

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

KENIA ARIÁDNA SANTOS MARINHO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS:

Análise da Lei 10.639/2003
no contexto escolar público.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO –
AGEUFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB

KENIA ARIÁDNA SANTOS MARINHO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: análise da Lei 10.639/2003 no
contexto escolar público

São Luís
2024

KENIA ARIÁDNA SANTOS MARINHO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: análise da Lei 10.639/2003 no contexto escolar público

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

São Luís
2024

Imagem da capa: Virgínia Costa - Designer e Relações Públicas
Disponível em: www.behance.net/vihgaby

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Marinho, Kenia Ariádna Santos.

Práticas Pedagógicas Antirracistas : Análise da Lei
10.639/2003 No Contexto Escolar Público / Kenia Ariádna
Santos Marinho. - 2024.

170 f.

Orientador(a): José Carlos de Melo.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Diretrizes Curriculares Para Erer. Lei 10.639/2003.
2. Pluralidade Cultural. 3. Práticas Pedagógicas. 4. .
5. . I. Melo, José Carlos de. II. Título.

KENIA ARIÁDNA SANTOS MARINHO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: análise da Lei 10.639/2003 no contexto escolar público

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos de Melo (Orientador)
Doutor em Educação (PPGEEB - UFMA)

Prof^a Dr^a Maira Teresa Gonçalves Rocha (1^a Examinadora)
Doutora em Informática na Educação (PPGEEB - UFMA)

Prof^a Dr^a Josélia Gomes Neves (2^a Examinadora)
Doutora em Educação Escolar (PPGEM-UNIR)

Prof^a Dr^a Marileia Santos Cruz da Silva (1^a Suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva (2^o Suplente)
Doutor em Educação (PROF-FILO/UFMA)

Dedico este trabalho aos meus avós Severa e Coló (*in memoriam*), Isabel e Pereira (*in memoriam*) pelos ensinamentos de vida e pelo carinho; aos meus queridos pais Cristina e Juvenal; ao meu amado esposo Alex e minhas amadas filhas Krisandia, Paulina, Artemisa, Emanuele e minhas netas lindas Gabriele, Maria Ysis e Stella. Vocês todos são mais que especiais. Vocês são minha vida.

AGRADECIMENTOS

Eu só posso agradecer a Deus em primeiro lugar porque me concedeu esta grande vitória.

Ao meu esposo Alex, minhas filhas Krisandia, Paulina, Artemisa e Emanuele e a todos os meus familiares pelo incentivo, apoio e compreensão pelas vezes que tiveram que renunciar à minha presença para que eu pudesse estudar.

A todas as mestras e mestres que contribuíram com a minha jornada, desde a mais tenra idade até aqueles que foram instrumentos para meu sucesso no mestrado.

À Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC) e ao PPGEEB pela oportunidade de galgar este espaço.

À Coordenação do PPGEEB: o Professor Doutor Antônio Assis Cruz Nunes e à Professora Doutora Vanja Dominices Coutinho pelo carinho e atenção com que conduziram este Programa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Investigações Pedagógicas Educação Afro-Brasileira (GIPEAB) e ao Grupo Estudos e Pesquisas Educação Infância & Docência (GEPEID), da UFMA por toda a aprendizagem em meio aos estudos e compartilhamentos realizados.

Aos companheiros de jornada nas pessoas das amigas Neire Lourdes, Elda Cristina e do amigo Michalany Amaral, que penetraram minha existência e contribuíram para eu ser quem hoje sou como profissional e como pessoa;

Aos irmãos de caminhada na comunidade católica pela compreensão no tempo de ausência, na missão em nível local, regional e nacional.

Às amigas e amigos que me apoiaram, de alguma forma, para que este projeto fosse concretizado, de forma particular às amigas Liviane Oliveira, Silleny Pinto e Maiara Bulhão.

Aos colegas de profissão da Unidade de Educação Básica Ministro Carlos Madeira e do Centro de Ensino Japiáçu que estiveram comigo e torceram para que eu pudesse lograr êxito.

Um agradecimento especial às professoras e doutoras Marileia Santos Cruz da Silva, Maira Teresa Gonçalves Rocha, Josélia Gomes Neves, pelas correções e intervenções assertivas e necessárias para que eu atingisse uma escrita sustentável.

Aos meus colegas de turma pelo tempo de convivência e compreensão mútuas no espaço de aprendizagem coletiva, nas pessoas das amigas Jeanne Durans e DeJane Figueiredo Barros, amigas com quem dividi e compartilhei momentos de alegria e inquietações.

Por fim, e com muita importância, agradeço ao meu querido professor e orientador, Dr. José Carlos de Melo por ter acreditado neste projeto, por suas orientações acertadas, pelo apoio, incentivo e preocupação em me acompanhar durante todo o percurso desta jornada.

Gratidão!

“A equidade encontra-se no território da construção de organizações melhores para trabalhar, de mundos melhores para viver, de ambientes mais democráticos e justos. Isso implica reconhecer ao mesmo tempo o outro e o que somos, apreender nossos lugares recíprocos, situar os nossos papéis, identificar na estrutura de nossas organizações os elementos que fomentam a supremacia e a história que gerou ônus para uns e bônus para outros. E seguir realizando as mudanças institucionais imprescindíveis.”

Cida Bento (2018)

RESUMO

A presente Dissertação trata-se de um estudo sobre as práticas pedagógicas para uma educação antirracista na perspectiva da lei 10.639/2003 nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, visando à construção do produto educacional, um Caderno de Orientações Pedagógicas, sendo o lócus da pesquisa o Centro de Ensino Antonio Ribeiro. O objetivo da pesquisa é conhecer de que forma acontece a aplicação da Lei 10.639/2003, com vistas à construção do produto educacional, tendo como questões problema investigar quais são as práticas pedagógicas voltadas à pluralidade cultural, de respeito às diferenças, ao diálogo com o outro e à justiça social no contexto da Lei 10.639/2003 no C.E Antônio Ribeiro, quais marcas na cultura escolar do Centro em tela indicam o caminho de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de que forma o produto Caderno de Orientações Pedagógicas poderá auxiliar o C.E Antônio Ribeiro no caminho de implementação de práticas voltadas à pluralidade cultural no contexto da Lei 10.639/03. Apoiamos o estudo em Munanga (1998, 2012, 2015) Gomes (2005, 2011, 2012a, 2012b) Hofbauer (2003); Freire (1986, 2000, 2022), Gonzalez (1988), Forquim (1998) Cruz (2011, 2016), Hall (2003); Domingues (2007); Santos (2005); Candau (2008); Canen (2000). Minayo (2021), Pereira (2019), Gil (2019), Damiani (2013), entre outros. E nos documentos legais e curriculares oficiais. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com propósito de intervenção na realidade educativa, utilizando metodologia de cunho qualitativo, de natureza exploratória, utilizando como instrumentos: observação, questionário e entrevista. Consideramos que apesar de existirem algumas marcas na cultura escolar no caminho de implementação da Lei 10.639 no Centro de Ensino Antônio Ribeiro, esse é um processo ainda incipiente, demonstrado pela falta de envolvimento de todos os professores com a temática, assim como não existem propostas específicas como projetos didáticos voltados para trabalhar a temática. Esperamos contribuir com a transformação da educação do nosso estado e do Brasil, com a formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e com uma escola mais democrática e equânime por meio da implementação da lei 10.639.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares para EREER. Lei 10.639/2003. Pluralidade Cultural. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The present Dissertation is a study on pedagogical practices for anti-racist education from the perspective of the law 10.639/2003 in the final years of Elementary Education in the State Public Network, aiming at the construction of the educational product, a Pedagogical Guidelines Booklet, being the research locus the Centro de Ensino Antonio Ribeiro. The goal of the research is to understand how the Law 10,639/03 is applied, with a view to build an educational product, with the problem questions being to investigate what pedagogical practices are aimed at cultural plurality, respect for differences, dialogue with the another and social justice in the context of the Law 10.639/03 at C.E Antonio Ribeiro, which marks in the school culture at C.E Antonio Ribeiro indicate the path of implementation of the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of History and Afro Culture -Brazilian and African and how the product Caderno de Orientações Pedagógicas can help C.E Antonio Ribeiro in the path of implementing practices aimed at cultural plurality in the context of Law 10.639/03. We support the study in Munanga (1998, 2012, 2015) Gomes (2005, 2011, 2012a, 2012b) Hofbauer (2003); Freire (1986, 2000, 2022), Gonzalez (1988), Forquim (1998) Cruz (2011, 2016), Hall (2003); Domingues (2007); Santos (2005); Candau (2008); Canen (2000). Minayo (2021), Pereira (2019), Gil (2019), Damiani (2013), and others. And in official legal and curricular documents. It is applied research, with a product of intervention in the educational reality, using a qualitative methodology, of an exploratory nature, with a dialectical perspective approach using the instruments: observation, questionnaire and interview. We consider that although there are some marks in school culture on the path to implementing the Law 10,639 at the Centro de Ensino Antonio Ribeiro, this is still an incipient process, demonstrated by the lack of involvement of all teachers with the subject, as well as there are no specific proposals as didactic projects aimed at working on the theme. We hope to contribute to the transformation of education in our state and in Brazil, with the training of teachers for the education of ethnic-racial relations and with a more democratic and equitable school through the implementation of the law 10,639.

Keywords: Curriculum Guidelines for ERER. Law 10.639/2003. Cultural Plurality. Pedagogical Practices.

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIações

AGEUFMA	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal do Maranhão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CCSo	Centro de Ciências Sociais
COVID	Corona Vírus Disease - Doença do Coronavírus
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
GEP FORPERER	Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPGEM	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
PPP	Projeto Político Pedagógico

