

GT 21 Educação e Relação Étnica Racial**INTERCULTURALIDADE E A LEI 10.639/03: DESAFIOS A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Elizama Pereira Messias (UFPE)

Pesquisa financiada pela CAPES

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa financiada pela capes. A pesquisa teve como objetivo mapear o desenho institucional construído para a implementação das políticas de igualdade racial no âmbito educacional, no município do Recife, analisando as representações construídas sobre alguns conceitos que permeiam o campo de discussão sobre as relações raciais ao mesmo tempo em que buscava desvelar as lutas e tensões no processo de materialização destas políticas.

A pesquisa teve como preocupação mais ampla o debate a respeito dos vínculos entre a democratização das instituições públicas e os problemas relativos à exclusão social. A fundamentação teórica está ancorada na questão da interculturalidade e identidade étnico-racial enquanto uma questão central para a reflexão sobre os dilemas da cidadania democrática na contemporaneidade.

No que se refere a metodologia realizamos análise de documentos e entrevistas. Dividimos a coleta de informações com os colaboradores em dois momentos: inicialmente entregamos uma ficha que continha questões sobre dados de identificação e sobre a sua prática enquanto técnico educacional, com o trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais. No segundo momento, foi realizada uma entrevista semi-estruturada sobre algumas categorias/temas que consideramos relevantes, a partir da análise de

documentos, tais como: identidade, identidade negra, igualdade racial, formação de professores/as, entre outras.

Duas preocupações nortearam a elaboração dos instrumentos de pesquisa. A primeira diz respeito ao levantamento de dados que permitissem compreender e historiar o processo de implantação das políticas de promoção da igualdade racial em educação. A segunda refere-se à identificação das principais concepções que orientaram as ações governamentais, mapeando o conjunto de representações que estão ancorando as práticas desencadeadas.

Neste texto apresentamos parte dos resultados da pesquisa no que se refere ao conjunto de ações realizadas até o momento da pesquisa para a implementação da lei 10.639/03 e discutimos sobre quais os principais desafios apontados pelos técnicos pedagógicos para sua efetivação. Os dados apontam que a maioria das ações se dá na esfera da formação continuada de professores do município, esta formação, por sua vez, vem ocorrendo de forma pontual, sem continuidade e fora da agenda oficial de formações em serviço, o que leva a não atingir a grande maioria dos/as professores/as. Tais características revelam que o campo dos estudos culturais e da interculturalidade, como é o caso do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é um campo ainda pouco valorizados nos currículos, o que reflete o caráter monocultural e homogeneizador da escola.

INTERCULTURALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos últimos anos a relação entre escola e cultura vem ganhando força nos estudos e pesquisas em diversas universidades brasileiras, originando grupos e linhas de pesquisas, além de publicações relevantes no que se refere a esse item e a relação dele com outros aspectos educacionais¹.

No Brasil, bem como no resto do mundo, a relação entre escola e cultura(s), tem sido introduzida a partir das demandas de grupos específicos da nossa sociedade – mulheres, homossexuais, indígenas, negros e negras. Tais segmentos populacionais lutam pela conquista e efetivação de direitos sociais que lhes são negados dentro de processos históricos, políticos, ideológicos e sociais bem específicos. De acordo com levantamento feito por Scherer-Warren (2006), essas lutas estão inscritas no campo da conquista da cidadania plena e tem os

¹ Dentre os estudos que vem tratando do tema: Canen (2001, 2002, 2008, 2010,2011); Candau (2008 e 2010).

movimentos sociais como principal empreendedor da articulação entre Estado e Sociedade Civil.

Diversos trabalhos de autores com orientação teórico-metodológicas diferentes apontam para o caráter padronizador, homogeneizador e monocultural da educação (FORQUIN, 1993; SACRISTÁN, 2001). Temos, então, como desafio a ressignificação do espaço escolar através da reversão de uma lógica monocultural até então dominante. Levando em conta os desafios postos pela interculturalidade. Muitas são as críticas feitas à formação de professores, seja ela inicial ou continuada, que em geral também reflete esse caráter monocultural, homogeneizador e eurocêntrico da educação.

