degeneração racial pela miscigenação com as raças consideradas “inferiores” (negros, indígenas, aborígenes e populações nativas contactadas pelo colonialismo). Tais teorias tiveram enorme prestígio entre os cientistas e intelectuais brasileiros.

Na Primeira e Segunda República o debate em torno da escola pública focava na questão da gratuidade e na obrigatoriedade da frequência. Em meio a um discurso que focava na construção de uma identidade nacional, baseada na mestiçagem sem conflitos (embora alguns intelectuais da época responsabilizassem a miscigenação pelo atraso da nação), os políticos, intelectuais e os ativistas pró-educação formavam um só coro: a questão nacional. (DIAS, 2005: 50-51). Mediante os fatos acima, fica explícito que essa escola para todos, queria a universalização do acesso para públicos específicos. Ou seja, todos participariam da escola, mas ela seria uma para cada público.

A influência das teorias europeias nas elites brasileiras fez com que tais teorias – evolucionismo, social-darwinismo, entre outras – fossem apresentadas na produção de intelectuais para justificar as condições de vida e socialização brasileira em contextos de dominação e enquanto justificativa para as desigualdades. Schwartz, ao analisar a construção das instituições intelectuais e a questão racial no Brasil do final do Império até a Primeira República, aborda o período e a forma como os intelectuais brasileiros utilizaram essas teorias.

Modelo de sucesso na Europa de meados dos oitocentos, as teorias raciais chegam tardiamente ao Brasil, recebendo, no entanto, uma entusiasta acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa, que na época se constituíam enquanto centros de congregação da reduzida elite pensante nacional. (SCHWARTZ, 2001, p. 14)  
No caso brasileiro, a “scientia” que chega ao país em finais do século não é tanto uma ciência de tipo experimental, ou a sociologia de Durkheim ou

---

3 (2005: 23. Grifo nosso)

Weber. O que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação. (id., p. 30) <sup>4</sup>

Seus reflexos podem ser percebidos na Constituição de 1934 que estabelece restrições para a imigração<sup>5</sup>. A partir de 1940 começam a ganhar espaço as teorias da antropologia cultural, sobretudo a partir de Gilberto Freyre, que havia estudado com Franz Boas nos Estados Unidos, um opositor das teorias evolucionistas e raciais. A partir de então começa a ganhar espaço nos meios intelectuais a ideia da mestiçagem como elemento positivo da formação cultural brasileira. Inicia-se, então, um novo modo de lidar com a questão racial e com a forte presença dos negros no país: a construção de uma imagem nacional avessa ao conflito racial que estruturará o chamado mito da democracia racial.

Vivemos, a partir desse cenário, uma política de educação que não visa uma mudança real da sociedade, enfrentando as desigualdades geradas a partir das diferenças étnico-raciais da população. Antes, está preocupada em justificá-la, através de intelectuais que se instruíram selecionando teorias acadêmicas europeias como ferramenta para justificar as condições de vida e desenvolvimento da sociedade brasileira de então. Com o propósito de manter as relações sociais, culturais e econômicas longe de ameaças para as elites, os projetos educacionais brasileiros mantiveram a estratégia de ensinar para os estudantes das classes médias alguns ofícios (no caso dos homens) e atributos assistencialistas moralizantes (para as mulheres), e, para as classes pobres, composta majoritariamente por pretos e mestiços, uma educação elementar sem possibilidade de desenvolvimento intelectual e profissional.

Nas alturas de 1920, o país apresentava um sistema educacional praticamente estagnado, compreendendo o ensino primário para uma parcela reduzida de sua população escolar; o ensino médio de tipo estadual, bem aceito sobretudo em suas escolas normais e vocacionais femininas, pois representavam oportunidades de educação da mulher, e decadente quanto às escolas vocacionais masculinas destinadas aos operários qualificados; e o ensino secundário acadêmico de padrão federal e o superior, em modestíssima expansão por iniciativa privada, destinado à elite. O sistema estadual era predominantemente um sistema de classe média, com a escola primária transformada em escola seletiva, por serem poucas e devido a exigências de caráter social que passou a fazer para a matrícula, tais como traje, livros etc. com o que afastava os alunos mais pobres, e pela

---

4 O século em questão é XIX.

5 Decreto-lei número 406, de quatro de maio de 1938, que "Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional", onde se explicita o caráter de sua peição de determinados povos em detrimento de suas condições de saúde, dando valor moralizante para a formação da sociedade brasileira, em tempos de forte influência da eugenia na constituição de um novo pensamento intelectual no Brasil. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html> (acesso em 08/2016).

filosofia de escola de preparo para a educação pós-primária, fôsse a escola média estadual ou a própria escola secundária acadêmica. O objetivo de educação comum para todos virtualmente desaparecera. Com um sistema bastante estrito de aprovação, eliminava-se parcela considerável de alunos, devotando-se então aos poucos que iriam continuar a educação. Não foi difícil essa distorção da escola primária, dada uma tradição antiga do tempo do império - senão da colônia – de se lhe medir a eficiência pelo "aluno pronto", que significava o aluno que lograva ser aprovado no último ano. Tradicionalmente, a escola primária era seletiva e destinava-se a "graduar" alguns poucos alunos e não a todos dar uma educação mínima comum. A pregação no início da República da escola primária para todos não lograra efetivar-se. Sendo de poucos, teria de voltar à tradição anterior e fazer-se seletiva. Era, ela própria, uma escola de promoção social. (TEIXEIRA, 1969, P.13)

Em uma constante discussão sobre a responsabilidade do estado sobre o ensino, as décadas de 1920 a 1950, constroem as normativas formalmente voltadas para o acesso universal da educação, mas ainda distantes de reais condições de implementação.

A partir da “revolução” de 1930, o debate sobre uma educação pública e obrigatória ganhou muita força, sendo um marco o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932: defendiam o ensino laico, obrigatório e gratuito.

Com a ditadura do Estado Novo houve a Reforma Gustavo Capanema que editou as Leis Orgânicas de Educação, refletindo uma visão dual de educação: escola para os pobres e escola para os privilegiados.

Nos anos 1950 haverá forte expansão do ensino secundário sobretudo na região sudeste, fruto do processo de industrialização e urbanização, dos fluxos migratórios, processo que começou a romper com a tradição dual de educação que havia sido a grande marca histórica da educação brasileira. Nos anos 1970 e 1980 os movimentos sociais de luta nas periferias reivindicavam, entre outras coisas, educação, e a população negra estava certamente atuando nesse contexto, porém, sem que o movimento por educação conseguisse incorporar diretamente a questão racial. Ainda assim, a população negra foi protagonista desses movimentos periféricos.

Quanto à formação de professores, até a LDB 5692 de 1971 era realizada nas Escolas Normais. Com a LDB o magistério virou uma habilitação profissional-uma visão tecnicista e aligeirada da formação de professores. Mais tarde (anos 1980) um Programa tentará romper com essa visão trazendo os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAN´S). Criados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em janeiro de 1988, os CEFAMs ofereciam

uma formação diferenciada para professores de educação infantil e primeiro ciclo do Fundamental, em relação ao magistério regular e as escolas normais.

A pesquisadora Dias, em uma reflexão sobre a legislação da educação entre 1961 e 2009, faz uma provocação sobre o discurso das Diretrizes e Bases da Educação e da intelectualidade acerca do termo raça, pois, defendendo a questão da miscigenação “(...) a partir de meados do século XX, os educadores também recorriam ao tema para fortalecer seus discursos de escola para todos.” (DIAS, 2005: 51).

Entre idas e vindas, a questão racial apareceu na LDB de 1961, retrocedeu e ficou fora da LDB de 1971, e voltou potente na LDB de 1996. Dias salienta que esse ganho está relacionado aos movimentos sociais da educação

Processo bem diferente ocorre durante a discussão para a formulação da lei 9.394/96, gestada após a Constituição de 1988, pós-abertura política e com intensa movimentação da sociedade civil. O movimento pró-nova LDB começa em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussão das propostas de uma nova LDB. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995.” (DIAS, 2005: 54)

Ainda assim, Dias destaca que nas LDBs de 1961 e 1971 mesmo os educadores mais entusiastas de uma educação inclusiva não pautavam a temática racial. Ao abordar a mobilização em torno da LDB 1996, fica explícita a importância dos movimentos sociais de combate ao racismo no processo, pautando as necessidades específicas da população negra.

A LDB de 1996 acontece em um período de grande mudança de paradigmas da sociedade brasileira. Os processos políticos que culminaram na abertura política e na constituição tomaram em cheio os debates educacionais. A participação de movimentos sociais trouxe de volta a questão racial para a pauta da educação.

O movimento social negro atuou intensamente no Centenário da Abolição da Escravatura. Ocorreram eventos no Brasil inteiro, foram publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra estava em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Construíram-se com isso novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados do mesmo

modo no Brasil. Muitas matérias nos maiores jornais do Brasil denunciam essa situação, e a educação recebe atenção especial. (idem: 34).

Considerando esses intelectuais ativistas e sua persistência em garantir acesso à educação para a população negra é que nos defrontamos com todo o processo que levou à criação da Lei 10.639/03.

Para resgatar o processo histórico e político que culminou com a sanção da lei 10.639/2013, vamos destacar três fatos: a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, conhecida como Conferência de Durban, realizada na África do Sul em 2001, seus antecedentes e desdobramentos; a candidatura de Luis Inácio Lula da Silva para a Presidência da República e a inclusão da temática étnico-racial em seu plano de gestão e o processo da criação e sanção da Lei 10.639/2003, que dispõe sobre o ensino da história Africana e Afro-brasileira em todas as escolas de ensino básico em território nacional.

Entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, aconteceu, em Durban, na África do Sul, a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância. O evento contou com representantes de 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes envolvidos na discussão de temas urgentes e polêmicos, tais como reparações para as vítimas do tráfico transatlântico de escravos e a questão do Oriente Médio – Israel e Palestina. O Brasil estava presente, com 42 delegados e cinco assessores técnicos. Esse público dá a dimensão das diferentes formas de intolerância e discriminação que foram temas de mesas, palestras e diálogos transnacionais.

O compromisso do governo brasileiro antes, durante e após sua participação na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, será nossa primeira referência. Os processos regionais mobilizaram pesquisadores, ativistas e gestores das políticas públicas em reuniões, comissões, cursos e publicações. As pautas dos movimentos negros para Durban estavam articuladas desde a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que aconteceu em Brasília em 1995, com demandas entregues diretamente para a Presidência da República.

A participação do Brasil em Durban encontrou desafios de ordem política (consensuar demandas específicas para a diversidade de países e de contextos socioculturais e políticos) e de ordem estrutural (produção de documentos e normativas para participar das atividades mais estratégicas). Porém o desafio que estava por vir seria a volta para casa, conforme o depoimento de Nilma Bentes:

(...) o Brasil, por sua vez, nem parecia o Brasil que conhecemos aqui no Brasil. Com posições altamente progressistas que até admitiam avanços nas ações afirmativas (...). A diplomacia brasileira parecia tão politicamente correta que, como muitos, fiquei acreditando que o Brasil do Itamarati não é o mesmo do Ministério da Educação, ou da Fazenda ou mesmo da Presidência da República.

