

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UMA VIVÊNCIA EM MINEIROS – GOIÁS

ANJOS, José Humberto Rodrigues dos¹;
ARANTES, Brenda Inácio²
RINALDI, Polyana Lopes
CATARINO, Elisangela Maura⁴

Centro Universitário de Mineiros, UNIFIMES
E-mail do autor: josehumberto@fimes.edu.br

1. Introdução

A educação para as relações étnico-raciais embora seja uma necessidade, e ao mesmo tempo uma exigência criada pela lei 10.639/2003, ainda enfrenta muitos desafios, seja em sua implantação nas escolas ou mesmo na produção de materiais didáticos que instrumentalizem a prática docente. Após 15 anos de sua promulgação, observa-se, sobretudo no cenário educacional goiano, que poucas são as iniciativas para que o trabalho com as questões étnico-raciais seja de fato real.

Essa dificuldade de inserção na realidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola baseia-se em muitos fatores, dentre eles a falta de formação pedagógica para o trabalho com as relações étnico-raciais, bem como os melindres que ainda se instalam em volta do tema. Somam-se a esses dois fatores, a ausência de políticas de fomento ao trabalho docente voltado para as questões sociais e a resistência de alguns gestores em possibilitar a abertura do currículo.

Embora o ideário popular tenha construído a representação social que afirma que a educação e a escola sejam para todos, visando à formação dos indivíduos, Gomes (2001, p.86) afirma que “as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais desiguais”, pois acabam suprimindo o reconhecimento das diferenças. Tal fato exemplifica o trabalho com as questões étnico-raciais, que muitas vezes ainda são colocadas à margem do trabalho pedagógico, justificadas pelo discurso de que não há necessidade de trabalhar a história do negro, mas sim do ser humano como um todo.

É inegável que, durante séculos, foram apagados não apenas dos livros didáticos, mas dos documentos oficiais do Brasil, a participação dos negros na construção social, econômica, religiosa e cultural do país. Esse fato aconteceu, pois, mesmo sabendo da importância e

colaboração dos negros, ainda se instalava nas políticas vigentes o ideal de subordinação, ou mesmo de hierarquização das raças, na qual a branca estava no topo.

Aos poucos, sobretudo após os anos 1970 com o advento da história cultural, foi sendo reescrita, em âmbito internacional, a história e participação de indivíduos que haviam sido silenciados e colocados à margem dos documentos oficiais. No caso dos negros, tal fato foi crucial para a descoberta e popularização de pessoas que empreenderam lutas abolicionistas, e que em seus poucos espaços de fala/resistência foram responsáveis pela desconstrução de uma ideia escravagista, racista e de submissão das raças. Como exemplo pode-se citar Juliano Moreira, fundador da disciplina de Psiquiatria no Brasil e opositor ao racismo científico; Zumbi dos Palmares, que comandou uma luta de resistência e oposição dos negros ao sistema de escravidão; Maria Felipa, que liderou homens e mulheres na luta pela independência da Bahia; ou mesmo Luíza Mahín, negra livre que participou de todas as revoltas de escravos em Salvador, opondo-se inclusive ao regime católico da época.

Assim, aos poucos, e com muita luta, começaram a ser construídos não apenas espaços de resistência, mas lugares de fala em que cada uma respondia por si, ou seja, o negro começou a ser sujeito de sua história, e não apenas seu personagem. No entanto, embora esse movimento de transformação cultural tenha sido uma realidade, não foi suficiente para que a visão etnocêntrica de inferioridade fosse suprimida do ideário popular, o que, por conseguinte pode ser visto na própria literatura do país. Sobre isso, Proença Filho (2004, p. 161) afirma que

A presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade. Evidenciam-se, na sua trajetória no discurso literário nacional, dois posicionamentos: a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada. Tem-se, desse modo, literatura sobre o negro, de um lado, e literatura do negro, de outro.