Em pesquisa realizada a partir do levantamento e análise das produções sobre a temática da formação de professores entre 2001 e 2009, Canen e Xavier (2011) chegam a constatar a existência de um pequeno número de trabalhos que articulam a dimensão multicultural juntamente com a formação. No entanto, estas autoras defendem que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada,

constitui-se como um lócus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. Nesse sentido, articular os pressupostos de uma proposta multicultural à formação docente coloca-se como um desses profícuos caminhos a ser seguido, para uma escola culturalmente responsiva. (CANEN; XAVIER, 2011 p. 02).

Tendo por base esses princípios frente à realidade da rede pública de ensino no que concerne à formação dos docentes, argumentamos com base em Canen (2011) que a formação continuada de professores, a partir da perspectiva multicultural pós-colonial, favorecerá a compreensão de que: as identidades e as posições políticas não se conformam a binarismos, sendo essencialmente híbridas, sincréticas, não puras; os "efeitos de fronteira" são construídos discursivamente; a proliferação de histórias e temporalidades dos alunos e alunas deve ser considerada, assim como devem ser levadas em conta "a intrusão da diferença, [...] a multiplicidade de conexões culturais laterais e descentradas, os movimentos e migrações que compõem hoje o mundo", desafiando congelamentos identitários e discursos preconceituosos contra aquele percebido como "diferente".

A constatação da realidade sociocultural brasileira profundamente marcada por injustiças sociais e desigualdades, particularmente no que se refere aos segmentos étnico-raciais negros e indígenas, as relações de gênero, etc. nos impele a pensar sobre que tipo de educação queremos e conseqüentemente que tipo de formação docente. São poucos os

trabalhos de pesquisa sobre formação docente que inclui questões relativas a interculturalidade e justiça social, A partir dos estudos de Ladson-Billings, a autora constrói o conceito de ensino culturalmente relevante que segundo sua definição:

é uma pedagogia que capacita os alunos intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente, pelo uso de referentes culturais para transmitir conhecimento, habilidades e atitudes. Esses referentes culturais não são meramente veículos de ligação ou explicação da cultura dominante; são aspectos do currículo por direito próprio...” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 36).

Sendo assim, para que os docentes desenvolvam um ensino culturalmente relevante em suas ações pedagógicas, eles precisam vivenciar práticas docentes culturalmente relevantes nos processos de formação inicial e continuada. Este processo vem ocorrendo de maneira lenta e de diferentes formas: seja através da criação de disciplinas obrigatórias e/ou eletivas que tenham como eixos a interculturalidade, seja através da reformulação de ementas de disciplinas já existentes, ou ainda através de projetos de extensão e de estímulo a participação em práticas culturais as mais distintas.

INTERCULTURALIDADE E A LEI 10.639/03

A pesquisa tomou como ponto de partida o quadro emergente de ações federais e municipais a partir da segunda metade da década de 90. A partir desse período, as políticas de promoção da igualdade racial passaram a compor uma agenda pública que passou a considerar as questões relativas à identidade racial um objeto específico de intervenção do Estado, deixando entrever o caráter normativo dessas intervenções.

Como marcos mobilizadores das recentes intervenções do Estado, ressaltamos alguns acontecimentos de repercussão nacional tais como: a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida em 1995; a criação, por decreto presidencial, do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra neste mesmo ano; a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, em Durban, na África do Sul (2001).

Mais recentemente, no primeiro Governo Lula, destacamos a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial em março de 2003. A aprovação da lei 10.639/03, em janeiro do mesmo ano. A realização da I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial em 2005. Assim, é possível perceber que o tema da identidade étnico-racial gradativamente passou a ocupar a agenda política brasileira.

Vale ressaltar que parte dessa visibilidade decorre da expressiva ação dos movimentos negros que, a partir de 1990, vem intensificando as lutas em torno das políticas de ações afirmativas (CUNHA, 2003). Apesar das divergências, em torno das melhores formas de combate ao racismo institucional, caracterizado como a incapacidade do Estado em prover serviços básicos como educação, saúde, garantia de emprego e renda a determinadas parcelas da população por causa da sua cor, cultura, religião e origem racial ou étnica, esses movimentos têm contribuído sistematicamente para a formação de uma consciência negra orientada pela luta pelo fim do racismo.

A aprovação da lei por si só não é suficiente para a mudança da realidade curricular da Educação Básica no Brasil, é preciso criar mecanismos para a sua implementação, cobrando do Estado ações concretas que passam pela formação inicial e continuada dos educadores, elaboração e distribuição de materiais didáticos, além do incentivo a realização de práticas pedagógicas que tenham a educação das relações étnico-raciais como eixo.