Esse louvável posicionamento oficial do governo brasileiro constatado em Durban já vinha sendo explicitado nas pré-conferências, mas estávamos meio céticos. Então, diante das dificuldades de consenso em alguns pontos, sobretudo do Plano de Ação, sabíamos, já àquela altura, que todo um trabalho teria que ser feito na volta ao Brasil, principalmente tomando por base os 11 pontos citados anteriormente. (BENTES, 2002, p.. 234)

Como resultado, a participação dos movimentos negros e de outros ativistas por direitos humanos do Brasil exigiu que o estado brasileiro tomasse iniciativas mais contundentes após Durban. A sanção da lei 10.639/03 está entre essas iniciativas.

Santos apresenta o histórico da participação brasileira antes, durante e após a II Conferência e aponta as conquistas e compromissos de Estados com o enfrentamento ao racismo e as formas correlatas de discriminação. Sobre o Plano de Ação resultante da Conferência o autor destaca:

O Plano de Ação, por sua vez, apresentou vários parágrafos que instaram os Estados à adoção de políticas públicas nas diversas áreas sociais voltadas para a promoção social dos afrodescendentes. Assim posto, a agenda que Durban impôs foi muito além do debate a respeito das cotas, que mobilizou e polarizou a discussão sobre a questão racial. Mas esse debate no Brasil foi um dos impactos positivos da Conferência, por pautar o tema na sociedade. O que Durban ressaltou e advogou foi a necessidade de uma intervenção decisiva nas condições de vida das populações historicamente discriminadas. É o desafio de eliminação da desigualdade histórica que essas populações carregam, problemas para os quais a mera adoção de cotas para o ensino universitário é insuficiente. Precisa-se delas e muito mais." (SANTOS, 2012, p. 296).

Outro fato que apontamos é a campanha do então candidato à Presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, que instituiu o Programa Brasil Sem Racismo<sup>6</sup>, composto por partidários, correligionários e ativistas de movimentos negros e de combate ao racismo. Pautado em diálogos regionais, o documento abordou o histórico da população negra na construção do Brasil e apontou as prioridades do

---

<sup>6</sup> <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/brasilesemracismo.pdf>

futuro governo em relação à temática do enfrentamento ao racismo. Assim, foi estratégico sancionar a Lei 10.639, em 09 de janeiro de 2003. Segundo Dias,

(...) um dos primeiros atos do governo Lula foi sancionar um projeto de lei apresentado pelos deputados federais Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Bem-Hur Ferreira (oriundo do movimento negro de Mato Grosso do Sul) ambos do PT. A lei, que modifica o artigo 26, foi sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque em 9 de janeiro de 2003. A lei nº 10.639 altera a lei nº 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. (DIAS, 2005: 58)

Importante a articulação dos movimentos negros em âmbito nacional, pois a lei 10.639/03 foi apresentada enquanto projeto de lei três anos antes (DIAS, 2005: 58).

O terceiro fato está diretamente relacionado ao segundo: após a sanção da lei 10.639/03 foi necessária a criação de uma instância de âmbito federal voltada ao tratamento da questão étnico-racial. Após intensas articulações com setores dos movimentos negros, a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com status de ministério<sup>7</sup> se deu dois meses após a sanção da lei. Antes da SEPPIR, o governo federal já havia instituído duas instâncias: a Fundação Cultural Palmares, em 22 de agosto de 1988, vinculada ao Ministério da Cultura, com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira, e o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 08 de setembro de 2000, em atendimento à resolução 2000/14 da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas<sup>8</sup>.

---

7 Os Ministérios do poder executivo são órgãos diretamente subordinados ao presidente da República, auxiliando no exercício do Poder Executivo. Possui autonomia técnica, financeira e administrativa para executar as ações nas suas áreas de competência. Já as Secretarias Especiais, também diretamente subordinadas à presidência da República, estão relacionadas a um princípio consagrado pela Constituição de 1988: o da participação social como forma de afirmação da democracia. Ao construir espaços capazes de incorporar as pautas e os interesses dos mais diversos setores da sociedade na elaboração das políticas públicas, as secretarias estimulam o compartilhamento das responsabilidades entre Estado e sociedade. Desde 2003 três secretarias especiais voltadas para as desigualdades sociais foram criadas: a Secretaria Especial de Direitos Humanos (DH), a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), dependentes de diversas articulações interministeriais para a execução de suas ações já que seus orçamentos eram reduzidos em comparação aos demais ministérios e, principalmente, levando em consideração as intervenções necessárias dada a desigualdade histórica desses povos. Elas podem ou não ser alçadas a condição de Ministérios, mas isso passa pela discussão de maior ônus para o Estado e o interesse da pauta para a execução das demais políticas públicas. No segundo semestre de 2015 essas três secretarias foram fundidas em uma única pasta, conhecido como Ministério da Cidadania (mas não há informações oficiais com essa nomenclatura no site do governo federal). <http://www2.planalto.gov.br/presidencia/ministros>. Acesso em 13/02/2016.

8 Esta resolução solicitou aos países que iriam participar da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata “para que delimitassem as tendências, prioridades e obstáculos que estão enfrentando a nível nacional e que formulassem recomendações concretas para as atividades a serem desenvolvidas no futuro na luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata” (Sabóia, 2001: 05).

Esse resgate histórico demonstra o espaço temporal entre mobilização que aponta a necessidade de criação de normativas de enfrentamento às desigualdades étnico-raciais também presentes nos diversos ambientes que compõem o sistema escolar e a efetivação de tais normativas. O processo de criação da Lei 10.639/03 se apresentou como constante impasse da política pública para assumir uma lacuna histórica com um grande contingente populacional brasileiro e os desafios para que tal política chegue efetivamente aos bancos escolares, com profissionais devidamente instrumentalizados e espaço de diálogo para toda a comunidade, independente de seu pertencimento étnico-racial.

Intelectuais e ativistas dos movimentos negros, de combate ao racismo e de direitos humanos, apresentam referenciais teóricos e metodológicos resultantes de pesquisas acadêmicas e institucionais, legitimados por agências de fomento nacionais e internacionais que ressaltam uma positiva visibilidade da população negra em diferentes setores, entre estes, a educação. A pesquisadora Cruz salienta que a neutralidade científica do positivismo requer uma leitura crítica das instâncias que acolham esse fazer científico e, por esse motivo, é imprescindível a participação de intelectuais afro-brasileiros para ampliar o conhecimento e possibilitar novos olhares

(...) não nos parece arbitrário que afro-brasileiros desenvolvam estudos que contemplem sua própria história, tanto porque os estudos nas Ciências Sociais possuem uma objetividade marcada por elementos de subjetividade, quanto porque há atualmente uma imensa necessidade de estudos voltados para a realidade afrodescendente brasileira. A partir de estudos nessa perspectiva, poderemos construir uma nova história da educação no Brasil, que deve ser uma história em que se possa ver a narrativa de acontecimentos por vários observadores, sendo conhecido o lugar que cada um ocupa como historiador e como participante do contexto estudado. Assim, teremos um fenômeno histórico visto por vários ângulos, a partir de várias lentes. (CRUZ, 2006: 25)

Considerando a escola o lugar onde o conhecimento científico se propaga, o trabalho educativo está relacionado à promoção das mudanças da sociedade, tais mudanças impactadas por novos e velhos conhecimentos. Um sistema educativo que incorpore a historicidade e a sociabilidade de um povo para que o conhecimento científico possa colaborar com o regime democrático de direito, necessita de profissionais instrumentalizados, ou ao menos sensíveis às metodologias que possibilitem enfrentar os estereótipos de sucesso e de fracasso e, entre eles, aquele resultante do racismo, que envolve a capacidade de aprendizagem dos alunos. Esse estereótipo impacta diretamente na autovalorização do conhecimento por parte dos

alunos e alunas. Ter profissionais negros, especialistas e voltados para o tema de relações étnico-raciais na instrumentalização dos profissionais da educação possibilita avançar nas subjetividades da história contada e recontada sobre a população brasileira e aproxima os profissionais de novos referenciais para futuras produções acadêmicas.

A epígrafe utilizada nesse capítulo foi extraída do parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. O documento inicia com um apanhado da legislação sobre o tema. Apresenta leis propostas por estados e municípios, salientando o movimento estabelecido – em alguns casos antes da Lei 10.639/03 – em que a política pública propõe para a educação escolar e não escolar, metodologias para o tema das relações étnico-raciais.

O parecer não aponta mecanismos de inibição das práticas racistas em estabelecimentos públicos e privados de ensino, esse não é seu papel. Mas propõe diversas reflexões que impactarão nas práticas dessas instituições. Inicia com um resgate da legislação sobre a inclusão da temática étnico-racial que, na época em que foi escrito, contava com três leis estaduais e seis municipais. Nesse início, salienta que tais diretrizes

(...) asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes formas da cultura nacional a todos os brasileiros. (BRASIL,2006:229)

Considerando as subjetividades que marcam o enfrentamento às desigualdades pautadas na origem racial de brasileiros e brasileiras, o parecer propõe reflexões acerca do contexto histórico, como maneira de permitir reparações ao processo de exclusão da população negra. Aqui o termo exclusão dialoga não somente com o processo econômico, mas também com o processo identitário que reconhece e valoriza os descendentes de africanos na música e no futebol, mas não na ciência e tecnologia, por exemplo. Esse papel está diretamente relacionado ao sistema de ensino, ainda que não se limite a ele. Na escola faz toda diferença no processo de aprendizagem a autoestima de alunos e alunas negros pelo reconhecimento de sua capacidade em relação conhecimento científico, em qualquer etapa de aprendizagem. E esse reconhecimento se relaciona com o

fortalecimento das identidades, possibilitando – ou não – nos indivíduos projetar expectativas que garantam o acesso aos direitos<sup>9</sup>.

As Diretrizes surgem com o objetivo de afirmar a diversidade étnico-racial junto à educação escolar. Para materiais didáticos que mencionam – e festejam – a história da população africana somente em 13 de maio, por exemplo, tais diretrizes possibilitam (re)pensar com criticidade esta abordagem.

O termo reparações, bastante mencionado no texto e em pesquisas das décadas de 1980 e 1990, está relacionado às desvantagens sociais, políticas e econômicas a que estão submetidos os descendentes de africanos. Também diz respeito ao sofrimento psíquico dessas pessoas. Isso também demonstra o reconhecimento do Estado enquanto agente que, ao longo dos séculos, viabilizou esse cenário, promovendo políticas públicas que valorizaram o branqueamento da população. Um dos exemplos é a “(...) eliminação simbólica e material da presença dos negros.” (BRASIL, 2006: 237). Essa presença não diz respeito apenas a vê-los, mas onde e em quais condições são vistos. Geralmente em condições de subalternidade.