Desta maneira, observa-se que embora sejam visíveis as evoluções na temática, sempre houve no Brasil uma negativa em dar voz aos negros ou mesmo aceitar sua participação intelectual na construção social do Brasil, fato motivador para a implementação da Lei 10.639/2003, que visa incluir no currículo oficial do ensino fundamental e médio das redes pública e privada do país, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

A ideia central dessa inclusão foi estabelecer que, a partir do conhecimento tanto da história, quanto da cultura afro-brasileira, pudessem ser resolvidas duas grandes problemáticas enfrentadas até então, sendo a primeira os altos índices de preconceito racial no

cotidiano escolar e a segunda, a autoaceitação de estudantes negros, que ao conhecer sua história seriam empoderados diante dela.

Embora a ideia tenha sido louvável, esbarrou em um entrave característico das políticas educacionais brasileiras, que segundo Goldemberg (1994, p. 65) caracteriza-se pela ineficiência que

[...] responsável pelo seu fracasso, se deve, em grande parte, ao fato de não terem sido associadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade.

Sendo assim, mesmo sendo uma necessidade, a lei 10.639/2003 foi uma bandeira mais discutida do que propriamente uma realidade para as escolas brasileiras. Faltou um processo formativo que avançasse junto aos professores, auxiliando-os tanto na aquisição de conteúdo teórico, quanto na mobilização de atividades práticas que fossem capazes de ensinar e fazer com que os alunos desenvolvessem a consciência da importância da cultura afro. Em muitas escolas de Goiás, como é o caso de Mineiros, um número muito reduzido de escolas tem dedicado atenção à disciplina História e Cultura Afro-brasileira, ou mesmo à formação dos seus professores, fato que exemplifica o enfraquecimento legal da proposta.

Sabedores de tais dificuldades, o próprio Ministério da Educação, por meio de portaria interministerial¹, criou um grupo de trabalho para discutir as contribuições com foco na implementação da Lei 10.639/2003, que segundo dados levantados pelo grupo, não estava sendo cumprida de acordo com sua proposta.

O panorama até aqui apresentado, permite justificar a importância de duas questões primordiais: a primeira é que o estudo das relações étnico-raciais é de fundamental importância, sobretudo porque é uma forma história de legitimar a participação da população Afro na construção do Brasil. Já a segunda, é que a formação de professores é fundamental para a implementação da lei, uma vez que são eles que, a partir de seus conhecimentos, mobilizarão os alunos e os saberes necessários para o conhecimento da história e da cultura étnico-racial.

Tais pontos, além de justificar este trabalho de pesquisa, apontam para a necessidade de micro ações, que, espalhadas pelo Brasil, possam subsidiar os professores, bem como oferecer bases para suas práticas pedagógicas. Com essa certeza foi proposto no início de 2017, um curso de extensão denominado *Nagô – Relações étnico-raciais e de diversidade na*

¹ Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR n. 605 de 20 de maio de 2008.

escola; formação de professores na perspectiva da Lei 10.639/2003 o qual foi aprovado², e desenvolvido no decorrer do ano de 2017. O objetivo deste artigo é, portanto, analisar o processo formativo oferecido aos 50 participantes do referido curso de extensão, bem como apresentar os resultados obtidos a partir dos encontros e das discussões ali levantadas.

2. Metodologia

A metodologia compõe-se como um importante momento para o desenvolvimento de uma pesquisa, pois é a partir dela que não apenas o planejamento técnico, mas também epistemológico é delineado. Desta maneira pode-se dizer que a pesquisa é um momento de tomada de decisão, pois é partir dela que o pesquisador posiciona-se frente a um determinado problema e constrói as maneiras como irá investigá-lo.

Para Gil (2002, p. 17) ao pensar a metodologia, o pesquisador envereda-se na pesquisa, que dentre as muitas definições acadêmicas, pode ser entendida como um procedimento “racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Desta maneira, a pesquisa parte de um problema, que por sua vez é uma questão que instiga a busca pela resposta e pelo estudo criterioso de uma determinada realidade. Neste estudo, a questão norteadora, que se configurou como problema foi: o que sabem os professores formados e em formação sobre a cultura e a história afro-brasileira?

Da questão problema, também parte o tipo de pesquisa. Assim este estudo configura-se como explicativo que para Gil (2002, p. 42) tem como objetivo central a identificação de “fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, o que, por conseguinte faz dela uma tipologia que aprofunda mais os conhecimentos sobre a realidade. Gil (2002) afirma que para este aprofundamento, o pesquisador que está na área das ciências naturais, municia-se do método experimental, no entanto nas ciências sociais, área em que a experimentação é mais complexa, este tipo de pesquisa volta-se com muita frequência para a observação.