Destacamos como documento importante a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

O documento trata de política curricular que incide diretamente na formação de educadores/as e busca combater o racismo e a discriminação que atinge particularmente os negros. A concretização de tal política visa atingir duas metas: o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional e o direito do negro assim como de todos cidadãos de cursar todas as etapas da educação em escolas bem equipadas e com professores bem qualificados “para ensinar nas diversas áreas do conhecimento assim como para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e pela discriminação”. (Brasil/CNE,2004) (grifo nosso).

A Educação das relações étnico-raciais propõem o desenvolvimento de pedagogias de combate ao racismo, tais pedagogias devem ter como base,

à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL/CNE, p. 02, 2004)

O documento reconhece que o racismo não tem o seu nascedouro na escola, mas compreende esta como locus privilegiado de sua divulgação, permanência e desenvolvimento

através de práticas curriculares e pedagógicas pautadas no mito da democracia racial, na ideologia do branqueamento e no monoculturalismo, sem a devida problematização das relações sociais que historicamente vem sendo pautadas através de binarismos, hierarquias e ocidentalização. Por fim, reconhece que,

para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm 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/CNE, p. 14, 2004)

Em outras palavras, nos coloca diante do desafio de construir práticas pedagógicas capazes de contribuir para a construção de outro projeto de sociedade. Acreditamos que o que propõe as diretrizes, se observado e desenvolvido, como todo conhecimento que é reelaborado com o decorrer do tempo, pode contribuir para uma educação que contemple a perspectiva intercultural enquanto meta a ser atingida e construída dentro de um movimento de fazer e refazer contínuos. Isto põe em evidencia o conceito de interculturalidade apresentado por Candau (2010, p. 56), para esta autora a interculturalidade é compreendida como:

[...] processos que têm por base o reconhecimento do direito a diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais distintos [...].

Sendo assim, as demandas geradas a partir da aprovação da lei 10.639/03, e anteriormente através da luta dos movimentos negros por se verem representados positivamente nos currículos, no mundo do trabalho, na política e em todos os espaços sociais, pões em xeque uma sociedade construída a partir de uma lógica monocultural e discriminatória para dá lugar a um projeto de sociedade baseado na interculturalidade e na justiça social. Apesar do debate desenvolvido a partir da pesquisa realizada enfatizar as demandas da população negra brasileira, o princípio se estende a todos os segmentos sociais que historicamente vem sendo alijados dos espaços de poder, sem contudo, desconsiderar as especificidades de cada um.

OS ACHADOS DA PESQUISA

No momento da realização da pesquisa a Secretaria de Educação da cidade do Recife, estava organizada a partir de uma diretoria educacional que coordenava as ações

pedagógicas em todos os níveis da Educação Básica, é importante destacar que de acordo com a distribuição de tarefas entre os entes federativos, a partir da LDBEN 9.394/1996, o Ensino Médio não se constitui como tarefa prioritária dos municípios, isto faz com que haja poucas turmas deste nível de ensino, não sendo, portanto, contemplado na pesquisa.

Dentro do organograma apresentado, estavam subordinadas à diretoria de ensino as diversas gerências que tratavam de cada etapa da educação básica que o município oferece, ou seja, a Educação Infantil os anos iniciais (Gerência de 1º e 2º ciclos) e os anos finais do ensino fundamental, (Gerência de 3º e 4º ciclos). A gerência de Educação de Jovens e Adultos foi procurada para colaborar com a pesquisa, mas não se dispôs no momento. Além destas gerências, havia a atuação de mais duas que incidiam diretamente nas práticas pedagógicas das escolas: a gerência de animação cultural e de biblioteca.

É importante apontar como ação importante, a criação em 2006, de um grupo de trabalho, denominado Grupo de Trabalho em Educação das Relações Étnico-Raciais/GTERÊ. De acordo com os depoimentos de coordenadoras e integrantes do grupo, o mesmo foi criado como resultado do Programa de Combate ao Racismo Institucional², desenvolvido pelo PNUD, no âmbito da gestão municipal entre os anos de 2004 e 2006. O grupo tinha como tarefa transversalizar ações e discussões sobre relações étnico-raciais e educação em todas as gerências, interferindo deste modo, de maneira direta nas ações desenvolvidas por cada uma delas. No quadro a seguir, apresentamos o levantamento das principais ações desenvolvidas por cada gerência no que se refere a implementação da lei 10.639/03.