Na educação, o fato da formação inicial dos docentes não abordar outras histórias e ferramentas de aprendizagem, a não ser a que valorizasse o conhecimento histórico de origem europeia, é uma das maneiras de criar tal invisibilidade. É importante salientar que as diretrizes somam-se às diversas vozes de pesquisadores e ativistas, como aconteceu com a mobilização da Constituição de 1988, na marcha de 1995, no processo prévio e durante a Conferência de Durban. Por isso temas como reparações aparecem também nesse documento.

As diretrizes propõem um sistema de aprendizagem que valorize a diversidade promovendo o desenvolvimento para todos os cidadãos.

Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que tem sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.” (BRASIL, 2006: 235)

As Diretrizes explicitam que, embora o nascedouro do racismo não seja a escola, ela é fundamental em seu enfrentamento e, sua concretização, a médio e longo prazo, também depende de outros desafios:

---

<sup>9</sup> Não é foco dessa pesquisa, mas diversos estudos abordam o quanto a afetividade de professores fazem diferença na auto-estima e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. A dissertação *Aluno negro em sala branca: representações sociais de aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo*, de Roberto Carlos Oliveira dos Santos, aponta, entre outros fatores, o impacto da ausência dessa afetividade em alunos e alunas negros.

(...) aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (BRASIL, 2006: 240)

A identidade é o pertencimento das pessoas à algo que remonte a sua história, a história da sua nação e da sua ancestralidade (Gomes, 2003). E é na escola, que nos deparamos com a construção das identidades, não por ser o terreno propício, mas porque as relações que desenvolvemos durante o período escolar – ainda que não permaneçamos na instituição escolar todo o período necessário – estão diretamente vinculadas à legitimação dos aprendizados. Nesse sentido, a identidade racial é construída na interação com o outro e, conforme salienta a autora,

Construir uma identidade negra positiva numa sociedade que historicamente ensina o negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003: 171)

As Diretrizes Curriculares possibilitam fomentar diálogos junto ao sistema de formação de professores. Se a escola é o lugar onde compartilhamos saberes científicos, também é onde compartilhamos os saberes humanos, de convivência, de valores e consolidação das identidades. A construção da identidade negra brasileira está vinculada ao processo histórico, inclusive à identidade não negra também. Todo o tempo há articulações entre indivíduos e sociedade, na disputa por poder e hegemonia, e a identidade também entra nesse contexto. Oliva (2003: 432) alerta que a percepção das identidades e, conseqüentemente, das relações raciais se dá a partir de representações, ou seja, reconstrução do real que será impactada no processo formativo. Podemos trazer para essa reflexão as propostas das Diretrizes, que também elenca princípios e bases filosóficas para sustentar as ações a serem implementadas nos sistemas de ensino. São estratégias para uma abordagem consistente das relações étnico-raciais no ensino, que devem ser sistematicamente revisitadas, inclusive durante a formação inicial de professores. Algumas dessas bases filosóficas estão presentes em pesquisas acadêmicas propostas por ativistas ou organizações voltadas para o enfrentamento do racismo na educação. Considerando o desafio que é a mudança de paradigma para a abordagem da

questão racial na escola, pesquisas desenvolvidas por acadêmicos negros ou vinculados à temática étnico-racial tornam-se estratégicas para criar outras referências para professores em formação a partir da Lei 10.639/03.

Pensando nisso vale questionar: a formação inicial de professores aborda a historicidade do continente africano como aborda do continente europeu? Os materiais, conteúdos e as metodologias ocupam o mesmo tempo e espaço durante a formação inicial? O historiador Oliva, usando como referência sua área de formação, trata do papel da representação nos livros didáticos de história:

Se levarmos em consideração que a grande maioria dos autores de livros didáticos são historiadores, ou pelo menos professores de História, os manuais escolares – com seus textos escritos e imagéticos – ganham status de serem representações da História. Da mesma forma seria natural pensar que as mesmas serão (re)significadas pelos seus leitores, sejam eles professores ou alunos. Entendemos, portanto, que os textos e recursos imagéticos presentes em um livro didático – mapas, figuras, fotografias, pinturas, charges ou desenhos – são produto da interpretação e da representação de uma certa realidade pelos seus autores (OLIVA, 2003: 441-442)

Essa reflexão nos remete à importância da formação e leitura crítica dos professores em formação, e a relação dessa criticidade com as subjetividades dos indivíduos. As representações que os professores criam sobre negritude devem ser abordadas de maneira a evitar a propagação e reforço dos estereótipos. As representações didáticas não ficam apenas no livro, mas, como diria Paulo Freire, está em constante dialogicidade, nas relações sociais dos alunos e da comunidade.

O exercício pedagógico deve se relacionar com a autonomia no exercício da docência, considerando a mediação do professor e de outros profissionais da escola entre o aluno e a realidade social. É no exercício dessa mediação que o posicionamento do docente vai impactar na construção da identidade dos alunos e no acesso ao conhecimento que leva a sustentabilidade dos direitos mediante as diferenças. Qual o olhar e a perspectiva do docente em relação à formação ou ao futuro dos alunos? Em alguns casos esse olhar está impregnado de representações pejorativas em torno da população negra. Em outros, está imbuída de possibilitar acesso ao conhecimento que liberta em direção ao direito à diferença.

Os intelectuais e pesquisadores dos movimentos sociais de combate ao racismo e de direitos humanos têm um papel fundamental nesse sentido. São suas pesquisas que têm apoiado a construção de metodologias, a compreensão dos contextos e a instrumentalização de políticas e programas que podem ser acessados pelos docentes em formação. Nem toda essa produção está disponível nas grades

curriculares dos cursos iniciais, são mais conhecidos em formações continuadas, mas o desafio é fazer esse conhecimento ser mais amplamente disseminado.

Algumas das discussões que presenciei durante encontros com educadores abordavam a necessidade de intervir nas situações de racismo, mas os profissionais alegavam a falta de propriedade sobre metodologias mais eficazes de como fazê-lo. Os estudiosos sobre relações étnico-raciais e educação abordam os esforços feitos na construção dos PCNs, nos anos 2000, incluindo temas conhecidos como transversais, como uma estratégia para que a educação fizesse interface com a cidadania e democracia (Pinto, 1999:204-205). Considerando que o preconceito e o racismo são fatores impeditivos de uma cidadania plena e um regime democrático, a abordagem da transversalidade em sala de aula e outras instâncias educativas escolares, não foi suficiente para que a temática fizesse parte sistematicamente da educação. Ainda assim, quase duas décadas dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), profissionais da educação não conseguem se apropriar de metodologias inclusivas voltadas para a reflexão do racismo. Mediante esse cenário, aproveitamos a indagação de Pinto, quando trata da interlocução entre os objetivos dos PCNs e o desafio de combater senso comum sobre as relações étnico-raciais na escola:

Nesse contexto, torna-se muito oportuno indagar em que medida o curso de magistério está proporcionando aos seus alunos a oportunidade de refletir sobre as diferenças étnico-raciais de modo geral e, de modo particular, no contexto da escola. (PINTO, 1999, p. 206)

A abordagem das relações étnico-raciais na educação merece um preparo crítico em relação à história da população negra no Brasil e no mundo. Ao tratarmos das diferenças como elas realmente são constituídas é possível criar metodologias inclusivas e eficazes do enfrentamento aos conflitos pautados nas relações étnico-raciais. O processo para isso requer que os professores e demais profissionais da escolar avaliem seu conhecimento sobre a temática e, como diz Munanga, “Despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas.” (2005, p. 18). Quando a escola se posicionar na história da qual faz parte – de legislações excludentes, de metodologias viciadas, de materiais estereotipados – talvez seja o tempo em que todos conseguiremos combater a discriminação de todos os tipos, pois, a partir de estudos, percepções, projetos e iniciativas que abordem a desigualdade a partir questão racial é possível se preparar para abordagem de outras desigualdades.

Os movimentos de combate ao racismo sempre tiveram entre suas bandeiras a defesa de uma educação inclusiva para a população negra. Abordamos anteriormente as gestões de educação e a exclusão da população negra como resultado das políticas públicas<sup>10</sup>. Há que salientar que tais processos foram acompanhados de perto por iniciativas individuais e coletivas de intelectuais, profissionais, movimentos sociais, agremiações, coletivos e outros espaços organizados por negros e negras que acreditavam na educação como maneira de emancipação e como ferramenta para entender o processo histórico para reverter a condição social de baixa valia. Gonçalves e Silva, em um artigo que resgata as intervenções dos movimentos negros brasileiros voltados para a desigualdade da população negra desde o século XIX abordam desde a passividade do Estado até as dificuldades regionais para alinhamento das estratégias de enfrentamento às políticas de educação. Os ativistas, profissionais e intelectuais inseriram em sua compreensão diferentes instâncias no reconhecimento do sistema educativo: cultura, profissionalização, religiosidade, imprensa escrita e falada e tantas outras áreas do conhecimento têm sido reconhecidas e impulsionadas por esses movimentos enquanto espaços e instâncias educativas.

Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: “ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano”. (GONÇALVES, 2000:337, Apud Gonçalves e Silva, 2000:139)

O trecho acima corrobora com os apontamentos de Cruz (2006) e Oliva (2003) sobre a presença de intelectuais negros e negras na educação. A representatividade proposta pelos movimentos negros, ao longo da história, foi um fator chave para que a questão racial não ficasse fora das pautas que estruturam a educação escolar e para que se fossem construídos novos referenciais na produção de material didático, nas discussões, na formação dos professores. Quando agremiações culturais, profissionalizantes ou de comunicação incluem atividades educativas entre suas estratégias de ação e de mobilização, desenham um cenário que tanto pode pautar temas para futuras demandas de pesquisas quanto

---

10 Página 17.

constroem novas possibilidades para potencializar e projetar outro imaginário, livre do estereótipo que discrimina. E essa produção pode e deve ser apropriada pela escola.