Pensando nesta direção, e a partir das premissas da pesquisa explicativa, parte dos resultados aqui apresentados parte da observação e do registro de falas, ações, participações e reações frente às situações vivenciadas durante os encontros. Outra parte dos resultados são derivados da análise realizada a partir de textos verbais e não verbais produzidos no decorrer do projeto.

² Edital 01/DEACEC/EXTENSÃO/2016/2017 – Centro Universitário de Mineiros – Unifimes.

Para analisar os dados buscou-se suporte na abordagem qualitativa, uma vez que segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 23) esta “lida com interpretação das realidades sociais”, e por isso tem uma característica iminente investigativa das manifestações de fenômenos no campo das ciências sociais. Além desta perspectiva, é importante ressaltar que outra motivação muito importante para a escolha da abordagem foi o caráter não rígido de sua estrutura, pois isso permitiu explorar alguns enfoques que foram surgindo no decorrer da pesquisa.

O método empregado foi o da pesquisa-intervenção, pois o cerne do projeto de extensão era proporcionar possibilidades para que a prática pedagógica dos professores participantes pudesse ser modificada no que tange ao ensino da cultura e história afro-brasileira. Há muito utilizado no campo da psicologia, o termo pesquisa-intervenção aos poucos tem se inserido no campo da educação, e embora ainda apresente algumas resistências é uma realidade em várias pesquisas desenvolvidas no Brasil.

Vista como uma das variações da pesquisa participante, a pesquisa-intervenção considera que

[...] as práticas que constituem o social e os referenciais que lhe dão sentido vão se produzindo concomitantemente, uma vez que o conhecimento e a ação sobre a realidade são constituídos no curso da pesquisa de acordo com as análises e decisões coletivas, dando à comunidade participante uma presença ativa no processo. O conhecimento se constrói, assim, entre o saber já elaborado e incorporado nos pressupostos do pesquisador e o fazer enquanto produção contínua que organiza a ação investigativa.

De cunho bibliográfico a pesquisa em tela procurou por meio de livros, artigos e outros periódicos desenvolver um diálogo com o que já havia sido produzido, levando em conta estudos e investigações que tratavam da temática étnico-racial, bem como as ressonâncias da lei 10.639/2006. Para Lakatos e Marconi (2010) a pesquisa bibliográfica é uma etapa muito importante do trabalho, pois é a partir dela que os pesquisadores têm contato com as muitas descobertas já realizadas a respeito de um determinado tema.

Além do cunho bibliográfico, também foi reconhecida uma característica forte da pesquisa campo, pois as observações foram realizadas durante os 12 encontros, a saber:

- 1º Encontro:** Apresentação dos integrantes, do curso, do professor, dos tutores. Uma conversa preliminar sobre a Lei 10639/2003 - “O negro no Brasil, o negro na escola”
- 2º Encontro:** Conferência Magna de abertura do projeto
- 3º Encontro:** A ideia da educação das/os negras/os no Brasil do século XIX; Ações afirmativas para efetivação de uma educação antirracista;
- 4º Encontro:** A ideia de raça e suas diferentes implicações; Teorias raciais e democracia

racial no Brasil; Movimento negro e identidade racial no Brasil contemporâneo;

5º Encontro: Características do racismo brasileiro; raízes históricas do racismo; Formação de professores;

6º Encontro: O Brasil, paraíso ou inferno para o negro? Subsídios para uma Nova Negritude?

7º Encontro: O que aprendemos de teoria? Painel temático sobre o primeiro semestre; construção do painel conceitual.

8º Encontro: Como fazer relatos de experiência? Formatação e produção do texto acadêmico;

9º Encontro: Como elaborar planos de aula para ensinar educação étnico-racial?

10º Encontro: Apresentação dos planos de aulas;

11º Encontro: Vídeos; textos e outros meios para trabalhar com educação étnico-racial em sala;

Dia da Consciência Negra

12º Encontro: O professor, um profissional. Do trabalho em sala de aula à emancipação cultural, pessoal e identitária dos alunos;

13º Encontro: Apresentação dos Ensaios e Encerramento do Projeto

As leituras realizadas foram importantes não apenas para o desenvolvimento do texto aqui apresentado, mas também para que os momentos formativos de fato ocorressem e colaborassem para que os envolvidos no projeto conhecessem de forma mais aprofundada os temas discutidos. Desta maneira, ao fim de cada um dos encontros, encaminhavam-se leituras complementares para que *a posteriori* servissem de base para os debates.