PROCAD	Programa de Capacitação Docente
TEN	Teatro Experimental Negro
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UHC	União de Homens de Cor
UNEB	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fachada frontal do C. E Antônio Ribeiro.....	70
Figura 2	Rol de entrada da escola.....	71
Figura 3	Placas de reforma de 2021	72
Figura 4	Área de convivência, rampa e arborização.....	73
Figura 5	Área de convivência, banheiros e arborização.....	75
Figura 6	Placa de reforma da biblioteca Zumbi dos Palmares.....	77
Figura 7	Biblioteca em organização.....	77
Figura 8	Placa e acervo literário da Gibiteca.....	78
Figura 9	Sala de Professores.....	78
Figura 10	Salas de aula.....	79
Figura 11	Salas de aula.....	79
Figura 12	Pátio e corredores.....	80
Figura 13	A árvore dos sonhos.....	81
Figura 14	Cartaz de sala de aula.....	81
Figura 15	Cartaz do pátio	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados de dissertação selecionada para a elaboração do referencial teórico.....	20
Quadro 2	Dados de dissertação selecionada para a elaboração do referencial teórico.....	21
Quadro 3	Dados de dissertação selecionada para a elaboração do referencial teórico.....	21
Quadro 4	Dados da tese selecionada para a elaboração do referencial.....	22
Quadro 5	Distribuição dos funcionários do C.E Antônio Ribeiro.....	73
Quadro 6	Acervo de livros referentes à temática ERER	75
Quadro 7	Perfil dos participantes da pesquisa	83
Quadro 8	Amostra professor/componente curricular.....	87
Quadro 9	Perfil dos participantes da pesquisa	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 COMPREENSÕES TEÓRICAS ACERCA DAS PRÁTICAS SOCIAIS E PEDAGÓGICAS	27
2.1 Pluralidade Cultural na Sociedade Brasileira	27
2.2 Identidade Étnico-Racial no Brasil	33
2.3 Descortinando o termo “raça” e o racismo no Brasil	39
2.4 Práticas pedagógicas e pluralidade cultural na escola.....	45
2.5 A Lei 10.639/03 e o Movimento Negro	49
2.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e as práticas pedagógicas	56
3 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	67
3.1 Tipos de Pesquisa.....	67
3.2 Universo da Pesquisa.....	69
3.3 Sujeitos da Pesquisa	82
3.4 Instrumentos para a Geração de Dados.....	84
3.5 Proposta de Análise dos Dados	85
4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CENTRO DE ENSINO ANTONIO RIBEIRO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	86
4.1 Dando voz aos participantes da pesquisa	89
4.1.1 As Professoras e Professores “Os Griôs”	89
4.1.2 As Gestoras: Maria Firmina dos Reis e Maria do Bom Parto Figueiredo.....	109
5 O PRODUTO EDUCACIONAL	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	124
APÊNDICE A – Produto Educacional.....	125
APÊNDICE B – Questionário para os professores(as)	161
APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista	165
APÊNDICE D – Ficha de Perfil dos Participantes	166
APÊNDICE E – Roteiro de Observação no Centro de Ensino Antônio Ribeiro	167
ANEXOS.....	168

ANEXO A – Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo	169
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	170

1 INTRODUÇÃO

Se, na verdade não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (Freire, 2000)

Discutir a implementação da Lei 10.639/2003 e a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER) nos ajuda a refletir sobre as injustiças sociais e raciais presentes na nossa sociedade, traz à tona nossos preconceitos e revela nossas relações permeadas por racismo de diversas formas.

A Lei origina-se a partir da luta do movimento negro por mais direitos sociais, por mais igualdade racial, que se intensificou a partir da década de 80. Hoje, é um marco legal, colocando-se como respaldo na garantia à população negra no seu direito a ter sua história e cultura reconhecidas oficialmente. Assim, este tema torna-se cada vez mais relevante, visto que contribui de forma decisiva na construção de uma sociedade justa, democrática e equânime.

O desejo de aprofundar sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais como objeto de pesquisa surgiu no contexto da necessidade de querer contribuir na gestão pedagógica das escolas, em que atuo buscando a construção de práticas voltadas à pluralidade cultural com o objetivo de construir uma sociedade mais democrática e justa, por meio da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

O interesse foi despertado quando, trabalhando no município de Alcântara, no ano de 2007, fui convidada para participar de uma formação pela Secretaria de Educação de São Luís, com a temática Educação para as Relações Étnico-Raciais, tendo como uma das formadoras e coordenadora da formação professora mestra Ilma de Fátima de Jesus. Essa formação foi fundamental para meu entendimento do significado da Lei 10.639/2003 e de sua aplicação.

Como supervisora na rede estadual a partir de 2006, quando propunha a temática, não percebia tanta receptividade, algumas vezes resistência, outras vezes total desconhecimento sobre a Lei 10.639/2003 por parte de alguns colegas professores, havia uma falta de compreensão acerca da problemática. De 2006 a

2019, trabalhei na rede estadual na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, na Unidade Integrada Japiiaçu, hoje Centro de Ensino Japiiaçu, no bairro Anjo da Guarda. Uma escola com uma boa estrutura para o ensino e aprendizagem em termos de espaços e recursos pedagógicos, e com boa referência no serviço ofertado; por isso, há muita procura da comunidade e do entorno por vagas no início do ano em todos os turnos. Lamentavelmente, no ano de 2020, o turno noturno não ofertou mais vagas para a comunidade.

Nessa trajetória, participei de outras formações, inclusive uma ofertada pela rede estadual, mas em 2018 tive a oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais (GEP FORPERER), tendo como coordenadora a professora Dr^a Valdenice de Araújo Prazeres. Nesse espaço, pude refletir sobre questões bem delicadas e complexas acerca do racismo e da discriminação racial, identidade étnico-racial; participei de debates que ampliara o meu olhar sobre a questão e me fez perceber e sentir a agressividade com a qual muitas vezes é tratada a cultura de matriz africana.

Nessa minha trajetória profissional, ressalto que me atraía o conhecimento pela educação étnico-racial, porque acredito que podemos ter um mundo melhor com mais respeito e justiça social e, para contribuir com a transformação, é necessário que todos nós tenhamos um mínimo de conhecimento para tentar provocar mudanças em estruturas antigas que se perpetuam pela falta de informações a respeito da realidade e da história do povo negro na diáspora africana.

Não obstante, uma prática social libertadora não pode prescindir de uma prática educativa que, de fato seja inclusiva, podendo-se dizer também, antirracista. Concordamos com Paulo Freire quando diz que a educação sozinha não transforma a sociedade, entretanto só por meio dela a sociedade poderá mudar (Freire, 2000, p. 31). Partindo desse pressuposto, queremos reafirmar que a luta por uma sociedade democrática e equânime é obrigação de todo cidadão e cidadã conscientes da sua responsabilidade e passa, preponderantemente, pela atuação do papel político da escola, enquanto instrumento de transformação social.

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da

convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. (Freire, 2000, p. 31).

Após me formar em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, em 1998, por meio do Programa de Capacitação Docente (PROCAD), em parceria com o governo do estado, que surgiu no sentido do que proponha a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96(LDB) sobre a exigência da formação superior para os professores atuarem na educação básica. Com formação no magistério nível médio no Colégio Arariense mais o chamado 4º Adicional, eu já atuava como professora da rede pública municipal nos municípios de Arari e Vitória do Mearim.

A profissional que ora ia sendo forjada fora construída pela possibilidade de um diálogo imediato da teoria com a prática, que era perceptível nas intervenções que sofria minha prática educativa no decorrer da minha trajetória acadêmica na universidade, nesse contexto destaque também as experiências compartilhadas por outros/a educadores/as, alguns com muito mais experiência do que eu, vindo dos mais variados rincões do Maranhão, fato que vai ao encontro do que diz Tardif, sobre a formação de professores, de que esta não pode estar desvinculada das “realidades cotidianas do ofício de professor”. (Tardif, 2014, p. 241).

O Programa de Gestão de Ensino da Educação Básica foi um sonho realizado, pois já vinha acalentando a possibilidade de fazer um mestrado há alguns anos, inclusive iniciei por uma Universidade de Portugal, mas o envolvimento com o trabalho não me permitiu mergulhar na investigação. Depois da experiência no Grupo de estudos FORPERER, percebi que já consolidava alguns conhecimentos e habilidades importantes para o perfil de uma pesquisadora, então com um grupo de apoio, consegui organizar meu Projeto e obter aprovação.

Com as aulas do município suspensas por causa da pandemia da COVID - 19¹, tive um pouco mais de tempo para dedicar-me às leituras e à escrita, fazendo com que obtivesse sucesso nessa jornada. Foram muitas formações e experiências profissionais que me ajudaram a construir o perfil e identidade profissional que tenho hoje. Por isso, quero destacar que foi fundamental o processo formativo da Secretaria Estadual de Educação por meio do empenho da equipe da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SUPEJA), desde 2006 quando entrei na rede até 2017, quando foi extinta a SUPEJA.

¹ Doença do Coronavírus, o número 19 se refere ao ano em que os primeiros casos da doença foram divulgados. Começou a se espalhar no Brasil no início do ano de 2020.

Assim, tendo como base a necessidade de implementação de propostas pedagógicas transformadoras, o projeto de pesquisa problematiza a forma como a cultura escolar vem apresentando os conteúdos selecionados no “interior da cultura” aponta a descolonização dos currículos como importante meio para a implementação da Lei 10.639/03, na aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais.

Como pesquisa de natureza aplicada, do tipo intervenção pedagógica, apresenta à comunidade escolar o produto educacional: um Caderno de Orientações Pedagógicas que abordam temas voltados para a valorização da História, Cultura Negra Africana e Afro-Brasileira, vindo a contribuir com a formação de professores e construção de práticas pedagógicas plurais no espaço escolar, que vão impactar diretamente nas relações, “compreendendo o currículo como parte do processo de formação humana”. (Gomes, 2012a, p.2).

Com a aprovação da Lei 10.639/2003, os sistemas educacionais tanto públicos como privados têm a incumbência de se adaptarem às novas demandas. Partindo do princípio de que é necessário combater o racismo, esta Lei necessita estar no centro das discussões dentro da escola, tornando-se este debate fator decisivo para a construção de uma sociedade democrática, de uma prática de educação libertadora, com vistas à equidade social.

Para orientar o percurso da pesquisa, estabelecemos alguns questionamentos que elencamos a seguir:

- Quais são as práticas pedagógicas voltadas à pluralidade cultural, de respeito às diferenças, ao diálogo com o outro e à justiça social no contexto da Lei 10.639/03, no C.E Antônio Ribeiro?
- Quais marcas na cultura escolar do C.E Antônio Ribeiro indicam o caminho de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?
- De que forma o produto Caderno de Orientações Pedagógicas poderá ajudar o C.E Antônio Ribeiro no caminho de implementação de práticas voltadas à pluralidade cultural no contexto da Lei 10.639/03?

Assim, nos propomos atingir os seguintes objetivos: conhecer de que forma acontece a aplicação da Lei 10.639/03 no C.E Antônio Ribeiro, com vistas à construção do produto educacional caderno de orientações pedagógicas; identificar

as práticas pedagógicas voltadas à pluralidade cultural, de respeito às diferenças, ao diálogo com o outro e à justiça social no contexto da Lei 10.639/03, no C.E Antônio Ribeiro; verificar na cultura escolar do C.E Antônio Ribeiro as marcas no caminho de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; elaborar com a colaboração dos docentes do C.E Antônio Ribeiro um caderno de orientações pedagógicas, a fim de contribuir para implementação de práticas voltadas à pluralidade cultural no contexto da Lei 10.639/03.

O estudo ampara-se em vários estudiosos na área de relações raciais, educação e relações étnico-raciais, sociedade democrática e colonialismo, tais como: Munanga (1998, 2012, 2015) Gomes (2005, 2011, 2012a, 2012b) Hofbauer (2003); Freire (1986, 2000, 2022), Gonzalez (1988); Cultura escolar e pluralidade cultural: Forquim (1998), Cruz (2011, 2016), Hall (2003); luta do movimento negro: Domingues (2007); Santos (2005); interculturalidade: Candau (2008); Canen (2000). No caminho metodológico, apoiamo-nos em Minayo (2021), Pereira (2019), Gil (2019), Damiani (2013), entre outros.