Profissionais mobilizados em torno de uma mudança real de comportamento da comunidade escolar perante o preconceito e a discriminação étnico-racial apontam como caminho o envolvimento dos educadores junto com aqueles que conhecem o tema, sejam eles colegas de profissão ou não. Nos textos que utilizamos, alguns deles fruto de pesquisas empíricas junto a outros professores, o silêncio ou o isolamento de iniciativas em torno da questão racial apareceu como um desafio a ser superado, com muitas possibilidades de inovação para a educação:

Para os professores, o mito da democracia racial está muito presente, considerando que declararam que o preconceito e o racismo na escola estão praticamente superados. Sabe-se, porém, que o preconceito e racismo anda produzem diversas reações como a tristeza, exclusão, desigualdade, o medo, entre outros sentimentos que, quando silenciados, poder ter consequências diversas na formação da identidade das crianças de todo país. Para superação desses aspectos negativos, a valorização da pluralidade cultural e o desafio dos estereótipos e dos preconceitos a elas relacionados, podem auxiliar na adoção de medidas de reparação às injustiças com relação às identidades culturais, raciais, étnicas, de gênero e outras marginalizadas nos processos sociais nos quais se inclui a educação. (GONÇALVES, 2011:40)

Ter intelectuais negros e negras na produção de materiais e metodologias que abordem a questão do racismo e do preconceito racial tem sido fundamental para que a legislação não fique apenas no papel. É a partir de discussões, textos e materiais produzidos por pesquisadores e ativistas negros que a escola pode propor uma forma de não silenciar mediante as situações de racismo. A concretização da Lei 10.639/03 possibilita o trânsito dos diferentes saberes que circulam nos ambientes educativos, já que, segundo as Diretrizes do Parecer CNE/CP 003/2004, “Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar nos brancos a consciência negra.” (MEC, 2006:238). As determinações propostas pelas Diretrizes abordam a possibilidade de ampliar o olhar para outras formas de conhecimento e historicidade, conhecidas como diversidade, e não trocar o conhecimento eurocentrado por um afrocentrado (id., p. 239). Isso demanda conhecimento técnico, acadêmico e pedagógico, aliado à uma perspectiva de inclusão e reparação. Na medida em que um novo modelo de educação retoma tanto a maneira de produzir conhecimento quanto seus conteúdos

e compartilha esse saber ressignificado, pode-se dizer de um papel político e pedagógico das escolas e da comunidade escolar.

Para isso a formação dos professores é peça chave. Considerando que a lei completou treze anos na época dessa pesquisa, quais seriam os caminhos percorridos nas licenciaturas?

A criação da lei 10.639/03 tem suscitado nos professores, gestores e demais profissionais da educação que não estejam comprometidos com uma educação pautada na diversidade, dúvidas quanto a existência e eficácia de conteúdos históricos e metodológicos de valoração do povo africano e afro-brasileiro. Refletindo sobre a autodesvalorização por parte do povo negro, quais estratégias os educadores em formação podem utilizar para lidar com conflitos resultantes de racismo, ainda que os fatos ocorram fora do espaço escolar? Se pensarmos que seus professores foram formados em cursos que sequer abordavam a questão racial, como os docentes em formação podem transitar por tais conteúdos?<sup>11</sup>

No próximo capítulo vamos nos debruçar sobre essas e outras dúvidas levantadas nas entrevistas com alunos e professores do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de São Paulo.

---

11 A maior parte das entrevistas dessa pesquisa foi realizada com alunos que cursam o 8º semestre da licenciatura em geografia, sendo que muitos desses alunos ingressaram em 2012, quando a lei 10.639 já estava em vigor. Considero que grande parte dos docentes do curso graduou-se ou especializou-se antes da lei.

## II. LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NO IFSP

O curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal, campus São Paulo foi instituído em 2007, na área de Ciência, Sociedade e Cultura<sup>12</sup>. Sua criação está relacionada com as alterações no ensino desencadeadas com a LDB de 1996 que, conforme abordado anteriormente apresenta novas maneiras de pensar a educação. Nesse contexto, incluir nas ofertas do IFSP cursos de licenciatura significava formar profissionais não apenas para as demandas das áreas de serviço e tecnologia, mas somar ao conhecimento tecnológico com a possibilidade de estruturar criticamente o conhecimento da sociedade. Segundo o Projeto Pedagógico do curso,

O desafio que aqui apresentamos de criar um curso de Licenciatura em Geografia é plenamente pertinente no cenário de pensar a formação de profissionais para o ensino que desenvolvam a habilidade de compreender e refletir os sentidos que as novas tecnologias carregam para as nações no período atual. Preparar professores de geografia que instruem seus alunos para essa nova realidade encontra-se dentro da proposta que aqui trazemos, no sentido de descortinar os caminhos que, nesse momento, as sociedades modernas trilham frente à 3ª Revolução Industrial (2001:18).

Para essa etapa de pesquisa foi utilizado o Projeto Pedagógico 2011/2012. O Projeto Pedagógico é composto por dados institucionais e históricos, que resgatam o ensino voltado para o mundo do trabalho proposto pela criação da Escola de Aprendizagem e Artífices de São Paulo em 1910, passam por decretos e Leis que reconsideraram e a classificação e objetivo das escolas voltadas para o ensino técnico e industrial e culminam na criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2009. Dentro deste, há a Estrutura Curricular do Curso Licenciatura em Geografia – IFSP, que apresenta os componentes curriculares das disciplinas e os dados quantitativos de aulas<sup>13</sup>. Embora não tenha data de criação, na versão disponibilizada para essa monografia, essa estrutura curricular trata do curso com início em maio de 2010<sup>14</sup>.

A análise do Programa Pedagógico e, especificamente, da Estrutura Curricular nele contida possibilita uma compreensão sobre a abordagem da temática

---

12 UGLAR 2014: 127

13 Esses dados são: número de aulas por semana; quantidade de horas por aula; horas direcionadas para estágio supervisionado e para outras atividades acadêmicas-curriculares.

14 A Licenciatura em Geografia sofreu alterações em sua estrutura durante o ano de 2015 para as turmas ingressantes em 2016. Na página do curso foi possível localizar o item Estrutura Curricular - Currículo Reformulado. Disponível em <http://licgeografia.spo.ifsp.edu.br/index.php/estrutura-curricular-do-curso>. Acesso em 10/2016.

relações étnico-raciais na formação de professores em geografia do curso do IFSP. Considerando que a Lei 10.639/03 tem como propósito “(...) incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (...)”, e a disciplina de geografia tem muito a contribuir apresentando as referências políticas e físicas da ocupação de espaços e territórios, a leitura da Matriz Curricular do curso foi importante para apreender parte do posicionamento político pedagógico da instituição em relação ao tema, considerando que a missão do curso é “Consolidar uma práxis educativa que contribua para a inserção social, à formação integradora e à produção de conhecimento.” (IFSP 2011: 6).

A análise desses dois documentos possibilitou:

- Conhecer o histórico legal/institucional do ensino técnico na cidade de São Paulo em conexão com a política educacional de âmbito federal para essa área.
- Fazer conexões entre os objetivos da formação de professores em geografia e a potencialidade do curso em um espaço historicamente voltado para a área de ensino técnico voltado para a indústria e serviços.
- Investigar o potencial do curso para a abordagem das relações étnico-raciais.

No Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Geografia – IFSP, encontramos uma relação direta com o tema dessa pesquisa: no capítulo referente à Justificativa e demanda de mercado, a menção à importância da abordagem do tema junto aos professores em formação, tratando “(...) das exigências legais necessárias para a construção do Curso (...)”:

A título de exemplo, vale destacar a importância dada às questões étnico-raciais cujo tratamento curricular está amparado pelas leis 10639/03 e 11.645/08 que, entre outras, determina a inclusão da temática “história e cultura afro-brasileira” no currículo escolar. Essa discussão pode ser reconhecida de maneira implícita nas disciplinas: História do Pensamento Geográfico, Formação Territorial Brasileira e Territorialidades, Formação da Sociedade Brasileira e Geopolítica I e II e explicitamente nas disciplinas: Geografia de São Paulo I e II e História de São Paulo I e II além do estágio supervisionado que encaminha projetos que valorizam tais questões. Vale destacar, também, que essa temática tem uma dimensão conceitual que ultrapassa a adesão de conteúdos e que deve ser considerada no âmbito das discussões que priorizam a análise da realidade brasileira e mundial. (IFSP, 2011:23)

Esse trecho explicita o alinhamento da construção do curso com a legislação educacional, como é histórico do IFSP. Porém não foram localizadas, na justificativa, conexões diretas sobre a inclusão do estudo das relações étnico-raciais com a realidade que o professor em formação vai se relacionar tanto em termos de conteúdo teórico quanto nas relações sociais da comunidade escolar.

Para refletir acerca de como a temática étnico-racial se apresenta na estrutura curricular do curso de Geografia, nos debruçamos sobre a Matriz Curricular<sup>15</sup>. Nela encontramos um descritivo no qual se apresenta a identificação das disciplinas, contendo dados como componente curricular, posicionamento na Estrutura Curricular, ementa/bases, objetivos, conteúdo programático e bibliografia.

Estruturamos, a partir de cada item da matriz curricular, extraídos da descrição de cada disciplina, uma avaliação sobre como a temática relações étnico-raciais se insere no curso a partir do currículo. Essa análise teve por objetivo apreender como a temática relações étnico-raciais esteve literalmente presente nesse documento. Os itens extraídos da matriz e utilizados para análise foram:

- Título da disciplina
- Ementa
- Objetivo
- Bibliografia
- Conteúdo programático

Para analisar formas subjetivas ou indiretas de percepção sobre o conteúdo de relações étnico-raciais na matriz curricular, foram estruturados conceitos-chave. Essa estratégia foi utilizada tendo como objetivo avaliar as possibilidades de reflexão sobre as relações étnico-raciais no máximo de disciplinas possíveis pois, conforme explicitam Rocha e Trindade:

Sabemos que existe um currículo manifesto que está presente nos planos de ensino, curso e aula, mas visceralmente articulado está o currículo oculto que representa um “corpus ideológico” de práticas que não estão explícitas no currículo manifesto, formalizado. Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura (ROCHA, TRINDADE, 2006:55).

Os conceitos-chave utilizados foram:

- Diferença/igualdade/desigualdades
- Cultura/multiculturalismo
- Identidade/grupos sociais
- Diversidade

---

<sup>15</sup> Foram localizados na webpágina do curso de Licenciatura em Geografia do IFSP dois documentos, com o mesmo conteúdo, mas com subtítulos diferentes: um deles trata desse capítulo como Matiz Curricular e outro como Plano de Ensino Enquanto conteúdo os dois documentos apresentam o mesmo teor.

A escolha desses conceitos-chave está diretamente relacionada com as determinações propostas pelo Parecer CNE/CP 003/2004, que ao tratar da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana propõe como “(...) bases filosóficas e pedagógicas (...)” três princípios: Consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direito e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações (BRASIL, 2006). Para professores em formação tais princípios são estratégicos e devem ser levados em consideração em um curso que tem por objetivo garantir a abordagem das relações raciais.

Na análise dos itens título da disciplina, ementa, objetivo, bibliografia e conteúdo programático foram identificados itens relacionados à relações étnico-raciais. Em relação ao *título* localizamos uma: Antropologia e Relações Etno-raciais.

Ter uma disciplina que aborde já em seu título o tratamento da construção histórica da identidade brasileira sob o ponto de vista da geografia, possibilita novas abordagens sobre ocupação e mobilidade de territórios, a partir da construção das identidades por exemplo. Isso é enriquecedor, como veremos nos diálogos com os professores em formação. Mas vale ressaltar que é uma em meio às 57 disciplinas, ministrada no quarto semestre do curso. Esse fato também veio à tona durante as entrevistas.