3. Desenvolvimento e resultados

Antes de tratar dos resultados obtidos é importante discutir, mesmo que brevemente, a concepção de formação de professores na qual se acredita. Tema muito discutido no Brasil, a formação de professores, sobretudo após os anos 1990, ganhou espaço privilegiado na academia, que ao discutir sobre os muitos meandros da profissão docente, colaborou para que certas dificuldades fossem sendo compreendidas no decorrer do tempo. Neste sentido, um dos pontos de desmistificação foi justamente a formação, que passou a ser vista como um processo, e não como uma etapa específica da vida profissional.

Pensando nesta direção, Marcelo Garcia (2009, p. 11) reconhece que “os professores aprendem ao longo do tempo [...] assim sendo as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem” os conhecimentos que vão adquirir aos outros que já adquiriram.

Assim, nessa ideia de formação, concebe-se que a graduação, momento muito importante na vida do professor, é apenas mais uma etapa, pois compreende um arcabouço que já fora construído nas experiências obtidas antes de chegar ali, e que a partir da mediação de professores, leituras, estágios e reflexão compõem o que pode ser chamado de formação

inicial.

Na esteira desse pensamento, compreendendo a formação como um processo que não se acaba na graduação, tampouco após o término dela, buscou-se oferecer aos professores mais um momento formativo em sua carreira, afinal há a consciência de que o tema relações étnico-raciais era pouco conhecido, e que se configurava como uma necessidade tanto para instrumentalizar os professores, quanto para auxiliar a escola no cumprimento da lei.

As descobertas para a pesquisa começaram antes mesmo dos momentos de formação. Durante o período de divulgação, percorreram-se todas as escolas da rede pública e privada de Mineiros, sendo que em uma delas quando a proposta foi apresentada, ouviu-se a seguinte afirmação: “Não precisa ensinar isso não! A gente aprende isso com a vida. Tem que ensinar é a criança a ler. Aprender a escrever. O problema da escola hoje é que queremos ensinar tudo, e não deixamos nada para a vida ensinar”.

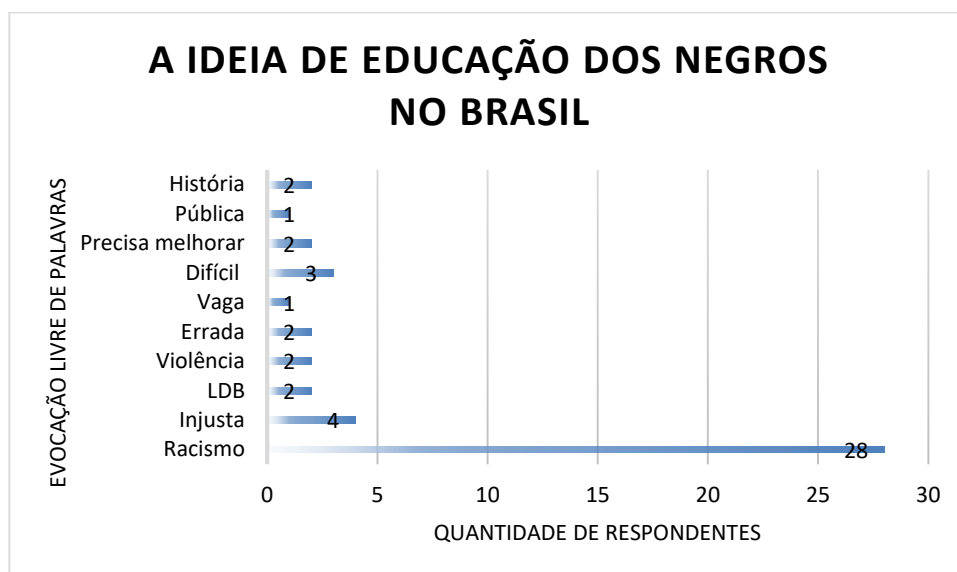
Depreende-se dessa fala, que há um desprestígio em relação aos temas transversais, e que aquela professora com mais de 20 anos de carreira considera apenas os conteúdos curriculares como merecedores do ensino na escola. Percebe-se ainda que a questão étnico-racial, mesmo sendo lei, é vista como tema menor, e que, por conseguinte não deve figurar entre as disciplinas.