Dessa forma, nos propomos a sistematizar temas relevantes dentro da questão abordada, a fim de nos fundamentar e, ao mesmo tempo, apontar luzes sobre o estudo em andamento. É importante ressaltar que encontramos, a partir da pesquisa de Da Silva; Régis; De Miranda (2018), “Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte” que foram registradas no portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES/MEC) no período entre 2003 e 2014, trabalhos entre teses e dissertações, na categoria Lei 10.639/2003.

Apontando, nesse período, que a cada ano o crescimento do número de produções foi gradativo e teve no ano de 2012, o ápice com o maior índice de dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação, estando no ensino fundamental a concentração dessas pesquisas. Ainda, segundo o estudo entre 2010 e 2011, as produções dobraram diante dos anos anteriores, e sua análise sobre os trabalhos encontrados permitiu apontar sobre a Lei 10.639/03 que:

[...] o processo de implementação parece acontecer de forma tardia e localizada, sem ainda se constituir como uma política curricular e de formação de professores. A aplicabilidade da lei nas escolas, em geral, se resume a atividades e ações voltadas para a comemoração de datas específicas, como o 20 de novembro. (Da Silva; Régis; De Miranda, 2018, p. 192).

Na categoria Currículo, foram encontradas 13 teses e 50 dissertações que puderam ser distribuídas em cinco áreas de abrangência: a) O ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; b) Currículo na ação; c) Relações étnico-raciais e Currículo; d) Diversidade étnico-racial e Currículo; e) Outros temas. (Da Silva; Régis; De Miranda, 2018, p. 210-211) Segundo Da Silva; Régis; De Miranda (2018, p. 213), as áreas do conhecimento mais investigadas foram História (8 pesquisas), Matemática (6 trabalhos), Educação Física (5 investigações) e Geografia (3 pesquisas), e nos anos de 2011 e 2012 houve o maior número de trabalhos produzidos, que foram 13 e 12 pesquisas, respectivamente.

Tal estudo evidenciou, entre outras questões, “[...] os desafios da inserção da diversidade étnico-racial no currículo em uma escola homogeneizadora e estruturada a partir da perspectiva do universalismo abstrato” (Da Silva; Régis; De Miranda, 2018, p. 240).

Seguem, abaixo, quadros de referências de teses e dissertações pesquisadas no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que serviram de base para a elaboração do referencial teórico do estudo.

Quadro 1: Dados de dissertação selecionada para a elaboração do referencial teórico

ANO: 2011			
TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TIPO DE PESQUISA	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS
Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental	Sandra Maria Machado Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Pesquisa cartográfica	Observação participante, conversações, diário de bordo.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Quadro 2: Dados de dissertação selecionada para a elaboração do referencial teórico

ANO: 2018			
TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TIPO DE PESQUISA	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS
A lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP	Daniele Galvani do Nascimento/ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	Pesquisa qualitativa	Entrevistas semiestruturadas, análise de documentos, observação, roda de conversa.
O patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís -	Rayra Campos Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Pesquisa Qualitativa	Entrevista; Questionário.

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Quadro 3: Dados de dissertação selecionada para a elaboração do referencial teórico

ANO: 2019			
TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TIPO DE PESQUISA	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS
Educação Étnico-Racial no Ensino de Artes Visuais	Karyna Barbosa Novais Universidade Federal de Goiás (UFG)	Pesquisa-Ação, com Abordagem Triangular	A foto-elicitación, documentação por vídeo
Racismo Religioso em Escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro	Ademar Cirne Filho Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)	Pesquisa qualitativa	Observação Entrevistas
A implementação das DCNREEER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas	Michele dos Santos Gonçalves Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Pesquisa qualitativa	Análise documental, entrevistas e questionários

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Quadro 4: Dados da tese de doutorado selecionada para a elaboração do referencial teórico

ANO: 2019			
TÍTULO	AUTOR/INSTITUIÇÃO	TIPO DE PESQUISA	INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS
Foi o espaço que encontrei: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica	Benício Backes Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Pesquisa Qualitativa	Entrevista interativa

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A seguir, apresentaremos as conclusões e observações desses estudos, visto que corroboram a necessidade de discussão do tema para superação do racismo, fazendo-nos refletir sobre a importância do desenvolvimento de práticas emancipadoras na escola.

Machado (2011) desenvolveu uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do ensino fundamental, fazendo um estudo sobre os processos de perpetuação do racismo no Brasil e suas formas de atualização, entre e para com os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na região da Grande São Pedro, município de Vitória, Espírito Santo. A pesquisa objetivou problematizar as práticas de educadores em relação a posturas caracterizadas como racistas que, de acordo com inúmeras pesquisas, acontecem constantemente no cotidiano escolar. Concluiu que as discussões sobre a questão racial no espaço escolar começam a aparecer, porém ainda de forma truncada e incipiente.

Compreendemos que os primeiros passos (no que refere à legislação) desta caminhada já foram dados, entretanto, é fundamental que haja investimento na formação continuada dos sujeitos, agentes pedagógicos que estarão de frente às situações cotidianas de racismo nas escolas - os educadores. Acreditamos na possibilidade de se trazer para discussão outras histórias que tenham significados potencializadores para todos os atores envolvidos no processo educativo. (Machado, 2011, p.137).

Nascimento (2018), inspirada na pesquisa sobre o nível de enraizamento das práticas pedagógicas escolares, nas escolas brasileiras de todo o país (Gomes; Nascimento, 2012b), faz uma avaliação das ações para efetivação da Lei e das suas diretrizes no município de Franca-São Paulo e uma análise do nível de enraizamento

na escola pesquisada, utilizando os seguintes critérios: estrutura física e aparência da escola, envolvimento da gestão e do coletivo, formação continuada e material de apoio, avanços e limites do trabalho.

Essa dificuldade em identificar as possibilidades do trabalho étnico-racial dentro do currículo acontece pela própria falta de conhecimento acerca do que está prescrito na lei, além do pouco conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, visto que a grade curricular da formação tanto inicial quanto continuada destes professores não contemplou a temática. (Nascimento, 2018, p. 105).

A autora constata, a partir dos dados coletados, que há “esforços de alguns atores envolvidos na escola”; foram identificados “alguns avanços”, mas que “há muitos desafios a serem enfrentados para um real enraizamento da lei”. (Nascimento, 2018, p. 116).

Costa (2018) disserta sobre a inclusão do patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís - MA 2018. Visava identificar a existência de práticas pedagógicas que contemplassem o patrimônio cultural afro-brasileiro nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís/MA. Concluiu que somente três das cinco escolas pesquisadas incluem o patrimônio cultural afro-brasileiro em sua prática educativa, através de sequências didáticas e projetos pedagógicos, trabalhando com a Lei no 10.639/03, em seu currículo.

Gonçalves dissertou sobre Implementação das DCNERER e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas (2019), com pesquisa empírica em duas escolas públicas do Mato Grosso do Sul. Abordou como o currículo escolar no Brasil legitimou os saberes eurocêntricos e silenciou os saberes africanos e afro-brasileiros; reflete que houve um deslocamento epistêmico para o currículo e a prática pedagógica com a promulgação da lei e os resultados apontaram que existe um movimento afirmativo nas escolas que possibilitam práticas pedagógicas interculturais de valorização da História e cultura afro-brasileira e africana por meio da descolonização curricular.

[...] é imprescindível que os professores sejam capacitados a identificar e superar as manifestações de preconceitos, racismos e discriminações, produzidos nas escolas entre os diferentes grupos étnico-raciais a fim de garantir uma mudança no que tange o respeito e a valorização da diferença. Devemos respeitar todas as culturas e suas particularidades, sem hierarquizar ou inferiorizar as diferenças. (Gonçalves, 2019, p.92).

Cirne Filho (2019) estuda sobre o racismo religioso que sofrem as crianças e os jovens de religiões de matriz africana, no ambiente escolar formal. Tal problemática se tornou uma inquietação despertada no pesquisador a partir da sua ida aos terreiros de candomblé de Salvador, Bahia, e suas conversas com crianças e jovens que frequentam esses espaços. Por meio desses encontros, foi observado como o racismo religioso é presente na vida deles e como prejudica sua autoestima, frequência ou mesmo o abandono escolar.

O resultado das entrevistas confirmou a inquietação inicial do pesquisador de que a prática do racismo religioso com crianças e jovens de terreiros existe realmente e prejudica profundamente o seu desempenho escolar. Além da contribuição teórica para o estudo do racismo religioso por que passam as crianças e jovens de terreiro, este trabalho traz como contribuição prática um instrumento pedagógico, um livro em forma de cartilha, fundamentado na Lei 10.639/2003 para contribuir com a formação da comunidade escolar.

Novais (2019) disserta a partir de suas experiências pedagógicas em Artes Visuais e a implementação da Lei 10.639/2003, desencadeado a partir do processo educacional desenvolvido no cotidiano da escola pública, objetiva visibilizar práticas e ações possíveis para a educação antirracista, mostrando que é possível o desenvolvimento de alternativas para o enfrentamento e superação do racismo, deseja estimular outros profissionais da educação a investirem na educação para as relações étnico-raciais no ensino de Artes Visuais.

Enquanto sujeito-social, aprendi que a construção positiva da identidade do sujeito histórico negro, merece respeito. A obrigatoriedade da Lei reforça que ainda fazemos parte de uma nação racista, onde não há harmonia racial, igualdade de raça e classe. Acredito que a escola não é capaz de solucionar esses problemas sozinha, mas ela é o espaço do diálogo para a construção de novos modelos e paradigmas que podem ajudar a transformar vidas que historicamente foram marginalizadas, mas, que podem ser ressignificadas. (Novais, 2019, p. 147).

A autora utiliza o potencial das Artes Visuais para trabalhar o autoconhecimento, ou seja, a auto identificação e a visão crítica do processo histórico e cultural vivenciados no Brasil e o fortalecimento da autoestima afro-brasileira das alunas e alunos.

Backes (2019), na sua tese de doutorado com título “Foi o espaço que encontrei: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto

de colonialidade germânica” enfoca as mobilizações de militantes que marcam a implantação da Lei Nacional 10.639/2003, com ênfase nas estratégias e iniciativas utilizadas por professoras e professores negros para inserção da História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas municipais, na cidade de Novo Hamburgo/RS. O estudo mostrou que a hegemonia da colonialidade num contexto germânico é posta em xeque pelas populações negras, por meio de práticas carregadas da cultura afro-brasileira estabelecendo tensões positivas para uma sociedade democrática.

Para tanto, ao abordarmos nesta pesquisa a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), partimos do princípio de que a diversidade étnico-racial está a favor de uma proposta de currículo aberto à pluralidade cultural dos grupos étnico-raciais, exigindo que os profissionais sejam responsáveis socialmente e “[...] comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação”. (Brasil, 2004, p.12).

Em outras palavras, que todos os educadores e educadoras comprometam-se com o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, isto é, que busquem combater, na sua prática diária, o racismo e as discriminações, causadas por uma herança colonial e imperialista. Que se empenhem em desvelar as desigualdades impostas tanto por currículos que não acolhem as diferenças, como por uma sociedade que mascara a existência da desigualdade étnico-racial, especialmente dos negros afrodescendentes.