Dois disciplinas apresentam o item em sua *ementa*: História da cultura e Prática pedagógica IV. No caso da primeira, ministrada no terceiro semestre, aparece nos temas das “(...) teorias raciais do século XIX no Brasil (...)” “(...) as relações entre o Estado, Cultura Popular e identidade nacional no Brasil.” Na segunda, ministrada no 8º semestre, o tema surge nos tópicos “Educação étnico-racial e suas implicações na recriação das raízes culturais brasileiras” e “As diversidades como instrumento legítimo da liberdade.”, que abrange não apenas a diversidade étnico-racial. Fundamental na formação do professor, esse tema apareceu nas demais disciplinas relacionadas à Prática Pedagógica I, II e III quando tratada sob a ótica da cultura e/ou multiculturalismo.

Em relação ao item *bibliografia*, foram localizados nove componentes curriculares que indicam em sua bibliografia básica títulos que abordam a questão racial: Formação Territorial Brasileira e Territorialidades; Formação da Sociedade Brasileira; Antropologia e Relações Etno-raciais; Geografia de São Paulo I; História

de São Paulo I; Geografia de São Paulo II; Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea II; História de São Paulo II e Prática Pedagógica IV. Não foram localizados títulos no primeiro, terceiro e sétimo semestre.

No item *conteúdo programático*, a disciplina que apresenta o tema é Antropologia e Relações Etno-raciais, explicitamente no tópico Raça, etnia e identidade étnica, mas também aparece implicitamente nos tópicos Diversidade, relativismo cultural e etnocentrismo.

Para abordar os conceitos-chaves diferença/igualdade/desigualdades, cultura/multiculturalismo, identidade/grupos sociais e diversidades, levamos em consideração que outras disciplinas abordam as relações raciais de forma implícita ou transversal. Foram avaliadas e quantificadas as disciplinas que, ao nosso ver, permitiriam a inserção do tema relações étnico-raciais durante as aulas ou outras atividades curriculares ou extra-curriculares.

O conceito-chave *diferenças/igualdade/desigualdades* está relacionado com dados das políticas públicas e de pesquisas de intelectuais negros e não-negros que abordam as relações étnico-raciais partir das relações socioeconômicas. Essas análises dialogam não somente com o processo econômico, mas também com o processo identitário que reconhece e valoriza os descendentes de africanos na música e no futebol, mas não na ciência e tecnologia, por exemplo. Nesse conceito foram localizadas oito disciplinas Teorias da História e Ensino; História e Epistemologia da Educação; Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea I; Geografia de São Paulo II; Planejamento Territorial I; Campo e Cidade numa Perspectiva Histórica II; Planejamento Territorial II e Prática Pedagógica IV.

O conceito-chave *multiculturalismo* foi utilizado por possibilitar a compreensão da multiplicidade de componentes étnicos e culturais que compõem a sociedade e identidade brasileira, possibilitando a compreensão dos diferentes povos e culturas nesse processo. Nesse conceito foram localizadas a maior quantidade de disciplinas, vinte e uma ao todo. História e Epistemologia da Educação; Sociologia I; Sociologia II; História da Cultura; Mundialização da Economia e as Formações Sócio-Econômica Espaciais; Antropologia e Relações Etno-raciais; Psicologia e Educação II; Paisagens Brasileiras e Mundiais I; Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea I; História de São Paulo I; Biogeografia I; Prática

Pedagógica I; Paisagens Brasileiras e Mundiais II; Geografia de São Paulo II; Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea II; História de São Paulo II; Prática Pedagógica II; Campo e Cidade numa Perspectiva histórica I; Planejamento Territorial I; Relações Internacionais e Prática Pedagógica IV.

A utilização do conceito-chave *identidade/grupos sociais* possibilitou refletir acerca da distribuição da população e a construção de sua identidade a partir da relação com o território, tema fundamental na geografia. Nesse conceito localizamos quinze disciplinas: Teorias da História e Ensino; Formação da Sociedade Brasileira; História da Cultura; Antropologia e Relações Etno-raciais; Psicologia e Educação II; Paisagens Brasileiras e Mundiais I; Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea I; História de São Paulo I; Paisagens Brasileiras e Mundiais II; Geografia de São Paulo II; Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea II; Geopolítica I; Campo e Cidade numa Perspectiva histórica I; Campo e Cidade numa Perspectiva Histórica II e Relações Internacionais.

O conceito-chave *diversidade* foi utilizado por permitir a análise de diferentes fatores que compõem as relações e identidades abordadas tanto na geografia política quanto na geografia física. Esse conceito foi localizado em seis disciplinas Formação da Sociedade Brasileira; História da Cultura; Antropologia e Relações Etno-raciais; Geografia de São Paulo I; Planejamento Territorial I e Prática Pedagógica IV.

A Geografia, conforme apontou a própria missão do curso de licenciatura no IFSP, é uma disciplina importante para a possibilidade de inserção social. Durante a pesquisa e, antes disso, no planejamento e execução de atividades no âmbito profissional, me deparei com diversos autores que discutem a necessidade de abordar a questão do racismo e discriminação racial na educação. Segundo esses autores, é na escola que o fortalecimento das identidades possibilita projetar expectativas que garantam o acesso aos direitos (CAVALLEIRO, 2006; MUNANGA, 2005, SANTOS, 2011).

O currículo não encerra as possibilidades para o entendimento da multiplicidade de identidades e culturas que compõem a comunidade escolar, com a qual o futuro docente vai se relacionar. Porém a escolha em abordar a complexidade das relações étnico-raciais no “currículo manifesto” (ROCHA E TRINDADE, 2006:55) identificado nos itens das disciplinas presentes na Matriz Curricular e, o “currículo

oculto” (ROCHA E TRINDADE, 2006:55) por meio dos conceitos-chaves por nós estruturado, teve por objetivo identificar como o currículo da formação dos professores de geografia se diferencia de um “discurso bem intencionado e o que efetivamente se deve e se pode fazer, isto é, entre o discurso e a prática cotidiana” (ROCHA E TRINDADE, 2006:54).

Nesse sentido seria preciso analisar como cada docente da licenciatura em geografia o faz a partir de seus planos de aula, o que não foi possível devido à falta de acesso junto à coordenação do curso. Mesmo assim, a análise da matriz curricular apontou o ponto de partida institucional como um todo, que instrumentaliza o futuro docente para que ele tenha como perspectiva práticas educativas inclusivas, tanto do ponto de vista metodológico como em da relação com a comunidade escolar. Considerando que a matriz curricular foi construída levando em conta “a importância dada às questões étnico-raciais” (IFSP, 2011:23), como essa importância pode ser aprendida em ideias e comportamentos não apenas na docência, mas também na gestão do IFSP.

Compreendemos que o currículo pode, entre outras coisas, estimular a sensibilização do professor em formação para a cidadania de seus alunos e da sociedade, e os impeditivos sociais, econômicos, culturais e políticos da conquista dessa cidadania pela população como um todo. Será nas entrevistas com os alunos e o professor do curso que teremos mais elementos de como isso se dá no curso de Licenciatura em Geografia, exploradas a seguir.

### **III. A RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL: ENTREVISTAS COM ALUNOS E PROFESSOR**

Na etapa da pesquisa que envolveu o levantamento de dados sobre a matriz curricular, foi estabelecido contato com a coordenação do curso Licenciatura em Geografia com o objetivo de ter acesso a dados da estrutura do curso como um todo. Também teve como propósito chegar a diferentes professores da Licenciatura para as entrevistas. Porém não obtivemos retorno. Ainda assim, foram feitos contatos telefônicos e tentativas pessoais de acessar a secretaria e a coordenação do curso, considerando a relevância de tais dados – perfil da turma, período de ingresso, matrícula e evasão, entre outros – para a pesquisa. Segundo a equipe da Secretaria Escolar da Graduação, tais informações somente seriam disponibilizadas após a autorização da coordenação. Como o contato não possível, ficou a lacuna de informações sobre a turma investigada e limitada a entrevista a apenas um professor do curso.

A entrevista foi estruturada com o objetivo de abordar a importância das relações étnico-raciais durante a Licenciatura em Geografia junto aos professores e aos alunos do curso. Com os professores, somente foi possível uma entrevista, pois esse professor da Licenciatura além de ser Geógrafo, também foi professor da pós-graduação em Proeja. Esse contato possibilitou o aceite a um convite direto da pesquisadora e também viabilizou o contato com alunos a serem entrevistados.

A entrevista com o professor foi estruturada levando em conta sua percepção sobre a inserção da temática étnico-racial na Licenciatura em Geografia, do planejamento ao currículo do curso. Em relação aos alunos, o objetivo foi de apreender o conhecimento e importância da temática relações étnico-raciais durante sua formação.

O convite aos alunos foi feito durante duas aulas do professor entrevistado. Ele disponibilizou uma abordagem rápida da pesquisa durante uma aula de alunos do sexto semestre e outra de alunos do oitavo semestre, considerando que as duas turmas já teriam participado de disciplinas que abordassem as relações étnico-raciais. A abordagem apresentou o objetivo da pesquisa e disponibilizou o contato da

pesquisadora para alunos interessados. Da turma do sexto semestre, dez alunos se disponibilizaram e, da turma do oitavo semestre onze alunos se disponibilizaram. Nos dois casos, foram cerca de 75% dos alunos presentes durante a apresentação. O ideal seria sabermos o total de alunos matriculados na turma, mas, por não conseguirmos esses dados oficiais, não foi possível mensurá-los.

As entrevistas foram agendadas diretamente com os alunos, por contato telefônico. Considerando o período letivo – final do semestre – e a agenda de trabalho de alguns alunos, foi possível entrevistar oito, do total de vinte e dois alunos que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Para o professor do curso, foram feitas perguntas abertas a partir de um roteiro semiestruturado, com o propósito de investigar sua percepção sobre a responsabilidade do curso com o tratamento das relações étnico-raciais, tanto por parte da instituição quanto em sua atuação como docente. Para os alunos também foram feitas perguntas abertas, segundo roteiro semiestruturado, com o objetivo de saber dos futuros docentes sua percepção da atuação de professor e seu conhecimento e/ou interesse pela questão étnico-racial tanto em termos de conteúdo programático como em termo das relações sociais na escola e fora dela. Os roteiros das entrevistas estão no anexo 1.