Quadro 1

Instância Administrativa	Ações empreendidas para implementação da lei 10.639/03
Gerência de 1º e 2º ciclos	<ul style="list-style-type: none"> - orientações no diário de classe; - Incentivo à realização de projetos; - formação continuada em história; - formação continuada de coordenadores do jornal escolar; - formação continuada dos coordenadores pedagógicos.

²O PCRI, Programa de Combate ao Racismo Institucional, visa capacitar gestores públicos para a promoção da igualdade racial e a formação de banco de dados com recorte racial nos diversos setores da administração pública municipal. Foi financiado e gerido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e pelo Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional (DFID), além de estabelecer parcerias com diversas instituições locais.

Gerência de 3º e 4º ciclos	<ul style="list-style-type: none"> -Orientações no diário de classe; -Inserção do tema na formação desde 2005; -Convênio com o Centro de Educação Popular Maria da Conceição³; -Discussão com os estagiários do alfaetramento; -Mobilização das escolas para participarem da caminhada do 20 de novembro; -Indicação do GTERÊ nas escolas para discussão sobre a temática.
Gerência de Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> -Orientações no diário de classe; -Formação Continuada.
Gerência de Animação Cultural	<ul style="list-style-type: none"> -Formação dos Animadores culturais; -Participação no GTERÊ, -Realização de mostras, intercâmbios, seminários etc.
Gerência de biblioteca e formação de leitores	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento e aquisição de livros sobre a temática; -Formações de mediadores e professor de biblioteca; -Participação com o GTERÊ na publicação de um livro com artigos das professoras sobre o tema.

Como mostra o quadro, as ações realizadas se dão essencialmente na esfera da divulgação da lei 10.639/03, incentivo à realização de projetos sobre o tema, formação continuada, orientação aos educadores/as e estagiários/as e vivência de práticas culturais afro-brasileiras.

A maioria das ações são direcionadas aos educadores/as, o que prova o reconhecimento que circula, sobretudo a partir da década de 80, de que este é o grande propulsor de mudanças e de inovações na prática pedagógica com vistas a tratar sobre várias temáticas, inclusive, sobre as relações étnico-raciais. Neste sentido, duas perguntas devem ser

³ Centro de Educação Popular Maria da Conceição e uma organização não governamental com sede nem Casa Amarela que a mais de 20 anos desenvolve trabalhos educativos voltados para a divulgação e valorização da cultura afro brasileira. Na rede municipal de ensino desenvolve junto as escolas de 3º e 4º ciclos o Projeto Cantando Histórias.

feitas: o que significa trabalhar na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais? E quais os subsídios propiciados aos educadores/ as para levar a diante tal tarefa?⁴

A centralidade das ações está voltada para a formação dos/as educadores/as, o que indica mais uma vez a importância desta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir da lei 10.639/03, No que se refere aos desafios às respostas dos colaboradores apresentam quatro tendências. Uma delas indica (03 depoimentos) que o desafio é a universalização da formação continuada de modo a atingir a maior parte dos educadores/as da rede municipal. A lógica é de que atingindo todos os/as educadores/as alcançará todos os estudantes. Outra aponta que o desafio (01 depoimento) é criar novas estratégias como, por exemplo, grupo de estudo, jornal, etc. Outra tendência (03 depoimentos) indica que o desafio é provocar mudança nas mentalidades e nas posturas. Por fim, um dos colaboradores afirma que o desafio é enquadrar a temática no campo das urgências.

De acordo com os dados fornecidos pela Gerência de Registros de Dados Funcionais no ano de 2009, no município, haviam 4.831 educadores/as em atividade. Isto mostra que o alcance da formação continuada sobre o tema é de um percentual muito pequeno. Um exemplo foi o curso “História e Cultura Afro-Brasileira: Promovendo a Equidade Racial na Educação” que nas suas duas turmas em 2005 e em 2006, conseguiu atingir apenas 250 educadores/as. Isto revela que ainda há muito que avançar para atingir a todos.

Porém, mais importante que isto é nos perguntarmos por que não existem iniciativas de formação continuada sobre o tema que atinja a todos. Vejamos o que diz um dos colaboradores ao falar dos desafios:

O desafio é encontrarmos estratégias seja pelo caminho da formação para todos, seja outros meios mais sistemáticos de trabalharmos na perspectiva qualitativa, isto é, provocadora de mudanças de postura a partir de uma ação (Rosa).