Para construir uma escola e uma sociedade diferente, é necessário o sonho de um projeto de mundo melhor para todos. “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. [...] que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.” (Freire, 2022, p. 126).

Sobre a estrutura desta dissertação, é pertinente ressaltar que a mesma está organizada em seis seções. Na primeira seção, a introdução traz relatos da trajetória profissional da autora, o interesse pelo objeto de investigação, discorre sobre a questão norteadora e os objetivos da pesquisa, contextualiza o quadro teórico e metodológico.

Na segunda seção intitulada “Compreensões Teóricas acerca das Práticas Sociais e Pedagógicas”, exploramos o conceito de cultura, a pluralidade cultural nas práticas sociais, discutindo a identidade étnico-racial como elemento dessa

pluralidade, adentrando nas nuances do racismo na sociedade brasileira; as concepções das Práticas Pedagógicas e Pluralidade Cultural na Escola, explorando o conceito de cultura escolar e a necessidade de descolonização dos currículos, discorrendo sobre a história da Lei e alguns desdobramentos dela; em seguida, refletimos sobre as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Na terceira seção, tratamos da metodologia da pesquisa, abordando os tipos de pesquisa adotados, apresentamos o lócus da pesquisa e como foi conduzida a investigação. Na quarta seção, apresentamos a voz dos sujeitos colaboradores da pesquisa, a discussão, análise de dados e inferências baseadas nas evidências. Na quinta seção, apresentamos estrutura, o produto educacional, o Caderno de Orientações Pedagógicas e explicamos de forma sucinta sobre cada parte que compõe e na sexta seção, fazemos nossas considerações finais, expondo os resultados a que chegamos, analisando o alcance dos objetivos e suscitando novas indagações.

Com esta pesquisa, esperamos contribuir com os estudos da área, com as políticas educacionais e com a escola na construção de “modelos” de educação que possam colaborar com a sociedade, para que formemos cidadãos, pessoas que se comprometam com a luta para inclusão dos excluídos e marginalizados, para libertação das consciências, para acolher cada grupo, cada comunidade, cada um e cada uma na sua particularidade e singularidade.

2 COMPREENSÕES TEÓRICAS ACERCA DAS PRÁTICAS SOCIAIS E PEDAGÓGICAS

No patriarcado, a mulher que quer ser reconhecida pela inteligência e pelo profissionalismo não pode se adornar. Além disso, no senso comum, negra não pode ser consultora, bem remunerada, especialista em um tema específico, com livro publicado e algum conhecimento. E se uma negra está nessa inusitada situação o que se espera dela é que, no mínimo, alise ou prenda o cabelo. Com ou sem turbante, mostrar-se diferente é mesmo um ato de coragem. (Bianca Santana).

Esta seção tem como objetivo contextualizar práticas e processos sociais e pedagógicos imbricados nas relações de poder em uma sociedade culturalmente colonialista, trazendo à reflexão a pluralidade cultural da sociedade brasileira e a identidade étnico-racial das populações negras brasileiras, bem como a discussão sobre racismo no Brasil.

Dando prosseguimento na contextualização da temática, contamos um pouco sobre a história de luta do movimento negro, sujeito político fundamental na luta antirracista e apontamos para as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira como base para a materialização das práticas pedagógicas e para as políticas relacionadas às questões raciais no universo escolar.

2.1 Pluralidade Cultural na Sociedade Brasileira

É importante iniciarmos comentando sobre o significado do termo cultura. É consenso dizermos que tudo o que se faz é cultura, isto é, nossos modos de ser, de fazer e de viver. Sendo assim, o jeito de viver das pessoas de uma comunidade, de uma sociedade num contexto amplo poderia ser chamado de cultura. Esse conjunto simbólico e concreto de viver vai constituir a cultura de um grupo, de um povo. Decorre, com isso, termos uma diversidade cultural, pois há uma diversidade de povos.

Para o autor Thompson (2011) cultura tem ligação com a vida social, é também “[...] uma questão de ações e de expressões significativas, de manifestações verbais, símbolos, textos e artefatos de vários tipos e de sujeitos que

se expressam através desses artefatos[...]”. (Thompson, 2011, p.165). Além disso, segundo o autor, esses sujeitos buscam “[...]entender-se a si mesmos e aos outros pela interpretação das expressões que produzem e recebem”. (Thompson, 2011, p.165).

Dessa forma, entendemos que, ao se falar em cultura, estamos falando da forma que um grupo tem de compreender o mundo e de se compreender nele e com ele. Por isso, envolve a humanidade com “toda a sua riqueza e multiplicidade, de formas de existência”. (Brasil, 2001, p. 20). Ocorre que a humanidade possui um patrimônio inestimável e rico, que deveria ser conhecido por todos e que não deveria ser motivo de divisões ou discriminações.

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo de suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política na sua relação com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social. (Brasil, 2001, p.20).

Nesse contexto, não se pode pensar em cultura, mas em culturas, o termo pluralidade cultural dá esse sentido da diversidade de culturas existentes que foram construídas pela humanidade. Em se tratando do Brasil, percebemos com nitidez essa riqueza cultural, uma vez que somos uma nação formada originariamente por três povos: o negro africano, o branco europeu e o indígena, oriundo desta terra mais tarde, temos o grupo asiático e muitos outros povos que vão chegando e ampliando esta nação.

A pluralidade cultural existente no Brasil é fruto de um longo processo histórico de inserção entre aspectos políticos e econômicos, no plano nacional e internacional. Esse processo apresenta-se como uma construção cultural brasileira altamente complexa, historicamente definida e redefinida continuamente em termos nacionais, apresentando características regionais e locais. Coexistem, aqui, culturas singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. (Brasil, 2001. v. 10, p. 28-29).

Desse modo, a nossa cultura é diversa, plural, há uma riqueza muito grande, haja vista a diversidade da formação do povo brasileiro. Entretanto, essa diversidade cultural não foi assimilada de forma acolhedora, fazendo com que essas diferenças nos afastem. Um exemplo está na musicalidade, o samba por muito tempo sofreu

discriminação porque era praticado nas favelas, uma riqueza cultural herdada da matriz africana; hoje é um símbolo nacional, motivo de orgulho para nosso povo.

Aconteceu, ao longo do tempo, um processo de ressignificação do estilo musical. Atualmente, sofrem ainda com os muitos preconceitos e racismos os praticantes da religiosidade originária da matriz africana. É uma realidade que necessita ser problematizada, porque traz muitas dificuldades de convivência, gerando violências contra os locais de culto e contra as pessoas, mostrando uma sociedade marcada por incompreensões, preconceitos, desrespeitos e discriminações.

Os dados históricos do contingente populacional revelam que o convívio multicultural no Brasil sempre foi permeado de conflitos e que as identidades afro-indígenas sofreram, ao longo dos séculos, um processo de anulação, e que a elite, à frente das estruturas de poder, buscou a formação de uma identidade nacional única, através da tentativa de branqueamento e higienização 'racial da população'. (Campos, 2018, p.27).

Assim, nessa tentativa de um projeto de homogeneização da cultura brasileira, fomos desconsiderando a riqueza dessa diversidade. Trazer o tema da pluralidade cultural à baila é buscar a compreensão de uma sociedade marcada pelas diferenças, dentro de uma concepção “[...] que busca explicitar a diversidade étnica que a compõe, compreender suas relações marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias”. (Brasil, 2001, p.19).

É preciso enfatizar que nesta sociedade, onde cada um/uma se identifica como brasileiro/a, grupos étnicos, como os negros, por exemplo, ainda necessitam ser devidamente reconhecidos e valorizados por sua história, ancestralidade e luta por libertação, visto que como fruto da diáspora, reconstruíram suas culturas africanas neste novo continente, adaptando-se ao diferente contexto e ajustando-se às condições que lhes foram impostas.

Nesse sentido, Gonzalez (1988) nos ajuda a refletir quando traz para nós a categoria “amerifricanidade”, a autora constrói o conceito a partir da convivência dos povos africanos da diáspora no continente americano, em um de seus exemplos para melhor explicar sua concepção ela utiliza o termo “pretoguês”, querendo falar sobre o português falado no Brasil cujas línguas africanas acrescentaram seu tom, musicalidade e novas palavras de raízes africanas.

Similaridades ainda mais evidentes são constatáveis, se nosso olhar se volta para as músicas, as danças, os sistemas de crenças etc. Desnecessário dizer o quanto isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalçado por classificações eurocêtricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional”, etc. que minimizam a importância da contribuição negra. (Gonzalez, 1988, p.70).

Nessa perspectiva, Marques (2004, p.4) aponta reflexões importantes sobre toda essa problemática:

Quais foram os mecanismos que, ao longo da história, contribuíram para a hegemonia da cultura branca e negaram a das minorias? De que forma o pensamento europeu colonizador influenciou na história da humanidade? Como a escola tem tratado a cultura e a valorização do povo negro? Qual é a importância da escola na formação da identidade de uma criança negra?

São questionamentos bastante assertivos e importantes, quando queremos fazer a problematização e o desvelamento do racismo, bem como para compactuar com a transformação de práticas sociais e pedagógicas. Pois, é necessário ir às raízes do problema para melhor compreender e ampliar o olhar sobre a história e cultura afro-brasileiras.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 216, diz que constitui o patrimônio cultural brasileiro “[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. (Brasil, 1988, p. 94). Incluindo as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (Brasil, 1988, p. 94).

A sociedade brasileira, por meio da organização da sociedade civil, vem se preocupando com o reconhecimento à pluralidade cultural, por meio da preservação do patrimônio nacional material e imaterial e dos grupos étnico-raciais, considerados minorias. Importante destacar o Decreto nº 5.753/06, que promulgou a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural (Brasil, 2006), o Decreto nº 6.040/07, que trata da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

O reconhecimento ao direito de manifestar livremente suas culturas deve ser buscado por cada cidadão e cidadã brasileira, pois as diversas formas de

manifestações culturais devem ser afirmadas no dia a dia da nossa vivência social. Nesse sentido, a estudiosa Candau, que tem aprofundado as discussões ligadas à cultura, ressalta que: “Todas as culturas comportam versões diferentes da dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras.” (Candau, 2008, p.49).

A autora utiliza o termo interculturalidade no sentido de diálogo entre as diversas culturas e aponta para as novas discussões da defesa das culturas relacionadas às questões dos direitos humanos. “A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.” (Candau, 2008, p.52). Uma discussão atual e pertinente para que possamos alçar novos parâmetros e avançar na construção da sociedade almejada com direito para todos e pertencimento de todos.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (Candau, 2008, p.52).

A autora discute uma educação que de fato pode contribuir para mexer nas estruturas de uma sociedade como a nossa, ainda assentada em padrões monoculturais e colonialistas que vai se abrindo lentamente para o que se mostra como diferente e pouco comum. Nesse sentido, os estudos na área vêm apontando para a necessidade de uma educação que problematize as relações culturais e sociais, ou seja, uma educação “intercultural crítica”.

A partir do paradigma da teoria crítica, essa perspectiva questiona as relações desiguais de poder que legitimam certas culturas em detrimento de outras. Nesse sentido, parte da relevância de se promoverem práticas pedagógico-curriculares e problematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados àqueles considerados ‘diferentes’. (Canen, 2000, p.137).