Vale apontar que esses roteiros construídos para as entrevistas junto aos alunos e o professor tiveram também como referência as experiências profissionais da pesquisadora em projetos voltados para sensibilização de professores e outros profissionais da área da educação sobre relações raciais. Tais experiências me fizeram perceber que, perguntar sobre relações étnico-raciais necessita de preparo e empatia com a pessoa entrevistada, por ser o racismo e preconceito tema tabu na sociedade. Assim, optei por entrevistas abertas semiestruturadas, a partir da reflexão proposta por Manzini

Cabe aqui um lembrete, a entrevista semiestruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. Essa definição encampa diferentes tipos de entrevista, como a semiestruturada, estruturada ou não estruturada. Porém, percebe-se que essa definição exclui outras formas para coletar dados de natureza verbal, tais como a entrevista por telefone, internet ou chat. Nessas formas de coleta de informações não teríamos uma interação face a face, mas outras condições

estariam presentes como, perguntas, respostas, interpretações. Mesmo nesse último tipo de entrevista, as categorias de análise poderão ser utilizadas, pois estamos estudando formas de se fazer perguntas. (MANZINI, 2004:9)

Os temas abordados durante as entrevistas com os alunos foram orientados pelos seguintes eixos:

- Identificação pessoal: idade, sexo, pertencimento étnico-racial;
- Vínculo com IFSP: ano de ingresso, semestre em que está matriculado;
- Dados profissionais de atuação em ambiente escolar: condição de trabalho, experiências com sala de aula;
- Percepções acerca da profissão de docente: ser professor e o impacto da formação do IFSP no preparo para a docência;
- Percepções sobre relações étnico-raciais no Brasil e na educação brasileira;
- Conhecimento sobre metodologias para abordagem de conteúdos de relações étnico-raciais em contexto escolar;

Com o professor, os eixos da entrevista foram:

- Percepções acerca da profissão de docente: percepções da proposta curricular do IFSP e o preparo dos alunos para a docência
- Percepções sobre relações étnico-raciais: o racismo no Brasil e na educação brasileira
- Conhecimento e compartilhamento sobre metodologias para abordagem de conteúdos de relações étnico-raciais em contexto escolar.

As entrevistas foram realizadas nas dependências do IFSP, considerado local mais apropriado para os alunos da Licenciatura, pois todos os entrevistados ainda estavam em período letivo.

Para preservar a identidade dos alunos entrevistados, optei por substituir seus nomes por letras do alfabeto latino clássico.

No caso dos alunos, a entrevista foi iniciada com as perguntas do eixo *Identificação pessoal*. Dos oito alunos entrevistados, quatro são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. A idade variou entre 20 e 51 anos, sendo que três deles tem idade até 23 anos e, portanto, estão menos distantes da sua formação no ensino médio. Essa proximidade teve relevância para apenas uma das entrevistadas que tem no ensino médio sua inspiração para a docência.

Quanto ao pertencimento étnico-racial, utilizei como parâmetro a classificação raça-cor do IBGE<sup>16</sup>, mas vale citar que isso gerou alguns descontentamentos apontados pela maioria dos entrevistados que, enquanto futuros profissionais da Geografia, questionam a metodologia de coleta desses dados: consideram que as categorias utilizadas não dão conta de todas as formas de autotransclassificação utilizadas comumente pelos brasileiros, além de questionarem a própria capacitação dos recenseadores para uma abordagem eficaz do tema. Do total dos entrevistados, quatro se declararam como brancos, três como negros e uma como miscigenada. Cabe apontar que a relação entre essa identidade racial e as demais repostas apareceu de maneira espontânea somente quando falavam de si, precisamente na apresentação inicial. Nas demais reflexões (sobre racismo no Brasil, educação étnico-racial e formação de professores, por exemplo), o fato de ser branco, negro ou miscigenado somente foi enfatizado para explicar seus posicionamentos, visão de mundo e experiências sociais por um dos entrevistados.

Todos são alunos matriculados na Licenciatura, três no sexto semestre e cinco no oitavo. Em relação à vida profissional, dois estão cursando estágio e seis desenvolvem trabalho remunerado. Dos seis alunos que estão trabalhando, quatro trabalham em escola, sendo dois em sala de aula, um como monitor e outra em departamento administrativo. Dos outros dois que também trabalham, um dá aula em movimentos de educação popular. Em relação ao exercício da docência após a conclusão do curso, somente uma das entrevistadas declarou não ter o desejo de dar aula (apesar de já ter tido experiência em sala de aula no estágio obrigatório), os outros sete manifestaram interesse em atuar como professores.

Passando para a etapa mais substancial da entrevista, o objetivo era apreender não somente a percepção dos alunos em relação ao tema da pesquisa – relações étnico-raciais na Licenciatura em Geografia – mas também perceber como esses universitários relacionam a relevância da temática ao exercício da docência e, dessa maneira entender como a temática foi abordada ou não durante sua formação.

Iniciamos esse eixo *Percepções acerca da profissão de docente*, com a pergunta “O que é ser professor?”. Dado o caráter mais aberto dessa pergunta, as respostas foram muito variadas, mas todas abordaram que um dos papéis é

---

<sup>16</sup> A classificação de cor ou raça é a característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Alguns alunos comentaram discordar dessa classificação.

promover a formação crítica dos alunos, relacionando o compromisso do professor para além da transmissão do conteúdo curricular. Nesse sentido, uma aluna relacionou a profissão ao distanciamento institucional: “É ser livre, não se prender às técnicas que te ensinam, ao currículo”<sup>17</sup>, propondo que a criação de metodologias também deve ser um dos caminhos a ser perseguido pelo docente.

Alguns entrevistados inclusive valorizaram o exercício da docência em função ao papel que atribuem à Geografia, uma vez que eles consideram que essa área do conhecimento detém ferramentas para a formação crítica dos alunos. Os trechos que mais explicitaram isso foram “O professor de Geografia tem o compromisso de possibilitar, produzir uma leitura de mundo, né... Fazer com que o cidadão tenha uma leitura de mundo”<sup>18</sup> e “Mas em especial em Geografia eu acredito que o professor tem um papel muito forte na formação humana do sujeito, discutir o mundo numa perspectiva humanista mesmo”<sup>19</sup>. Apenas um dos entrevistados relacionou a profissão de docente ao papel de zelar pela integridade dos alunos “(...) mas é urgente nos dias de hoje junto a isso, né, a esse trabalho intelectual de formação dos jovens e das crianças há uma necessidade de ser também um cuidador (...)”<sup>20</sup>. Nesse sentido vale dizer que essa percepção vai na contramão de perspectivas teóricas que enfatizam que o papel do professor não é ser cuidador.

Outra pergunta nesse eixo foi “*O que você acha fundamental na formação de professores?*”. As respostas a essa pergunta também relacionavam à formação crítica do aluno, mas, nesse caso, à instrumentalização dos futuros docentes para viabilizá-la: “(...) pra ele poder atuar bem nas duas áreas ele precisa ter esse misto do conhecimento, mas também ser formado para ser um educador, não só o conhecimento técnico”<sup>21</sup>. Essa capacidade de articular consciência crítica com conteúdo didático parece ainda mais necessárias ao professor de Geografia, no caso de um outro entrevistado: “Eu acho que professor de geografia se ele tem essa responsabilidade de proporcionar essa leitura de mundo, e de fazer essas pessoas se tornarem cidadãos, se reconhecerem nesse mundo”<sup>22</sup>.

---

17 Aluno B

18 Aluno G

19 Aluno H

20 Aluno C

21 Aluno E

22 Aluno G

Muito embora todos os entrevistados tenham comentado fragilidades do currículo da Licenciatura em Geografia no IF, apenas um dos entrevistados questionou de maneira contundente o conteúdo curricular:

É necessário e urgente repensar o currículo oficial, o currículo oficial no ensino básico regular, e mesmo aqui no ensino superior ao qual eu tenho experienciado é um currículo opressor, currículo muito opressor, é um currículo que limita em muitos aspectos a pessoa ainda mais quando ela é... vem de uma trajetória de vida da pobreza, né... uma trajetória de vida de uma sociedade tão violenta... então é necessário repensar esse currículo, ter um currículo que seja na perspectiva de nos emancipar disso, assim... um currículo que seja de verdade de inclusão, de inclusão das diversidades, né... das diversidades culturais, das diversidades étnicas... e ... menos violento.<sup>23</sup>

Outro aspecto que permeou as diferentes falas foi a necessidade de uma formação que os prepare para lidar com a “dimensão humana” ou “mais pessoal” dos alunos, como por exemplo “(...)conhecimentos e experiências que possam ajudar a ele a se conscientizar sobre suas raízes como ser humano mesmo (...) você está lidando com pessoas, elas têm suas especificidades e você tem que partir delas”<sup>24</sup>. Isso que os entrevistados chamam de dimensão humana nada mais é do que o desenvolvimento das muitas relações sociais, que cercam e vão cercar seus alunos. Desse modo é possível ler nessas falas que os entrevistados entendem que não apenas preparam o aluno para uma atuação cidadã, mas também os preparam para uma leitura crítica da vida.

Somente um entrevistado ressaltou a importância da preparação didático-pedagógica no conjunto da formação. Vale observar que não apareceu em nenhuma das entrevistas um questionamento do papel de seus formadores na construção de uma identidade profissional ligada a valores éticos e cidadãos. Ou seja, apesar dos entrevistados sugerirem que os professores devam ter o compromisso com uma formação humana e cidadã, nenhum mencionou que seus formadores ressaltassem isso ou desempenhassem esse papel durante os cursos. Tal como se a responsabilidade de eles serem profissionais de perfil crítico e cidadã começasse no exercício de suas docências.

No eixo *Percepções das relações raciais no Brasil e as experiências com relações étnico-raciais*, a entrevista possibilitou duas percepções: aqueles que tiveram experiência com relações étnico-raciais atuando em escolas, mesmo que não tenha atuado na condição de docente, e aqueles que tiveram fora de sua

---

23 Aluno C

24 Aluno D

atuação no espaço escolar. Dos seis entrevistados que atuam em escola, somente um deles teve experiência com esse tema em sala de aula. Outra teve no ambiente escolar, mas no processo burocrático, respondendo formulários e questionários junto aos familiares e alunos. Já dos alunos que tiveram experiências com o tema fora de ambiente escolar, cinco, do total de entrevistados afirmaram ter, sendo dois em âmbito pessoal (filiação cultural e situações familiares), um participando de atividade temática e dois em ações de ativismo.

Um dos entrevistados que tem sua formação orientada nos movimentos sociais e falou da relevância da atenção aos alunos, percebe a importância da identidade enquanto referência para o próprio docente.

Três entrevistados, se aproximando do tema da pesquisa, afirmaram que essa temática deveria estar presente durante a licenciatura: "(...) dificuldade de reconhecer as relações étnico-raciais nas nossas discussões aqui, e essa dificuldade de reconhecer também, eu pude observar essa dificuldade de reconhecer numa dificuldade de saber pensar melhor nisso para atuação em sala de aula"<sup>25</sup>. Um desses dois alunos foi além incluindo outros temas na reflexão: "(...) o estudante, ele tem que ter contato com conhecimentos e experiências que possam ajudar a ele a se conscientizar sobre suas raízes como ser humano mesmo, né. Porque acho que quando ele consegue entender as suas razões, suas razões enquanto um ser social, suas razões de origem étnica, até, eu acho que ele consegue ter domínio sobre as relações que vão estar em cima dele."<sup>26</sup>. Outro aluno afirmou ainda que "Discutir as transversalidades na questão didático-pedagógica, pra você chegar na sala de aula e pensar, em primeiro lugar (...)"<sup>27</sup>. Nesses casos percebemos uma preocupação com o tema da pesquisa durante a docência, provavelmente porque esses alunos já estejam em sala de aula.