É importante ressaltar que a formação continuada da rede municipal é em serviço, ou seja, os/as educadores/as estudam dentro da sua carga horária as diversas temáticas escolhidas pela equipe técnica, de acordo com a proposta pedagógica da rede.

Contudo, a formação continuada a respeito da educação das relações étnico-raciais vem se inserindo muito timidamente no calendário oficial de formação continuada. As atividades formativas direcionadas aos professores limitam o número de participantes,

⁴ As Diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais colocam que educar para a construção de relações raciais saudáveis, antes de tudo, é oferecer uma educação de qualidade, com equipamentos adequados, professores qualificados, bem remunerados. Isto significa respeito e reconhecimento ao alunado em sua maioria negro.

normalmente nos ofícios de convocação apenas uma vaga é disponibilizada por escola, na prática quem acaba indo é o/a coordenador/a já que este/a não possui uma turma, sendo assim mais fácil a sua liberação.

Os cursos de maior duração 45horas, “História e Cultura Afro-Brasileira: Promovendo a Equidade Racial na Educação”, ocorreu aos sábados, isto talvez explique o seu pequeno alcance quantitativo entre educadores/as, que na sua grande maioria são mulheres, acumulam duplas ou triplas jornadas de trabalho diariamente. Isto nos leva a refletir em primeiro lugar que esta política de formação, a pesar dos dispositivos legais, se encontra a margem do que vinha sendo realizado pela rede de ensino, ou seja, formação continuada em serviço. Em segundo lugar que dentro de uma perspectiva intercultural como discutido anteriormente as relações de gênero deveriam ser levadas em conta, já que as mulheres, inclusive, as mulheres que são professoras, acumulam ao longo de suas vidas uma pesada carga de trabalho, opressões e violências.

O GTERÊ E AS AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03:

Quadro 2

Ações:	Ano deRealização
I Seminário da Educação das Relações Étnico-Raciais	2006
II Caminhada das Escolas Municipais Descobrimdo-se Negras	2006
I Concurso de Projetos tematizando a educação das relações étnico-raciais	2006
II Seminário da Educação das Relações Étnico-Raciais	2007
III Caminhada das Escolas Municipais Descobrimdo-se Negras	2007
III Seminário da Educação das Relações Étnico-Raciais	2008
IV Caminhada das Escolas Municipais Descobrimdo-se Negras	2008
Aquisição de livros didáticos, paradidáticos e técnicos que abordam a temática negra, através de doações.	2006
Produção de material de divulgação: cartazes, folders, banners sobre as ações da SEEL/GTERÊ.	2006/2007
Elaboração, realização, acompanhamento de excursões pedagógicas às comunidades de terreiros e ao Recife Africano com a Secretaria de Turismo e GAC.	2006/2007

Realização de um Curso de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, dirigido para professores (as) da rede municipal do Recife, pertencentes ao GOM-Grupo Operacional do Magistério, junto ao PCRI.	2006
Produção, em parceria com todas as gerências, do item 22 que, no Diário de Classe orienta os educadores com diretrizes e princípios de uma Educação Anti-racista.	2007
Sistematização de Experiências de Abordagens Pedagógicas da Questão Racial em sala de aula, coletadas através de um concurso, para posterior publicação.	2007

Estas são algumas ações desenvolvidas pelo GTERÊ ao longo de seus dois anos e meio de existência. As demais ações que não foram inseridas no quadro consistem em visitas do GT nas escolas para tratar da temática e outras ações de formação continuada como a promoção de seminários, oficinas e palestras. O que mostra mais uma vez a tônica central voltada para a formação continuada. Contudo, não foram identificadas ações de universalização dessa formação e nem de subsídio ao trabalho dos educadores/as como a distribuição de material didático de boa qualidade, por exemplo.

Apesar do enfoque na formação continuada, esta ainda é apontada como desafio, tanto no nível inicial como continuado. É identificada a falta de conhecimento sobre a questão racial devido à ausência do debate na formação inicial e a negação do racismo, ou seja, a crença ainda corrente no mito da democracia racial. Para sanar tal problema, segundo os colaboradores é urgente a universalização da formação continuada incluído não só educadores/as, mas todos os profissionais da educação.