Com apoio em Canen (2000), ressaltamos que, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontarem a importância da prática curricular contextualizada e a valorização da pluralidade cultural, o documento também tem

suas fragilidades e falha em uma orientação mais crítica e problematizadora no que tange às causas das desigualdades culturais permanentes na sociedade brasileira. Não obstante à grande contribuição dos PCN, os pressupostos sobre “identidade nacional” necessitam ser revistos na perspectiva da educação “intercultural crítica”. Segundo Canen (2000, p.137):

[...] a desnaturalização do construto de ‘identidade nacional’ bem como o desafio a posturas de congelamento de ideias ‘puras’ em detrimento da dinamicidade e do híbrido constante das culturas constituem passos necessários ao trabalho curricular em perspectiva crítica.

A autora nos chama a atenção para um discurso de identidade nacional que busca apagar as demais identidades que foram construídas ao longo da história de um Brasil híbrido em sua essência, pois defender essa identidade, consiste em uma falsa concepção, visto que não poderia existir uma “identidade nacional” sem anular as diversas identidades existentes.

Tudo isso constitui um trabalho de embate contra o colonialismo presente nas tramas sociais, que continuam se alimentando do elitismo de uma camada social e da invasão cultural (Freire, 1987) desta sobre a menos favorecida, ignorando os saberes das culturas das classes populares. Assim, Freire diz que os invadidos vão se sentindo inferiores e os invasores superiores ao ponto de os invadidos quererem parecer mais e mais com os invasores, andar, vestir até falar ao modo deles. (Freire, 1987, p.86).

Portanto, a invasão cultural “[...] é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.” (Freire, 1987, p. 86). Contudo, as ideologias precisam ser desmanteladas para construção de uma sociedade nova com outros valores e necessidades. A criação de uma solidariedade entre os povos, entre as culturas, onde o respeito à diversidade seja seu principal valor.

Esse contexto de construção e desconstrução na luta em busca de uma sociedade com práticas de respeito à diferença e a justiça social é muito importante porque:

[...] significa a compreensão e ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica, também, a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com

conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras. (Gomes, 2012b, p.22).

Sendo assim, entendemos que o conhecimento das culturas afro-brasileiras, como vozes silenciadas no currículo e na história, pode desempenhar e articular um trabalho que ajude a dialogar com os diferentes, a fim de possibilitar a problematização das desigualdades culturais e sociais dentro do espaço escolar, construindo o caminho para uma educação e sociedade democráticas.

2.2 Identidade Étnico-Racial no Brasil

Quando falamos hoje na categoria “identidade”, estamos falando de algo com uma grande complexidade conceitual; entretanto, é impossível se pensar sobre esse termo com a mesma noção de tempos atrás em que os limites para se caracterizar as identidades eram fixos e bem definidos. Como assim? Quem nos ajuda a compreender o tema é Hall (2003). Segundo o autor “[...] as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas.” (Hall, 2003, p.8).

Estas transformações mudando também nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma crise de identidade para o indivíduo. (Hall, 2003, p.9).

Segundo o autor, as referências fixas de identidade que foram construídas no século da modernidade estão abaladas, a sociedade planetária vive um estado de mudanças que põem em xeque as identidades já antes firmadas, gerando múltiplas identidades que se agregam simultaneamente numa mesma pessoa. A globalização, os conhecimentos advindos das ciências modernas e as novas tecnologias foram decisivas para tais mudanças.

De acordo com o autor, temos três tipos de concepções de identidade: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A primeira concepção é do sujeito dotado de uma identidade em que suas referências são fixas, um sujeito que era “masculino”, dotado de capacidades de razão, consciência

e ação. “O centro essencial de uma pessoa era a identidade.” (Hall, 2003, p. 10). Uma identidade que já nascia com o sujeito e este apenas a desenvolvia.

O autor diz que o sujeito sociológico já não parte somente de si como referência, mas das interações que estabelece nas relações culturais. A identidade do sujeito, seja homem ou mulher, ainda possui “um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formando” (Hall, 2003, p.11) mediante a relação com o mundo exterior, a cultura, a identidade funciona como a costura que o sujeito faz para equilibrar os significados, valores que recebe e que vai assimilando nesse processo. Na pós-modernidade, as representações sociais e culturais se ampliam e o mundo entra em um processo vertiginoso de mudança. Assim “[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente.” (Hall, 2003, p.13).

Hall (2003) explica que essas concepções de identidades foram deslocadas e agora temos uma “descentração do sujeito”, pois o mundo mudou e percebemos isso no dia a dia das nossas interações, as referências antes muito bem nítidas hoje tornam-se diluídas e difusas, o movimento da internet e da globalização possibilitam a interação entre várias culturas muito rapidamente, o estado de integração e assimilação cultural quase que único, dá lugar a muitas possibilidades e formas de identificação.

Portanto, as mudanças nas sociedades modernas fizeram com que o “[...] próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos nas nossas identidades culturais, tornou -se mais provisório, variável e mais problemático.” (Hall, 2003, p.13). O autor diz que o sujeito não constrói uma identidade única, mas múltiplas identidades, destaca a importância dos novos movimentos sociais e políticos para mobilização da consciência na formação de uma identidade política.

Nesse contexto, é que se observa o movimento antirracista dos negros ao redor do mundo e a construção da sua identidade. As relações entre as culturas africanas, indígenas e europeias se estabeleceram de forma bastante conflituosa, pois tanto o trabalho forçado assim como a imposição cultural do europeu, tentaram destruir as formas de se manifestar da cultura desses povos. Em meio a essa luta de destruição, os negros/africanos foram se adaptando para resistir e preservar os valores da sua cultura ancestral.

Nesse sentido, entendemos que falar em identidade étnico-racial é falar em história de resistência e de luta para fazer direitos serem respeitados, é falar do direito dos povos negros e indígenas de ser e de exercer quem são com suas histórias carregadas de vida dos seus ancestrais e sua forma de manifestar tudo isso. Cabe destacar que dentre as formas de resistência coletiva:

[...] a revolta e a formação de quilombos foram das mais importantes. [...] É difícil, porém, em muitos casos, distinguir um do outro. Apesar de muitos quilombos terem se formado aos poucos, através da adesão de fugitivos individuais ou agrupados, outros tantos resultaram de fugas coletivas iniciadas em revoltas. Tal parece ter sido, por exemplo, o caso de Palmares. (Reis, 1995/1996, p.15).

Quando, na década de 80, intensifica-se a luta antirracista dos movimentos sociais negros, este, age como protagonista para o avanço da consciência negra brasileira e como sujeito educador e despertador das identidades afro-brasileiras. Assim, é de extrema relevância que personalidades negras nas diversas áreas de conhecimento obtenham seu reconhecimento, superando a invisibilidade ainda produzida pela escola.

Cabe-nos discutir relações étnico-raciais, haja vista que toda a contribuição do povo negro na formação da cultura brasileira não foi impedimento para que sofresse e continue sofrendo práticas discriminatórias. Vemos isso nas relações interpessoais que ainda revelam atitudes preconceituosas “[...] brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos.” (Brasil, 2004, p.12).

O sociólogo Hofbauer (2003, p.4), ao se referir às ideias Barth sobre a construção da identidade de grupos étnico-raciais, explica que alguns signos, alguns ‘traços diacríticos’, como a linguagem, a vestimenta, o uso do penteado específico ou a cor da pele, podem ser escolhidos como ‘emblemas de diferenças’.

Assim, para Hofbauer (2004), a identidade é construída e reafirmada de acordo com características de uma “identidade comum”. Diante do exposto, parece-nos pertinente aprofundar a questão da identidade étnico-racial discutindo algumas de suas características neste pequeno ensaio. Falar de uma identidade étnico-racial de negros ou afro-brasileiros, se trata de algo relevante, a fim de entender as tramas sociais, quando se deseja compreender como se dão as relações de poder nesta mesma sociedade.

Na sociedade brasileira, mais da metade dos brasileiros se autodeclararam negros, de acordo com o IBGE de 2010; entretanto, percebemos “a ausência de pessoas negras em espaço de poder”. (Ribeiro, 2019, p. 32). Nesse sentido, também corrobora a desigualdade racial através da violência racial: “Segundo dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM/MS) e do Censo Demográfico do IBGE, de 2010, enquanto a taxa de homicídios de negros no Brasil é de 36 mortes por 100 mil negros, a mesma medida para os “não negros” é de 15,2”. (IPEA, 2013, p.6).

Portanto, como diz o documento “Vidas Perdidas e Racismo no Brasil”, neste país a discriminação contra o negro é dupla: socioeconômica e pela cor de sua pele (IPEA, 2013, p.13), de forma que entendemos Munanga (2012, p.6-7) quando diz: “A identidade afro-brasileira ou identidade negra passa, necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro num universo racista.”

Nessa perspectiva, reconhecer a identidade cultural, a identidade dos grupos étnico-raciais, manifestações culturais e religiosas, saberes e características fenotípicas é crucial. Assim, para Munanga, o primeiro fator constitutivo da identidade negra é a história. (Munanga, 2012, p.10). Mas, sabemos que a história dos povos negros fora contada pelos colonizadores, então como resgatar a história contada pelo protagonismo negro, a história verdadeira? A resposta aponta para:

[...] reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. (Munanga, 2012, p.10).

Ao conhecermos essa história com conotação positiva, contribuimos para a valorização das identidades dos grupos étnico-raciais que lutam para que “[...] suas culturas, histórias e visões de mundo sejam reconhecidas publicamente e integradas à história nacional e ao processo educacional nacional.” (Munanga, 2012, p.7). Com efeito, quando todos têm seus lugares reconhecidos, uma nação forte está sendo construída, uma nação respeitosa, que, ao mesmo tempo, busca a equidade para todos os grupos que fazem parte e são construtores desta nação.

Segundo Munanga (2012, p.11), os outros fatores constitutivos da formação da identidade negra são: cultura, língua e o fator psicológico. Assim, tais contribuições culturais devem ser resgatadas positivamente, de forma a desconstruir preconceitos e discriminações aos grupos que manifestam e recriam sua musicalidade, dança, religiosidade etc. Sobre as línguas de origem africana, sabemos que se perderam, mas não totalmente, ainda resistem no contexto do sincretismo religioso, precisamente no Candomblé.

Como fator psicológico, Munanga destaca que os professores e professoras, ao observar detalhadamente seus alunos, “[...] poderão descobrir alguns comportamentos comuns a todos os alunos negros que podemos considerar como uma característica de sua identidade psicológica coletiva.” (Munanga, 2012, p.11). O autor comenta ser importante compreender o porquê dessas características e explica da seguinte forma:

Por exemplo: o riso negro, o olhar negro, o abraço negro, a postura negra nos espaços frequentados majoritariamente pelos brancos, nos espaços frequentados majoritariamente pelos negros. O que está por traz da letra da música que fala de um sorriso e de um abraço negro? (Munanga, 2012, p. 12).