O pensamento de que questões sociais não devem figurar no currículo escolar ainda é forte. Tal fato pôde ser observado não apenas na fala transcrita, mas também em ações de grupos que pregam uma escola sem partido, ou mesmo distante das questões que abarcam a realidade social dos espaços não escolares. Tal pensamento contraria a ideia propagada por Sacristán (1990, p. 152) que afirma que “a escola é uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno/a”.

Nos primeiros encontros foi possível perceber que embora o tema fosse parcialmente conhecido, havia dificuldade por parte dos integrantes em mobilizar os saberes em relação ao mesmo. Tal limitação ocorreu justamente pela falta de aporte teórico, ou mesmo de processos formativos que possibilitassem respostas a temas polêmicos como a implementação das ações afirmativas e o chamado “racismo reverso”. Havia um desejo em trabalhar com as questões étnicoraciais, no entanto, não se sabia como, ou mesmo quais respostas oferecer.

Durante os encontros e com base nas leituras selecionadas, buscou-se, de forma contextualizada, responder não apenas as questões relacionadas aos textos, mas outras que emergiam, e que até certo ponto, percebe-se que faz parte das experiências do cotidiano, sobretudo dos professores que estavam em sala de aula. A representação de que o racismo

ainda é uma realidade nas escolas brasileiras, manifestou-se com muita força durante o projeto, e pode ser mais bem observada quando se realizou uma atividade de evocação livre de palavras³, em que se solicitou que os integrantes escrevessem as três primeiras palavras que lhes viessem à mente ao lerem a seguinte frase: **a ideia da educação de negros no Brasil**. Os resultados, como nota-se no quadro apontaram, de forma bem realçada, para o racismo, bem como para um campo semântico negativo.



Desse quadro, podem surgir inúmeras interpretações, sendo que uma delas é a de que há uma lacuna histórica na ideia de educação, bem como em sua oferta igualitária, de qualidade e pública a todos. Essa lacuna foi crucial para que se instalasse uma ideia de educação racista, que proporciona espaços diferentes de aprendizagem para alunos brancos e negros. O reflexo apresentado no quadro demonstra ainda que, mesmo com políticas educacionais que visam construir a educação como direito, ainda é presente o ideário negativo quando se relacionam os temas educação/negros.

Além do campo semântico negativo que envolveu a educação relacionada aos negros é preciso realçar também que após a discussão, os integrantes levantaram a ideia de que os próprios livros didáticos, bem como os professores, foram responsáveis por propagar ideias de subalternização. O fato pôde ser exemplificado com inúmeros exemplos, dentre estes a apresentação de um livro didático de história em que as informações, ilustrações e demais

³ Para Merten (1992, p. 532) a associação livre de palavras “[...] a forma mais simples e historicamente mais importante da experiência de associação pede-se ao sujeito que responda com a primeira palavra que lhe venha a cabeça a uma série de palavras enunciadas pelo experimentador.”

situações em que se falava do negro apareciam de forma sempre ligada a escravidão, servidão e período escravocrata.