Destaco que somente dois entrevistados abordaram a Lei 10.639/03, mas de maneira superficial. Esse fato merece destaque principalmente porque todos foram favoráveis à abordagem da temática relações-étnico raciais, mas ainda assim não a consideraram no contexto. Cabe aqui uma reflexão sobre a apropriação desse marco legal para a educação e como ele chega aos professores em formação.

A entrevista com o professor teve um caráter mais objetivo e focado na

---

25 Aluno G

26 Aluno D

27 Aluno F

formação dos alunos, pois sua experiência profissional nessa área tem 33 anos. Durante a entrevista, o professor explicitou que em sua percepção como a formação de professores foi se alterando com o passar dos anos. Segundo ele, essa formação teve como objetivo instrumentalizar o docente em relação ao conteúdo curricular com o qual ele trabalharia e essa percepção se alterou incluindo aí a ideia da busca da autonomia do docente para trabalhar os conteúdos curriculares: “Uma autonomia que leva o professor a romper com uma prática tradicional e fazer do conhecimento alguma coisa que seja significativa para a compreensão do mundo por parte do aluno.”.

Em sua experiência o professor abordou a importância de trabalhar com o tema relações étnico-raciais, pois esse tema ainda é visto de maneira preconceituosa. Para ele essa temática deve ser abordada na geografia considerando a realidade brasileira e a ocupação do território. O professor destacou que essa percepção não se traduz na prática de ensino na licenciatura, embora em alguns períodos a discussão tenha estado presente nos planejamentos curriculares, principalmente em um período em que as normativas do MEC propuseram que fosse abordado o tema. Isso foi, segundo o professor, nos anos de 2006/2007. Os professores, no planejamento, consideraram que as discussões temáticas da geografia por abordar questões políticas e físicas do território brasileiro já era suficiente:

A gente na época fez uma reunião na área, que é a área de Sociedade e Cultura, a qual o curso pertence, e aí a conversa era mais ou menos assim “Mas a gente já trabalha, de certa maneira. Em vários momentos do curso, do currículo de história do Brasil, a gente lida com a questão do negro. Então não há necessidade de criar momento específico para essa discussão, ela já existe.”. Por outro lado, a gente também discutiu a ideia de que criar momentos específicos de certa maneira era, significava menosprezar o contexto dentro de um âmbito maior. Bom, apesar da discussão nada foi feito, né, e os cursos continuam privilegiando a discussão naquilo que é pertinente ser discutido, nesse aspecto. Então, não vejo nenhum movimento que caminhe pra uma discussão mais contundente sobre isso.

Quando comparei sua percepção com as entrevistas dos alunos que concordam, a maioria, que essa discussão não aparecia explicitamente em disciplinas voltadas para a didática, o professor fez um contraponto, questionando se o papel da didática na formação dos professores não se confunde com “receitas” para dar aula. Nesse sentido ele afirmou que o tema relações étnico-raciais deve ser explorado de maneira mais contundente, sobre a contribuição da população negra

na constituição do Brasil como um todo, e não aborda-lo através de uma técnica didática pois é a prática de aula que vai formar o ambiente e as estratégias de atuação no exercício da docência. Questionei se exatamente essa dificuldade de abordar o tema que, segundo ele é fundamental na Geografia, não poderia fazer com que um docente que não se deparou com a discussão sobre o racismo e preconceito durante sua formação optasse desconsiderar seus efeitos e excluir a abordagem em seu cotidiano na sala de aula e nas demais relações com a comunidade escolar, em nome da autonomia na relação com o currículo escolar, deficiente nessa abordagem. A resposta do professor relacionou a autonomia com o compromisso com a educação como um todo:

Eu entendo a autonomia não como uma conquista mecânica, né, mas a autonomia passa necessariamente por compromissos. Então, se o sujeito, de alguma maneira, adquiriu o compromisso com a educação, porque não basta também só ter compromisso se ele não tem o conhecimento, então, o compromisso fica vazio, circula no âmbito do senso comum, também não resolve... Então ele tem que ter compromisso, e ele tem que ter conhecimento, porque esse compromisso e esse conhecimento é que vai dar nutriente, vamos dizer assim, pra que ele seja autônomo.

O professor abordou também a necessidade da licenciatura incluir outros temas relacionados à desigualdade, como a questão de gênero e da pessoa com deficiência, por exemplo. Ao dialogarmos a dificuldade da formação lidar com esses temas, que impactariam no papel do professor de compromisso com a formação cidadã dos alunos, proposto pelos alunos entrevistados, ele respondeu sobre o papel ideológico que a educação ocupa na sociedade e, como tal, está sujeito ao *status quo*. Ao apostar na autonomia o professor acredita que o futuro docente possa romper com uma visão de mundo e de educação sem compromisso com a diversidade da população e realidade da sociedade brasileira.

Ao entrarmos na relação das estruturas do IFSP com a temática da pesquisa o professor destacou a inclusão do tema em outro momento, na criação de um grupo de discussões em 2010, o ERER – Educação em Relações Étnico-raciais, que se transformou no NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, em 2015. Ao dialogarmos sobre a pouca divulgação do processo, considerando inclusive que eu enquanto aluna da pós-graduação e que transita pelo tema teria interesse em compor esse núcleo não tive informações do processo, perguntei se uma maior divulgação e participação de alunos não fortaleceria que o tema estivesse mais presente no IF. O professor ponderou que o NEAB não atingiria o cotidiano dos

cursos e dos alunos, que “Talvez colocaria temas para discussão, mas não atingiria esse cotidiano”.

Recebi essa resposta como um desconhecimento da potencialidade dos NEABs em outros Institutos Federais e universidades, onde tais núcleos são responsáveis pela organização de cursos, formações e até publicações voltadas para o enfrentamento ao racismo e preconceito étnico-racial nas estruturas da educação. Exemplos são NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFRO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia), NEABI/IFRR (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima Campus Boa Vista) NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas IFGoiano (Instituto Federal Goiano) e NEAB-IFPA (Instituto Federal do Pará, campus Belém), que organiza o Curso de Especialização em Educação para Relações Étnico-raciais.

Na entrevista com o professor fica evidente o baixo investimento do instituto Federal de São Paulo na promoção e implementação de ações efetivas para a abordagem da relação étnico-raciais, explicitando a falta de compromisso com a educação, parafraseando o professor entrevistado com larga experiência na formação de professores. As diferentes iniciativas não lograram êxito em consolidar essa temática na prática docente, ainda que a inclua na matriz curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do conteúdo da Matriz Curricular do curso de Licenciatura em Geografia do IFSP explicitou que a temática relações étnico-raciais foi mencionada como referência para sua construção, levando em conta as normativas que orientam a educação brasileira, mas não foi consolidada em práticas pedagógicas e curriculares que, efetivamente incidam na docência dos futuros professores.

A abordagem da temática apareceu em documentos e na fala do professor entrevistado, que considerou de suma importância para a reflexão de uma educação que considere a diversidade da população brasileira, mas não foi aprofundado nas aulas, fato apontado pela maioria dos alunos do curso, que não se sentiu satisfeita do ponto de vista didático e curricular com a abordagem de relações étnico-raciais na docência e nas relações com a comunidade escolar, pois, como ressaltou uma aluna entrevistada, essa temática pode vir a tona também em conflitos das relações interpessoais dentro e fora da sala de aula.

As entrevistas também revelaram a falta de conhecimento sobre as diferentes iniciativas voltadas para a prática docente. Diálogos com os alunos entrevistados fora da entrevista, ou seja, realizados instantes antes ou logo após o acionado o gravador, apontaram o desconhecimento sobre a existência de conteúdos para abordagem do racismo e do preconceito não apenas no currículo, mas no convívio com a comunidade escolar e na sociedade. Citarei dois exemplos: o questionamento de uma aluna responsável pelo preenchimento de formulários de alunos e suas famílias sobre a real necessidade de perguntar o quesito cor e, como segundo exemplo, a baixa menção à Lei 10.639, Esses exemplos revelam o desconhecimento de pesquisas, projetos e programas desenvolvidos com apoio da área de Geografia, por exemplo, que é o caso do estudo que discute o sistema classificatório empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>28</sup>, e o desconhecimento do programa “A Cor da Cultura”<sup>29</sup>, com materiais disponíveis gratuitamente *on line*. Isso me leva a questionar como os alunos buscam informações nesse sentido e **se** buscam, pois, como ouvi de alguns entrevistados que tem conhecimento do tema, tal conhecimento foi alcançado por meio de

28 OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília, novembro de 2003.

29 <http://www.acordacultura.org.br/>. Acessado em 10/2016.

iniciativa própria. Fico pensando se, ao dialogar com seus professores quais destes detém conhecimento dessa agenda sobre as discussões de enfrentamento ao racismo e se compartilham com seus alunos ou mesmo, se os estimulam a buscar essas outras agendas na área da transversalidade na educação.

A dificuldade de diálogo com a coordenação do curso resultou na falta de acesso a informações que possibilitariam uma análise mais profunda do curso, apresentando dados como os planos de aula dos professores, nos quais seria possível investigar como, na prática, a Matriz Curricular, que aborda a questão das relações étnico-raciais é efetivamente implementada.

Ainda falando do ponto de vista da gestão do curso, embora as propostas de inclusão da temática partissem de diálogos entre professores e coordenação, não ficou evidente o compromisso com uma Licenciatura voltada para efetiva abordagem teórica e pedagógica das relações étnico-raciais, embora o Projeto Político Pedagógico destaque que “(...) essa temática tem uma dimensão conceitual que ultrapassa a adesão de conteúdos e que deve ser considerada no âmbito das discussões que priorizam a análise da realidade brasileira e mundial.” (IFSP, 2011, p. 23). Outra evidência desse fato é o desconhecimento de iniciativas de outros Institutos Federais na criação e manutenção de NEABs e NEABIs, com oportunidades pedagógicas que podem ser aproveitadas para todos os alunos do Instituto e para professores e outros profissionais interessados.

Também não foi abordado conhecimento de espaços acadêmicos onde o IFSP trate do tema, que poderia ser através de seminários, jornadas, cursos, grupos de pesquisa, ou estímulo a projetos científicos. Tal situação me faz refletir se a falta de professores que esteja há muito tempo apropriados com o tema por meio de pesquisas e também, por que não ativismo, não seja um dos motivos para o baixo investimento. Essa reflexão é pautada, conforme apontei na metodologia dessa pesquisa e visto na prática em minhas atuações profissionais, quando se tem profissionais com experiência na abordagem das relações étnico-raciais na equipe é possível desenhar estratégias contundentes para além de planejamentos de ações para o enfrentamento e da discussão formadora com bases teóricas e pedagógicas.

Cabe aos setores e departamentos da educação que se proponham a abordar a temática étnico-racial se instrumentalizar não apenas dos marcos legais, mas também se alinhar com organizações e profissionais dentro delas que

construíram esse caminho, sem dúvida longo e árido considerando o racismo e o preconceito é visto, de uma maneira geral, no Brasil. Se articular a outros núcleos de pesquisa e departamentos nessa área é fundamental para que a abordagem esteja na prática pedagógica cotidiana.