O autor nos convida a uma imersão para entender o sentido de quando se fala em uma identidade negra, ou em negritude. Segundo seus escritos, isto tem a ver não somente com a tomada de consciência da diferença física da cor da pele, ou seja, ser negra e não branca ou de outra cor, ele aprofunda a questão, dizendo que tem sim a ver com a história desse grupo definido, que também é determinado pela cor da pele, mas principalmente, “[...] o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência de suas culturas”. (Munanga, 2012, p. 12).

O autor Cirne Filho (2019) relata na sua dissertação trechos de seus conflitos no ensino médio, estudando em uma escola particular de quase que exclusivamente maioria alunos brancos, numa fase da sua vida em que ainda não havia construído sua identidade étnico-racial, e sua vida refletia a ideologia do

branqueamento: uma construção social no imaginário coletivo² de negros e brancos que consiste em inculcar o sentimento/ideia de que quanto mais próxima a pele estiver da brancura mais aceitação social, a busca por esse padrão torna-se o ideal a ser alcançado pelos negros. Vejamos:

Porém, apesar de não entender que tudo que eu passava era por conta da questão racial, inconscientemente tomava atitudes que podiam me fazer um jovem branco, diminuindo assim o desprezo dos colegas. Hoje, eu percebo o quanto era forte a ideologia do branqueamento na minha vida e como estava impregnada na minha mente, a ponto de construir uma sensação de inferioridade que me levava, muitas vezes, a não ter forças para participar de atividades artísticas, científicas, esportivas em igual condição com os outros e, frequentemente, me sentia incapaz para praticá-las, ou mesmo as abandonava (Cirne Filho, 2019, p.38).

É indispensável que, desde cedo, as crianças tenham oportunidade de verem sua identidade reconhecida, por meio da [...] “inserção do patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil” (Campos, 2018, p.177), pois “permite que os negros sejam reconhecidos como protagonistas da história do país, demonstrando às crianças que a participação da etnia não é delimitada à escravidão.” (Campos, 2018, p.177). Tais práticas ajudam “a formar a autoestima das crianças afro-brasileiras, que passam a aceitar seus traços físicos, valorizar sua ancestralidade e preservar a memória dos seus antepassados.” (Campos, 2018, p.177).

Nesse contexto, percebemos que a identidade dos jovens e crianças precisa do trabalho da escola para se reconhecerem como negros e com seu valor. Entendemos que Lei 10.639.03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais são importantes, enquanto instrumentos de tensão para fazer avançar conhecimentos que realmente façam a mexida nos programas escolares, a fim de trazer à superfície saberes e valores importantes para o reconhecimento da identidade cultural ou étnico-racial de nossos alunos e alunas para construirmos uma sociedade pautada no direito de “ser”.

² Imaginário coletivo: conjunto de símbolos, conceitos, memória e imaginação de um grupo de indivíduos pertencentes a uma comunidade específica, a sensibilização dessas pessoas em relação a esses símbolos compartilhados reforça o sentido de comunidade.

2.3 Descortinando o termo “raça” e o racismo no Brasil

O termo “raça” é uma categoria desenvolvida pelo campo das ciências sociais, no qual seu significado é entendido como uma construção social (Guimarães, 2003 p. 96). Entretanto, na primeira metade do século XIX, surgiram teorias elaboradas com o objetivo de justificar as diferenças culturais entre povos e nações e a superioridade de uns sobre os outros, afirmando a existência de raças humanas, “cientistas europeus e norte-americanos buscavam as causas das diferenças humanas no ‘corpo humano’, e postulavam que as ‘características físico-biológicas’ fossem o fator determinante de todas as diferenças observáveis na ‘vida social’”. (Hofbauer, 2003, p. 2).

As características físicas (biológicas) foram tomadas como fator de diferenciação. Podemos, assim, dizer que o racismo foi forjado a partir da assunção da existência de raças/etnias superiores e raças/etnias inferiores, tais como branco sobre o negro, alemães sobre judeus etc. Pode ser expresso como “[...] um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença.” (Gomes, 2005, p.52).

Esse arcabouço ideológico, supostamente científico, que fora construído estava a serviço da manutenção do *status quo* de uma classe dominante; por isso, era necessário que fossem negados os valores dos africanos e descendentes de africanos, após a abolição total no Brasil. Essa ideologia foi responsável pela exclusão social e política de grande parte dos negros que lutava por ocupar um lugar nessa sociedade, que fundada no sistema colonialista, só conseguia ver o negro como subserviente e destituído de valor.

De acordo com Fanon, em “Pele negra, máscaras brancas”, o negro deseja autoafirmar-se, buscando alcançar sua humanidade e seu valor, tendo seu passaporte justamente no embranquecimento, de forma inconsciente; assim explica o autor sobre a condição do negro numa sociedade racista e colonialista:

Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica. (Fanon, 2008, p.95)

Uma das formas de reproduzir essa ideologia de inferioridade é contar uma história única repetidas vezes a respeito de alguém, criando, assim, uma visão incompleta da realidade e cultura a respeito de quem essas histórias são contadas. Tais histórias são contadas por quem detém um poder social. (Adichie, 2019). Assim, as histórias são contadas como a verdade, foi isso que aconteceu com os povos que vieram do continente africano como escravizados. Uma história deturpada foi contada a respeito de seus valores e visão de mundo, bem como dos povos nativos.

Para exemplificar melhor sobre a forma de exercer este poder de contar a história do outro, a autora Adichie (2019) utiliza a palavra africana “nkali” que se traduz como “ser maior do que o outro”, explicando sobre essas narrativas, ela diz que: “Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”. (Adichie, 2019, p. 23).

O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano e você tem uma história totalmente diferente. (Adichie, 2019, p. 23)

Dessa forma, compreendemos como a classe dominante criou e continua mantendo estereótipos e preconceitos por meio da inculcação da ideologia da superioridade, justificando a negação de direitos aos negros africanos à cidadania e a expressar sua cultura, assim, “[...] enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser.” (Freire, 1986, p.26). Esta busca, que travou a população negra, avança na denúncia de toda espécie de opressão e na luta pelo direito de serem reconhecidos na sua africanidade.

Apesar das lutas travadas, ainda persiste no pensamento brasileiro, ideologias da existência de uma “democracia racial”³, mas sabemos que não é assim, algo muito comum, por exemplo, no meio futebolístico são jogadores negros agredidos pelo simples fato da sua cor preta e as histórias de discriminação racial

³ Democracia Racial é o termo denominado no Brasil da inexistência de discriminação racial, preconceito ou racismo, desenvolvido a partir das concepções de Gilberto Freire, principalmente através da sua obra Casa Grande e Senzala.

não pararam de ser contadas, por isso, casos de racismo devem ser denunciados com o intuito de fortalecer a construção da consciência negra num universo social que tende a negar ou silenciar a história de exclusão dos negros e a meritocracia branca ou o pacto da branquitude. (Bento, 2018).

Como diz Ribeiro (2019), há pessoas que se dizem racistas e que manifestam sua hostilidade, entretanto muitas vezes passa despercebido. Ribeiro, 2019, p. 38). Infelizmente temos uma cultura de racismo. Uma tomada de consciência junto ao desejo de mudança pode fazer com que percebamos situações que incomodam como por exemplo, “a ausência de pessoas negras numa produção cinematográfica” (Ribeiro, 2019, p. 38), vimos pessoas negras sempre posicionadas em condição subalterna, na vida real ou na ficção.

O silêncio diante do racismo faz com que o mesmo perpetue. “O silêncio é cúmplice da violência.” (Ribeiro, 2019, p. 38). De fato, não é fácil combater o racismo, pois nossa linguagem é “carregada de valores sociais” que estão também carregadas de significados racistas. Ribeiro (2019) diz que muitas vezes você vai ser considerado chato e assumir uma posição incômoda ao levantar a bandeira e não exercer o silêncio para combater o racismo. A seguir, um relato de discriminação racial de Marques (2004) que, apesar de ter mudado um pouco a realidade, ainda parece bem significativo, bem atual.

Caçula de uma família pobre e negra, felizmente não tive as experiências desagradáveis vivenciadas pelas minhas irmãs mais velhas, que foram vítimas de discriminação pelos patrões, nas residências em que trabalharam como domésticas, ou, nas escolas, pelos colegas e professores. Da infância, recordo-me de um fato que marcou muito a minha família. Na igreja católica que frequentávamos, no mês de Maria havia procissões, e durante a missa se fazia um ritual de coroamento da santa, ocasião em que o pároco escolhia uma criança para colocar a coroa em Nossa Senhora. Minha mãe, então muito católica, fez uma roupa branca e me vestiu de “anjo”, mas no momento da escolha o vigário afastou-me e escolheu uma outra menina, branca. Devido à minha idade, não entendi a atitude do padre, mas lembro-me de minha mãe e das vizinhas argumentarem que tal fato tinha ocorrido devido à cor de minha pele, pois eu era a única que estava vestida adequadamente, conforme o costume da igreja, mas mesmo assim, fui rejeitada. Após esse episódio, minha mãe deixou de frequentar a igreja. (Marques, 2004, p. 3).

Aqui no Brasil, quanto mais a pessoa se distancia na sua aparência dos traços fenotípicos da negritude como cor da pele, cabelo crespo, por exemplo, menos situações de racismo tende a sofrer, quanto mais se aproxima ou mais “negro” for, mas sofrerá o racismo. (Hofbauer, 2003). Em se tratando do racismo nos

Estados Unidos, este é bem diferente do racismo brasileiro. Lá, o limite é definido de quem é e quem não é negro, pela herança genética.

Sobre essa definição, no Brasil, isso é um tanto mais complexo, uma vez que o racismo acontece de forma disfarçada ou “racismo por denegação” (Gonzalez, 1988), isto é, prevalece a crença de que a miscigenação e a assimilação permitem uma tal igualdade racial, acontecendo a tal “democracia entre negros e brancos”. Nesse sentido, estudos sobre as consequências do racismo na educação, constataam que:

[...] as crianças negras têm maior dificuldade de progredir na sua escolarização sem repetir ou abandonar a escola. Essas razões podem incluir sentir-se discriminado pelos colegas, professores e funcionários da escola, ou mesmo não se encaixar na cultura escolar. (Louzano, 2013, p.125).

Assim, percebemos o quanto é importante a positivação dos alunos/as negros/as dentro da escola, pois é certo que, ao verem suas qualidades representadas, irão sentir-se valorizados e incluídos, gerando sentimentos de identidade e pertença ao espaço escolar. Dentro desse contexto, vemos como fato relevante as cotas na universidade porque abrem caminhos para uma sociedade mais inclusiva. Nesse sentido, Segato (2006, p.85) diz que:

Crianças e adolescentes negros poderão encontrar estímulos vendo que adultos da sua cor são seus professores. Com isso, retroalimenta-se positivamente a pirâmide educativa, estimulando a confiança do aluno negro em suas possibilidades de realização futura. (Segato, 2006, p.85).