O segundo aspecto no que se refere aos desafios diz respeito aos limites encontrados no que se refere às tarefas do grupo, são eles: a falta de acúmulo teórico dos seus membros, o que dificulta a atuação e intervenção nas escolas. O fato dos integrantes do grupo não disporem de uma carga horária específica para a atuação no GT, fazendo com que as atividades se acumulem sobre poucos. A falta de estrutura adequada para instalação e funcionamento do GT. Outro desafio consiste no fato da formação sobre o tema não se dá de forma contínua, mas em eventos esporádicos que ocorrem ao longo do ano, com destaque para os eventos do mês de novembro, mês da consciência negra.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As pesquisas que contemplam formação de professores/as e interculturalidade estão em desenvolvimento nas diversas universidades brasileiras, este é um campo de estudos promissor e que pode contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da educação.

Tais iniciativas ocorrem a partir das demandas de diversos grupos identitários que compõe a nossa sociedade, como é o caso da população negra, que a partir de uma forte atuação dos movimentos negros aprovam a lei 10.639/03, que altera a LDB/96, e institui como obrigatório em toda educação básica o ensino de história e cultura da África e dos Afro-brasileiros. A implementação da referida legislação exige que se faça alterações significativas no currículo da educação básica, bem como, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação continuada.

A pesquisa revela que na Secretaria de Educação do Recife, apesar do consenso da importância da temática para a formação de professores/as, as iniciativas ainda são de pouca abrangência, tem o caráter de descontinuidade e ocorrem fora da proposta de formação em serviço desenvolvida pela rede, o que mostra a pouca inserção de ações que tenham como eixo a interculturalidade e a crença no mito da democracia racial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence, **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura (s)**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, dez. 2011.

_____. Políticas de Formação de Professores: considerações sobre a diversidade cultural. **Revista de Educação Pública**, Cuabá, MT, v. 20, p. 253-266, 2011.

_____; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, dez. 2002.

_____. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]**, Rio de Janeiro, v.16, n.59, 2008.

_____; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, 2005.

_____. O Multiculturalismo e o Papel da Pesquisa na Formação Docente: uma experiência de currículo em ação. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 17-30, 2008.

_____. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciências da educação**, Campinas, SP, n. 77, 2001.

CARVALHO, M. L. G.; CANEN, A. A Linguagem como afirmação cultural da identidade negra: lições e desafios de um contexto educacional pós-colonial. **Rev. Educação em Perspectiva**, v. 1, p. 103-116, 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, Henrique. Afrodescendência, Pluralismo e Educação. **Pátio**. [S.I] Ano 2, nº 6 ago/out. 1998.

_____. As estratégias de combate ao racismo. Movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro, In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. Movimento de consciência negra na década de 1970. **Educação em debate**, Fortaleza, ano 25, v. 02, n. 46, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **Justiça Social: desafios para a formação de professores**. Trad. Cristina Antunes, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

_____. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST, In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **Justiça Social: desafios para a formação de professores**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JACCOUD, Luciana de Barros, BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil, um balanço da intervenção governamental**, Brasília: Ipea, 2002.

LADSON-BILLINGS, Glória. **Os guardiões de sonhos:** o ensino bem sucedido de crianças afro-americanas. Trad. Cristina Antunes, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MESSIAS, E.P. A implantação das políticas educacionais de promoção da igualdade racial na cidade do Recife. In: SANTIAGO, E.; SILVA, D., SILVA, C. (Orgs.). **Educação, escolarização e identidade negra:** 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE, Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

MOULE, J. A justiça social na formação docente: fardo invisível para o professor de cor. In: **Justiça Social:** desafios para a formação de professores. Trad. Cristina Antunes, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

MUNANGA, Kabengele(Org.). **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial,** São Paulo: Edusp, 1996.

PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 108, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a09n108.pdf>>. Acesso em 26 de dez. de 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na aldeia global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002. 269 p.

SILVA, Delma. **Afrodescendência e educação:** a concepção identitária do alunado. Dissertação de mestrado, UFPE. Recife-PE, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. Inclusão social e cidadania: a perspectiva das organizações, redes e movimentos. In: AMARAL Jr., Aécio; BURITY, Joanildo de A. (Orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença, perspectivas pós-estruturalistas de análise social.** São Paulo: Annablume, 2006.

TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. In: **Argumentos filosóficos.** Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.