Ao retornarmos as hipóteses que deram origem a pesquisa, sobre o preparo dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia o IFSP para incluir em suas práticas de docência conteúdos sobre a questão étnico-racial, podemos o dizer que isso não acontece de maneira satisfatória. Analisando a Matriz Curricular e os dados das entrevistas fica explícita a falta de trânsito pela temática. Ainda que a Matriz Curricular apresente uma disciplina diretamente ligada ao tema e outras que dialogam indiretamente com ele, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira bem como pesquisadores utilizados em nossos referenciais teóricos, inserir o tema na agenda vai além disso, mas inclui uma agenda de atividades obrigatórias e optativas que proponham não apenas a reflexão, mas o desenho de estratégias acadêmicas, como grupos de pesquisa, seminários e núcleos de estudos que de maneira transversal – ou seja, não apenas em uma área de conhecimento – aborde a temática. Se o IFSP, além de possuir poucas opções em sua Matriz Curricular, não disponibiliza outros espaços que ativamente abordem a temática, não há como a formação inicial desses professores subsidiá-los.

A percepção dos alunos, alunas e professor entrevistados, quanto a necessidade desse tema estar presente na escola, ficou explicitado que sim, consideram importante. Porém, em que pese a visão de autonomia apontada pelo professor entrevistado como uma manifestação espontânea do reconhecimento de um significado mais amplo da educação, tenho dúvidas se, sem o contato constante com a temática é possível problematizá-la e leva-la pra dentro dos muros da escola considerando o que é apontado nas Diretrizes Curriculares:

(...) há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2006: 08)

Somado a isso, os alunos entrevistados afirmam que é preciso ter contato com metodologias voltadas para relações étnico-raciais e outros temas transversais durante sua formação, contrariando a percepção do professor entrevistado sobre “receitas” para abordar tais temas, ainda que seja extremamente importante que façam parte do currículo da educação escolar.

Na condição de aluna da pós-graduação tomei conhecimento de poucas atividades promovidas pelo IFSP na área da pesquisa. Embora eu mesma tenha feito parte de uma delas<sup>30</sup>, não percebi como iniciativas que efetivamente impactassem o ensino, propondo diálogos transversais às áreas como exatas e biológicas, por exemplo.

Se é possível recomendar alguns caminhos para a Licenciatura em Geografia do IFSP, eu diria que é urgente implementar iniciativas efetivas de enfrentamento ao racismo, que estejam atreladas à Matriz Curricular e que sejam pública e constantemente divulgadas para toda a comunidade IFSP: alunos, professores, técnicos, administrativos e demais funcionários. Somente um calendário consistente em criação de cursos, discussões, grupos de pesquisa e outras atividades acadêmicas e de formação continuada pode despertar nos professores e outros profissionais em formação a percepção de que enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação étnico-racial é fundamental no exercício de qualquer profissional que pense o conhecimento como estratégia para uma vida digna para todos na sociedade.

---

30 Semana de Educação, Ciência e Tecnologia (SEDCITEC) do Câmpus São Paulo, em setembro de 2015.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvia Maria Leite. Acesso à educação superior no Brasil: direito ou privilégio? Revista HISTEDBR. V. 38, p. 169-185, 2010.

ANDRE, Marli; SIMOES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M. e BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação & Sociedade. V. 20. 1999.

ANJOS, Rafael Sâncio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, KABENGELE. (Org.) Superando o Racismo na Escola. Brasília: MEC. V.1. 2005.

ARROYO, Miguel González . Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação & Sociedade. V. 20. 1999.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e relações raciais: um estudo de família negra em Campinas. São Paulo: FFLCH/USP, 1983.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. Caderno CEDES. V. 19. 1998.

BENTES, Nilma. Brasil-Durban-Brasil: um marco da luta contra o racismo. Revista Estudos Feministas. V. 10. 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). Psicologia Social do Racismo. In: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis. Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) Escritos de educação. Vozes. 1998b.

BRASIL. Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e PARECER CNE/CP 003/2004. In Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAMURRA, Luciana. Escola Pública: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito à Educação. Novembro de 2008, UNIOESTE, Campos Cascavel. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf>. Acesso em 16/09.2012.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. Revista Estudos Feministas. Vol. 10. 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In BRASIL: Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. 1º Prêmio Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-étnica no ambiente escolar. São Paulo. CEERT. 2001-2002.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. Cortez: 2000.

COMPARATO, Fabio Konder. O Princípio da igualdade e a escola. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, N.104. 1998.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: Cadernos PANESB, v. 8. 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org). História do negro e outras histórias. Brasília: SECADI/MEC. UNESCO. 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. O desafio pedagógico de formar professores para promover a igualdade racial na escola. Geledés – Instituto da Mulher Negra. Disponível em <http://www.geledes.org.br/o-desafio-pedagogico-de-formar-professores-para-promover-a-igualdade-racial-na-escola/>. Acesso em 26/06/2016.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação. N. 10. 1999

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade. Vol. 31. 2010.

GOMES, Nilma Lino Gomes (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília. MEC. Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: SECADI/MEC. UNESCO. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa. Vol.29, 2003

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. Educação e Sociedade. [online]. Vol.33, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa. Vol.29. 2003

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. A implementação da Lei Federal Nº 10639/03 na visão de professores do ensino fundamental e médio. Pesquisa em Pós-Graduação. N. 6. 2011

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação. N.15. 2000

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Classes, raças e democracia. São Paulo: FUSP Editora 34, 2002.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Cadernos de Pesquisa. N. 104. 1998.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Curso de Licenciatura em Geografia. São Paulo, 2011.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS [et al]. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. Brasília. 2011.

JOSETTI, Celina Cassal & ARAÚJO, Rosi Valéri Corrêa. Educação nas décadas de 1920 a 1950 no Brasil: alfabetização de adultos em questão. GEPIADDE, Ano 6, Volume 12, Itabaiana, jul-dez de 2012.

MACEDO, Marluce de Lima - Tradição Oral Afro-brasileira e Escola: diálogos possíveis para a implantação da Lei 10.639/2003. In: AGUIAR, Marcia Angela da Silva; SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de; AZEVEDO, Janete Maria L.; ALVARENGA, Márcia Soares de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; OLIVEIRA, Rachel de (Orgs.) Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife. J. Luiz Vasconcelos. 2009

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.

MONTEIRO, Rosana Batista. Formação inicial de profissionais da educação para as relações étnico-raciais: o currículo prescrito e o vivido. In: ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula. Araraquara: Junqueira&Marin. V. 1. 2012.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). Apresentação. In BRASIL: Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECADI. 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. PENESB-RJ, 05 nov. 2003. In: COSTA, Delaine Martins, OSÓRIO, Andréa Barbosa & SILVA, Afrânio de Oliveira. Gênero e Raça no Orçamento Municipal: um guia para fazer a diferença. Rio de Janeiro: IBAM/DES. 2006

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). História. V. 28. 2009.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-asiáticos. Vol. 25, n.3. 2003

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. Cadernos de Pesquisa. N.108. 1999.

ROCCHA, Lúcia Regina Gomes da. O movimento negro brasileiro e a implementação da Lei 10.639/03. Monografia (Especialização) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo. São Paulo. 2014.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loreno da. Ensino Fundamental. In. Orientações e Ações para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais. Brasília: SECAD, 2006. p. 51-75

SABÓIA, Gilberto Vergne; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Org.). Anais dos Seminários regionais preparatórios para conferência mundial contra o racismo, o Brasil discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília. 2001.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Direitos humanos e as práticas de racismo. Brasília: Fundação Cultural Palmares. 2012.

SANTOS, Roberto Carlos Oliveira dos. Aluno negro em sala branca: representações sociais de aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador. 2011

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: BRASIL: Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC/SECADI. 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro, educação e produção do conhecimento de interesse dos afro-brasileiros. Educação, Porto Alegre: PUC/RS. V. 22. 1999<sup>a</sup>.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI. Revista Educação Pública: Reflexão e interação de educadores. . Fundação Cecierj / Consórcio Cederj – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0109.html>. Acesso em 26/06/2016

SOARES, Maria Victoria de Mesquita Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. Cadernos de Pesquisa. N. 104. 1998

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação. N. 14. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

THEODORO, Mario. (Org). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil : 120 anos após a abolição. Brasília. Ipea, 2008

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. Revista Brasileira de Educação. N. 39. 2008.

## **ANEXOS**

### **ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS**

#### A) Identificação

- Nome:
- Sexo:
- Idade:
- Cor/raça: como você se classifica segundo os critérios do IBGE - branca, preta, amarela, parda ou indígena?

#### B) Sobre sua participação no curso de Geografia no IFSP

1. Período em que estuda no IFSP
2. Já atua ou atuou como professor?
3. Está trabalhando atualmente? Qual a sua ocupação?
4. O que é para você ser professor?
5. O que você acha fundamental na formação de professores? Segundo seu ponto de vista e sua experiência nesse curso, o que é preciso para a formação de professores?
6. Você considera necessário ter uma abordagem das relações étnico-raciais na formação dos futuros professores de geografia? Por quê?
7. O que você acha da questão racial no Brasil?
8. Você tem ideias de práticas que o professor de Geografia poderia realizar nas suas aulas para abordar as relações étnico-raciais?

9. Você identificou a abordagem da temática “relações étnico-raciais” durante seu curso? Como essa temática apareceu (disciplina específica para isso; tema diluído em outras disciplinas; reflexões de professores em sala; atividades de pesquisa etc)?
  
10. Você considera que a inclusão dessa temática durante sua formação foi satisfatória? Explique.
  
11. Você teve acesso, durante o curso, a metodologias para abordar relações étnico-raciais na escola, seja na sala de aula ou em outras atividades?
  
12. Você tem sugestões para a abordagem da temática das relações étnico-raciais durante um curso de formação de professores?

## ANEXO II - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR

### A) Identificação

- Nome:
- Sexo:
- Idade:
- Cor/raça: como você se classifica segundo os critérios do IBGE - branca, preta, amarela, parda ou indígena?

### B) Sobre sua participação no curso de Geografia no IFSP

1. Há quanto tempo atua na Licenciatura em geografia do IFSP?
2. Quais componentes curriculares ministra e/ou já ministrou?
3. O que é para você ser professor?
4. O que é você acha fundamental na formação de professores?
5. Você considera necessário ter uma abordagem das relações étnico-raciais na formação dos futuros professores de geografia? Por quê?
6. Como a abordagem deste tema se faz presente no curso de Geografia?
7. Você considera que a inclusão dessa temática durante o curso é satisfatória?
8. O que você acha da questão racial no Brasil?
9. Você tem ideias de práticas que o professor de Geografia poderia realizar nas suas aulas para abordar as relações étnico-raciais?
10. Você tem sugestões para a abordagem da temática das relações étnico-raciais durante um curso de formação de professores?