Portanto, o papel político da educação deve levar a escola a repensar seu fazer educativo e sua responsabilidade social, a rever suas práticas, conteúdos e valores, para que, colocando-se numa posição de abertura ao diálogo, questione-se sobre sua função política e social; Colocando-se num processo de avaliação sobre que tipo de pessoa está formando e se está preocupada com a formação de cidadãos e cidadãs que vão lutar por equidade social como caminho para chegarmos a uma sociedade democrática e justa, que seja livre da chaga do racismo.

No ano de 2001, de 31 de agosto a 07 de setembro, aconteceu em Durban, na África do Sul, a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias correlatas, reafirmando a importância da erradicação de

qualquer uma dessas formas de aniquilamento dos direitos humanos e a necessidade de se investir em formas de combate urgentes a todas essas formas de discriminação étnico-raciais. Com o Brasil signatário dessa conferência, vimos um empenho maior das políticas públicas governamentais por essa causa.

Essa postura foi muito importante porque ultrapassa o negacionismo, alegando que o problema do Brasil é econômico-social e reitera o reconhecimento dessa multiculturalidade existente em nosso país e dá um significativo passo no sentido das discussões nas esferas políticas e organizações sociais sobre temática, pois, em nome da mestiçagem brasileira esconde-se de fato o “racismo à brasileira”. E esta mudança se fez muito importante porque:

No plano político, o reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoradas, por exemplo, as culturas indígenas da Amazônia e de outras partes do continente americano, que estão em destruição, seja pelas invasões de seus territórios, seja ainda pela criação de reservas onde se acelera a decomposição das sociedades e dos indivíduos. Nos países da diáspora africana, se coloca a mesma questão política do reconhecimento da identidade dos afrodescendentes. (Munanga, 2015, p.21).

Trazemos para reflexão um trecho do relato da trajetória pessoal de Backes (2019) que ajuda a entender a questão da construção do racismo, de que o “não branco” era símbolo de coisa ruim e o “negro” significava “tudo o que não é bem visto, julgado como mal e indesejável”, de acordo com as palavras do autor. Assim, num contexto de forte racismo, no meio da sua comunidade de costumes germânicos no Rio Grande do Sul, ele faz a seguinte exposição:

Esse é o espírito colonial que me atravessa desde a infância. Ele passa a sofrer um dos primeiros arranhões quando, no Seminário, à época na 8ª série do 1º Grau, na cidade de Canela/RS, conheci um padre negro. Um padre, pároco de uma cidade vizinha e reitor do Propedêutico, que vinha uma vez por semana ao Seminário, lecionar música. Foi o primeiro grande estranhamento em relação às representações identitárias experienciadas até então. Estranhamento que vinha misturado a um vislumbramento: um padre negro! E responsável pela formação de padres! Logo adiante, no Propedêutico, eu estaria sob sua coordenação quanto ao processo de formação em que me encontrava. O estranhamento era produzido por uma inquietação do tipo: “Como isto é possível?”. A colonialidade germânica branca/cristã havia me ensinado que ser negro, o mal e o indesejável se equivaliam. E que a religião católica era a única religião verdadeira e que seus seguidores, em especial, os sacerdotes, eram pessoas que tomavam distância do mal. Daí o arranhão: um negro padre! As fronteiras do bem e do mal, com base na invenção da ideia de raça, produto da colonialidade branca, foram borradas. Alguns sinais de que o mundo era diferente

daquele que me fora apresentado até então começavam a aparecer. (Backes, 2019, p. 25).

Podemos perceber, por meio dessa vivência, de que forma a profundidade do racismo inculcado e reproduzido ao longo dos séculos foi forjando toda a nação brasileira. Mas, ao mesmo tempo, surgem elementos de contradição nos discursos hegemônicos e os valores entram em choque, como foi o caso relatado. A questão que se coloca é como formamos essa nossa nação, entender por que foi formada desse jeito, e como podemos fazê-la melhor com todo potencial cultural, étnico-racial que ela tem e pode desenvolver.

Como cidadão e cidadã, é importante assumirmos a luta contra qualquer forma de racismo, discriminação racial e não ficarmos na defensiva de não sermos racistas, mas sim, termos compreensão dos determinantes que levam a essa prática, dos valores e atitudes repassados ao longo de três séculos (de forma consciente ou inconsciente); cabe agora a nós decidir lutar para que no seu pequeno mundo, nas suas atitudes diárias, percebê-las e combatê-las e não tolerar esse tipo de prática, onde quer que esteja.

No Brasil, a punição para atos de racismo considerados crimes, segundo a Lei 7.716 de 5 de janeiro de 1989, começou a vigorar a partir da referida lei, sendo alterada a redação pela Lei 9.459 de 13 de maio de 1997, versando da seguinte forma: “Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” (Brasil, 1997).

As leis precisam existir para responsabilizar e criminalizar os atos de racismo, mas precisamos ir além, visto que é na estrutura social que se encontra o racismo, assim como nos explica o estudioso Sílvio Almeida ao dizer que o racismo que se materializa como discriminação racial é sistêmico (Almeida, 2018, p.32), isto é, encontra-se nas bases da política, da economia, da cultura, da educação e encontra-se enraizado na forma de ser das instituições.

O racismo é uma chaga social e com tal é necessário que reconheçamos que:

Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais, ou seja, a divisão espacial de raças em localidades específicas [...]. (Almeida, 2018, p.34).

O autor se refere ao fato de que determinadas áreas geográficas ou instituições sociais serem destinadas a um determinado grupo e a outro não e vice-versa, como uma segregação aos grupos desprestigiados racialmente.

Podemos dizer que existem três concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. (Almeida, 2018, p.35). Na maioria das vezes, o racismo tem sido enfrentado como de âmbito individual, entretanto as instituições precisam dar-se conta dessa reprodução maléfica para que as mudanças possam ser efetivadas, pois “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos.” (Almeida, 2018, p.47).

As três dimensões do racismo estão imbricadas, porque as estruturas são também formadas pelas instituições, assim como as instituições são formadas pelas pessoas, o racismo se reproduz dessa forma também nas três dimensões e retroalimenta-se, assim:

O racismo é parte de um processo social que ocorre ‘pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (Almeida, 2018, p.50).

É evidente que somente pela transformação das estruturas da sociedade é possível o fim do racismo no Brasil, é utópico, mas urgente, serão alcançadas quando a tomada de consciência dos males provocados pelo racismo trouxer a mobilização para lutar por uma sociedade mais igualitária, justa e humana. Veremos mudanças quando posições de poder ocupadas por pessoas negras deixarem de ser exceção, quando nós começarmos a perceber isso como algo natural, e como reflexo de uma sociedade democrática.

2.4 Práticas pedagógicas e pluralidade cultural na escola

Os fenômenos culturais são diversos e ricos, revelam-se nas práticas de grupos e povos que se manifestam na convivência do mundo natural e social. Já as práticas pedagógicas são constituídas de hábitos, atitudes e valores que fazem parte de uma cultura escolar; queremos, aqui, relacionar essas práticas com a pluralidade

cultural refletida na sociedade brasileira e como ela se desdobra no contexto escolar.

O estudioso sobre cultura escolar, Forquin (1998, p.14), ao se reportar à escola, diz que “[...] é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’, que a cultura se transmite e se perpetua [...]”. Portanto, para esse autor, a construção da cultura escolar passa necessariamente pela função precípua de educação, no sentido de que, por meio da educação, que é desenvolvida na escola, vá repassando às futuras gerações tanto valores, como crenças e conhecimentos, para que, assim, estes possam sempre se perpetuar.

Outrossim, educação e cultura são vistas como “[...] as duas faces rigorosamente recíprocas complementares de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma se desenvolve imediatamente na consideração da outra”. (Forquin, 1998, p.14). Educação e Cultura constituem-se, assim, como as duas dimensões da formação do ser humano, necessitando uma da outra para que o processo se concretize.

De acordo com o exposto, enquanto instituição formadora, a escola é responsável para fazer com que o patrimônio cultural da sociedade chegue aos educandos/as de forma que a mesma necessita eleger conteúdo para comporem o currículo escolar, ou seja, ela vai fazer uma “seleção no interior da cultura” (Forquin, 1998, p. 14) de conhecimentos e saberes que são considerados relevantes para a formação dos educandos/as.

Portanto, ao selecionar conteúdos específicos e, ao abandonar outros, realiza-se uma priorização de elementos da própria cultura, que entram nos programas curriculares das escolas. Desta feita, essa é uma das ações da escola que se repete a cada ano e vai se alterando com o passar do tempo de acordo com a necessidade da sociedade atual e com a proposta curricular oficial oferecida aos sistemas de ensino. Vejamos, que em relação à escola:

[...] a consciência de tudo o que ela conserva do passado não devem encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece abandona ou rejeita. A cada geração, a cada "renovação" da pedagogia e dos programas, são parte inteiras da herança que desaparecem da "memória escolar" mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmicas ou cultural, novos valores. (Forquin,1998, p.15).

Dentro desse contexto, segundo o autor, o conhecimento que a escola transmite tem alcance restrito diante de todo patrimônio que a humanidade tem na sua herança cultural, “o que se ensina, é, então, com efeito menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua ‘versão autorizada’, sua ‘face legítima’”. (Forquin, 1998, p.16). Ele quer dizer que os conteúdos escolhidos, são, de alguma forma, aqueles prestigiados, os que são autorizados a serem transmitidos às futuras gerações por meio da escola.

Dessa forma, implica dizer como Campos, que:

A atribuição de educar e a função social de formar cidadãos conferem à escola a possibilidade de aproximar os alunos de diferentes fontes de conhecimento, favorecendo a construção de vínculos afetivos com o que, de fato, pode agregar valor à sua formação humana. Aproximar os alunos dos bens culturais ativa a apropriação de histórias e memórias que estarão preservadas a partir da experiência vivenciada[...]. (Campos, 2018, p. 55).

Não obstante, abandonar formas de ensino e de conteúdos arraigados ao longo do tempo é um desafio. Assim, é imprescindível que os atores escolares, principalmente os professores, se deem conta de que a cultura é “o conteúdo substancial da educação” (Forquin, 1998, p. 14) e, nesse sentido, denunciar silenciamentos de saberes e culturas, e trazendo à consciência esse fato, perceber que há algo que necessita ser transformado no cotidiano escolar, nas estruturas de poder dentro do próprio currículo escolar, da percepção do prestígio que é dado aos saberes da cultura eurocêntrica, deixando de lado outros saberes que são patrimônio cultural da humanidade, como por exemplo, os saberes do povo africano.

Entendemos que seja necessário ter ousadia para que sejam envidados esforços para travar essa luta, é uma empreitada para mudar mentalidades e posturas, que, segundo Gomes (2010) implica estar preparado para “conflito, confronto, negociações” a fim de produzir “algo novo”. A pesquisadora aprofunda a reflexão sobre a temática destacando o grande desafio em que somos mergulhados.

Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes 2012a, p.10).

Nesse sentido, os conteúdos e saberes propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais são elementos do nosso patrimônio cultural que não têm ainda espaço garantido no currículo escolar, apesar da Lei 10.639/03. Este cuidado com a valorização das culturas afro-brasileiras, da sua história e identidade é um chamado constante para a modificação e ampliação das práticas pedagógicas e da cultura escolar.