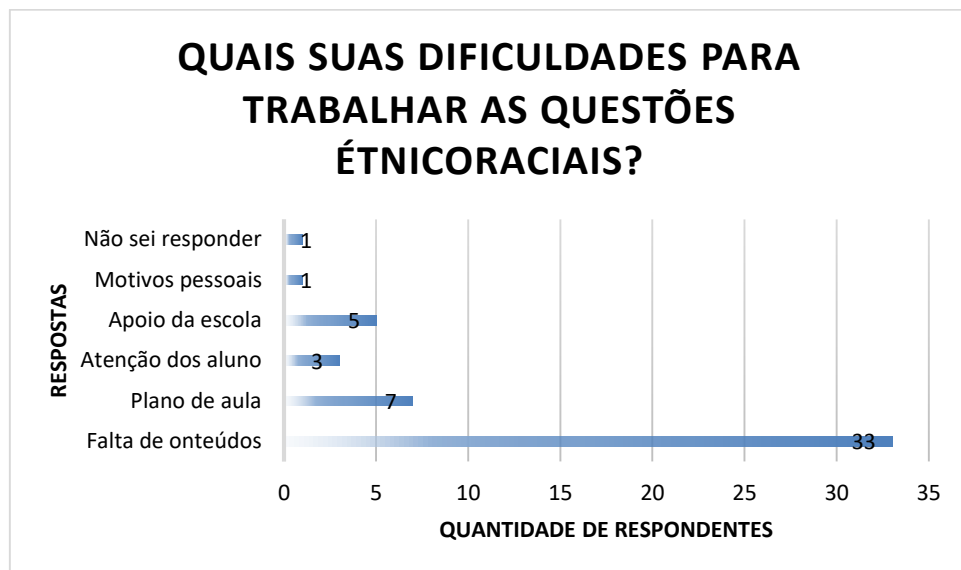
Além dessa, outra situação que colabora para a depreciação da imagem dos negros no Brasil é a própria língua. Percebe-se que a Língua Portuguesa, sobretudo as expressões populares, estão repletas de termos que fazem alusão à situação de escravidão, ou mesmo de sátira a características deturpadas. O próprio grupo levantou uma série de expressões e palavras que refletem estas características, como por exemplo:

Expressão	Alusão
Denegrir	<i>No sentido original a palavra significa tornar-se negro, no entanto, comumente tem sido usada como forma de manchar a reputação, difamar, ou distorcer a verdade;</i>
Dia de branco:	<i>Usado para representar um dia de trabalho, geralmente a segunda-feira. Em sentido mais expresso afirma que os negros não trabalham, fazem corpo mole.</i>
Preto quando não caga na entrada, caga na saída	<i>Usado para designar um erro grave, geralmente cometido e não percebido. Em sentido mais analítico introduz a ideia de que o erro é próprio apenas aos negros;</i>
Tifú	<i>Designa algo feio, grotesco, sujo. Alude à cor negra, como sendo esta a derivação para o feio, grotesco e sujo</i>
Serviço de preto	<i>Atividade realizada com imperfeição, com pouco zelo. Promove a ideia de que todo serviço realizado pelos negros não tem qualidade;</i>

Esses foram apenas alguns dos muitos exemplos que durante a discussão foram surgindo como pontos de reflexão. Vale ressaltar que ao passo que os termos emergiam, os próprios integrantes do projeto refletiam como seria interessante trabalhar com essa possibilidade na sala de aula, pois segundo eles, os alunos trariam muitos outros exemplos o que possibilitaria um trabalho rico em relação à língua portuguesa e história.

Tais expressões racistas e afirmativas de estereótipos desconsideram uma série de questões, como por exemplo, as muitas contribuições que a língua portuguesa recebeu das línguas de matriz africana, e que são fundamentais para a comunicação, a exemplo pode-se citar acarajé, fubá, cachimbo, quibebe, zumbi e tanga.

Em um dos encontros, solicitou-se que os integrantes respondessem a uma pergunta, na qual se questionava quais eram as possíveis dificuldades encontradas por eles para trabalhar com as questões étnico-raciais em sala de aula. Após as respostas, verificou-se que a maior dificuldade centrava-se no conhecimento da cultura afro-brasileira, pois embora tivessem vontade, muitos participantes afirmaram que não sabiam quais conteúdos trazer para a sala de aula, ou mesmo quais saberes poderiam mobilizar para fugir do eixo comum de trabalho: negro-escravo-escravidão. Ao tabular as respostas, obteve-se o seguinte resultado:



Pelas respostas é possível observar que a falta de conteúdo, ou seja, uma formação adequada, ainda é um grande empecilho para que os professores possam incluir em suas aulas o conteúdo referente à educação étnico racial. O desconhecimento das possibilidades de trabalho, a forma como ensinar e os muitos caminhos didáticos e metodológicos correspondem a maior parte da preocupação. Ainda no gráfico pode-se perceber que a falta de apoio da escola é uma questão a ser observada, já que 5 integrantes responderam que esse é um dos fatores mais importantes.

Outro dado no gráfico que chamou muito a atenção foi o fato de uma das respostas ter apontado como dificuldade em relação ao trabalho com as questões étnico raciais “motivos pessoais”. Esse dado, embora corresponda a uma parte pequena da amostragem, alerta para o fato de que muitos professores não querem trabalhar com a temática, apresentando assim sérias resistências. Tal postura pedagógica, como já se comentou é um dos entraves para a execução da Lei 10.639/2003, que embora tenha uma boa redação esbarra na parte prática, na

execução. Na resposta, o integrante justifica que

[...] são as questões pessoais mesmo. Quase não sobra tempo para trabalhar os conteúdos do livro, e aí os pais, os coordenadores e até o diretor cobram da gente. Geralmente para ensinar tem que ser em projetos extras, nas feiras da escola, e aí esse tema acaba ficando chato, os meninos não gostam [...] e se fizer feira sobre essas questões, os pais acabam pensando que não trabalhamos os conteúdos, ou seja, ficamos enrolando. Eu falo alguma coisa quando o assunto abre espaço, mas acho que eu não gosto de tocar nesse assunto mesmo. **Por isso vim para o projeto**, quem sabe.

A resposta certifica o que já se discutiu anteriormente e demonstra a necessidade de proporcionar momentos formativos, uma vez que, como se pode notar no grifo da citação, embora haja resistência, também há uma vontade de aprender mais sobre os conteúdos ligados. A máxima de que não se gosta daquilo que não se conhece é uma premissa real, e por isso, justifica uma série de atitudes, bem como a formação de professores para essas questões.

4. Considerações Finais

Após a discussão de alguns dados obtidos a partir do projeto de extensão *Relações étnicoraciais e de diversidade na escola; formação de professores na perspectiva da Lei 10.639/2003* é possível compreender três questões que estão intimamente ligadas entre si: a riqueza que a lei apresenta; a resistência que ainda existe em relação à mesma e a necessidade de formação de professores para esse trabalho.

No que se refere à riqueza da lei, pode-se concluir que o texto legal corresponde a uma grande contribuição, ao passo que possibilita aos estudantes compreenderem a história do país, bem como as contribuições da população negra em muitas áreas. O objetivo de tornar obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas é louvável e reforça a ideia de que há a necessidade de se construir uma educação que seja para todos, e não somente para alguns. Reconhecer isso é aceitar que é preciso romper com o preconceito e com a educação elitizada e celetista que durante muitos anos instaura-se no panorama educacional brasileiro.

No entanto, mesmo sabendo que a lei configura-se como uma boa iniciativa, é preciso compreender que ela não deu conta de por si só transformar a realidade, ou seja, de incluir nas ações pedagógicas o estudo da história e da cultura afro-brasileira. Tal ineficiência deriva, sobretudo pelas resistências, desconhecimento e falta de apoio das escolas em fomentar o debate sobre as questões afro. Ressalta-se ainda as grandes dimensões do Brasil, fato que, muitas vezes, impossibilita um acompanhamento mais eficiente das leis implementadas.

Além desse ponto, é preciso ressaltar que nenhuma lei educacional terá êxito, se os

professores, agentes cruciais na educação, não tiverem formação para implementá-la. A formação de professores é fundamental e se configura na atualidade como uma das formas de melhorar a qualidade da educação, ao passo que oferece oportunidades de diálogo, compreensão e rompimento com uma cegueira teórica que ainda existe em muitos.

Somente a partir da formação dos professores é que se pode ir além do eixo comum de trabalho que insiste ressaltar apenas a ideia negro-escravo-escravidão. É a formação que permite aos professores, compreenderem além dessa tríade, e ver uma educação étnico racial que permita conhecer aspectos da cultura, da língua, do trabalho, da economia, das relações humanas, da religião, da literatura, da geografia, bem como de um rico arcabouço que envolve não apenas uma cultura, mas um povo.

5. Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BAUER, M.W. & GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estud. av.** vol.7 no.18 São Paulo Mai/Ago. 1994.

LAKATOS; MARCONI, Eva Maria; Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. Estudos avançados 50, dossiê “**O negro no Brasil**”. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados. 2004.

SACRISTÁN, Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. ArtMed. 4. Ed. PortoAlegre, 1990.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção história da África: século XVI ao século XX**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.