Principalmente neste século 21, neste tempo de pandemia ainda presente, estas práticas pedagógicas são urgentes e necessárias porque fazem parte de uma pedagogia mais humana de combate ao racismo que, ao serem implementadas na educação básica, tem um significado profundo de construção de uma sociedade democrática, de valorização dos grupos étnico-raciais afro-brasileiros presentes na escola, presentes na comunidade.

Os/as educandos/as ao terem suas identidades reconhecidas sentem-se valorizados, participantes e pertencentes ao contexto escolar. Tal prática revela uma concepção de sociedade como lugar onde todos e todas são pertencentes, têm os mesmos direitos e em que suas diferenças são reconhecidas e respeitadas. Entretanto, para que este objetivo seja alcançado plenamente, necessitamos refletir e, ao mesmo tempo, lutar por políticas públicas de reparação das desigualdades raciais.

Por isso, ratificamos essa proposta com as afirmações de Munanga sobre a importância e urgência de que todos os países do mundo devem “[...] implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural”. (Munanga, 2015, p.21).

Nesse sentido, a aprovação da Lei Federal 10.639/2003, e as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais (Parecer Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº03/2004 e Resolução CNE/CP Nº 01/2004) trazem aos sistemas de ensino um referencial legal e epistemológico capaz de respaldar a inclusão da temática dentro da escola para realizar um trabalho pedagógico pautado na temática étnico-racial e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de ir construindo uma sociedade onde as diferenças sejam possíveis e onde o racismo antinegro seja desconstruído a partir da valorização das raízes africanas.

Diante do exposto, e corroborando com Gomes (2012a), enfatizamos a necessidade de uma educação fundamentada no direito ao ser diferente, que não

seja excludente, mas que cada pessoa se sinta parte do processo em construção e que acima de tudo, as diferenças sejam valorizadas, bem como o trabalho na perspectiva da lei 10.639/03 como eixo fundamental para a superação do preconceito e do racismo, para a garantia de direitos e conquista da dignidade.

Portanto, para a “[...] construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto da história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro [...]”. (Munanga, 2012, p.11), há que se aprofundar esse debate e trazer a reeducação das relações étnico-raciais, há que se estudar e conhecer a trajetória de luta do povo negro, estudar para que seja conhecida a história da África e dos africanos, a luta contra a escravidão e suas formas de resistência, desde o início da escravização no Brasil, desconstruindo a mentalidade existente e construindo uma visão diferente, uma visão positiva do povo negro que construiu este imenso Brasil.

2.5 A Lei 10.639/03 e o Movimento Negro

Após a abolição total da escravatura, em 13 de maio de 1888 e, diante do processo de modernização da sociedade, o acesso à educação formal tornava-se imperioso a toda a população brasileira, de forma que a população negra também percebeu a necessidade de integrar-se a esse processo, tendo a compreensão de que “[...] sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização”. (Santos, 2005, p. 22).

Sobre sua luta de inserção à sociedade brasileira por meio da instrução, a população negra historicamente esteve em busca das portas abertas da escola; entretanto, as barreiras a serem superadas sempre existiram. (Fonseca; Barros, 2016). Um dos entraves a essa escolarização era a preocupação com o processo abolicionista, pois “[...] o acesso à leitura ou escrita por pretos livres também consistia em motivo de vigilância por parte das autoridades, pois eram concebidos como um segmento fácil de ser influenciado pelas ideias abolicionistas”. (Cruz, 2016, p.168).

Apesar da população negra, que já era livre, anteriormente à lei que extinguiu a escravidão no Brasil, ansiar e buscar pela instrução nas escolas oficiais e ao processo de inserção social mais amplo por meio da educação, em especial, no

Maranhão, constata-se o descaso das autoridades governamentais, para com esta parcela da população, conforme nos mostra o texto abaixo:

Contudo, em apreciação geral da documentação histórica referente à instrução pública, foi possível identificar que em nenhum momento essas ações governamentais, envolvendo emprego de recursos públicos, visou o benefício dos negros como uma categoria humana específica, que necessitava de proteção do Estado, como ocorreu com indígenas, portadores de deficiências auditivas, migrantes cearenses e imigrantes estrangeiros, em algumas situações ocorridas no Maranhão. (Cruz, 2016, p. 170).

Algumas escolas simplesmente não permitiam a entrada de alunos negros. Esse direito, que hoje, sabe-se, é de todos, foi muito difícil de ser garantido à população negra. Ainda no final do ano de 1948, 60 anos após abolição total da escravidão, o jornal Quilombo (1948-1950), no Estado de São Paulo, organizado por um grupo de intelectuais negros, dirigido por Abdias do Nascimento⁴, denunciava o descaso para com esse direito.

Ele reivindicava vagas para os negros em todos os graus de ensino, como pensionistas do Estado nas escolas particulares e oficiais do país, em todos os níveis de ensino. (Santos, 2005, p. 22). Entretanto, à medida que o acesso ia sendo conquistado, o grande abismo entre a cultura escolar brasileira e a cultura e história dos negros, a ideologia de inferiorização e práticas de racismo presentes na escola foram ficando latentes, de forma que as discussões por um ensino de valorização da cultura e história afro-brasileiras iam entrando na pauta de luta e na reivindicação da população negra aos órgãos competentes.

As reivindicações dos movimentos sociais negros junto ao Estado para inclusão do “estudo da história do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade brasileira” foram crescendo. “A agenda de demandas dos movimentos negros parece intensificar mais aquela reivindicação na área educacional, após o ressurgimento dos movimentos sociais negros em 1978.” (Santos, 2005, p. 23).

Conforme Santos (2005), a articulação e pressão da militância dos movimentos negros por todo o país foi decisiva para a aprovação de muitas leis que atendessem à demanda educacional do povo negro, como por exemplo na

⁴ Abdias do Nascimento: intelectual negro que desde cedo percebeu a importância da educação para a integração do negro na sociedade. Foi ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras.

constituição do Estado Bahia e de leis municipais como em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Belém, Aracaju, Teresina, tudo isso anterior à lei 10.639/03.

Em Brasília, capital da República Brasileira, também houve mudanças nesse sentido em 13 de setembro de 1996, o então governador Cristóvão Buarque sancionou a Lei número 1.187 que dispõe sobre a introdução do estudo de "raça negra como conteúdo programático dos currículos do sistema de ensino do Distrito Federal. (Santos, 2005, p. 31).

Observamos que a Lei 10.639/03 é fruto da luta dos movimentos sociais negros para garantirem seus direitos, com lutas e resistências, de enfrentamentos e embates, para terem igualdade. Assim, o movimento negro é visto como protagonista da história do seu povo, como um sujeito político educador. Em seu livro "Movimento Negro Educador", 2018, Gomes trata-o como sujeito da ação de educar e diz que os saberes construídos desse Movimento Negro Educador foram estruturados na luta por emancipação histórica que tem marcado a trajetória das populações negras no Brasil.

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a 'raça', e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a 'raça' é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (Domingues, 2007, p.101-102).

De acordo com Domingues (2007), muitos movimentos de mobilização racial foram instituídos pelos libertos e ex-escravos e seus descendentes após a Abolição, criando dezenas de grupos organizados como associações, clubes e grêmios na tentativa de saírem da situação de marginalização na qual foram deixados. Só em São Paulo havia "123 associações negras", entre 1907 e 1937. Nesse mesmo período, a Imprensa Negra surge como jornais publicados por negros, publicações para denúncia da situação da população negra. Segundo Domingues esses jornais eram importantes na luta por dignidade porque:

[...] enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira (Domingues, 2007, p.104-105).

Também despontou nesse cenário, a Frente Negra Brasileira (FNB) (1931-1937) que era uma associação de caráter político-beneficente, que promovia educação e entretenimento.

Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia),¹⁹ arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. Pelas estimativas de um de seus dirigentes, a FNB chegou a superar os 20 mil associados. (Domingues, 2007, p.106).

Segundo o autor, outras entidades, além da Frente Negra Brasileira, surgiram no cenário nacional, grupos que foram importantes para a integração do negro à sociedade, tais como: Clube Negro de Cultura Social (1932), a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador.

Entre os anos de 1937 a 1945 com a implantação do Estado Novo, os movimentos sociais, de modo geral, foram esvaziados, enfraquecidos, devido à forte repressão. “Os anos de vigência do Estado Novo (1937-1945) foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório.” (Domingues, 2007, p. 107).

Ainda que não tivesse o mesmo poder aglutinador da época anterior, o movimento União dos Homens de Cor (UHC), que surge após a queda de Vargas, já na década de 1940, “[...] abriu sucursal ou possuía representantes em pelo menos 10 Estados da Federação (Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná).” (Domingues, 2007, p. 108).

Entre os anos 1944-1968, o Teatro Experimental do Negro (TEN) é uma grande força no Rio de Janeiro, tendo em Abdias do Nascimento sua principal liderança. Inicialmente, planejado para formação de artistas negros foi ao encontro das necessidades da população negra,

[...] publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião

pública.²⁹ Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugnava a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país. (Domingues, 2007, p.109).

Nesse período, segundo o historiador Domingues, além do TEN e do UHC, também estavam organizados outros movimentos negros, inclusive movimentos de mulheres que articularam o Conselho Nacional de Mulheres Negras. Com o golpe militar de 1964, houve um refluxo dos movimentos em prol da igualdade de direitos. A denúncia da existência do racismo naquele contexto levou à estigmatização dos negros pelos militares, que os acusaram de criar um problema.

As lutas sofreram forte repressão militar, entretanto já no final do regime, vimos o retorno das lutas dos movimentos sociais, assim, é que no dia 18 de junho de 1978, numa reunião em São Paulo, foi decidido criar o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), onde participaram diversos grupos e entidades negras “[...] (CECAN, Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira e Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros)”. (Domingues, 2007, p. 113).

[..] e a primeira atividade da nova organização foi um ato público em repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases. O ato público foi realizado no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo, reunindo cerca de 2 mil pessoas, e ‘considerado pelo MUCDR como o maior avanço político realizado pelo negro na luta contra o racismo. (Domingues, 2007, p. 113).

De acordo com Gomes, nesse contexto, o movimento negro surge como um novo sujeito coletivo e político, de luta pela historicidade do seu povo e pela conquista de direitos sociais. E a partir do ano de 2000, esse movimento vai “influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. (Gomes, 2011, p.133-134).

Essa militância política trouxe para as universidades públicas “[...] o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra”. (Gomes, 2011. p.135). A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, pela Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os níveis da

educação básica, também é fruto dessa luta por reconhecimento do seu legado cultural e reparação histórica.

Após a aprovação da Lei 10.639/03, em 2004, é aprovado o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que instituem e regulamentam as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Em 2013 é lançado o Plano Nacional para implementação das DCNERER. Analisando as lutas e conquistas dos movimentos sociais negros, Gomes (2011) contextualiza o movimento social negro como um sujeito que luta historicamente por um projeto educativo construído em uma realidade de luta.

Esse se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do Outro, mas na luta política de ser reconhecido como um Outro que tem direito de viver a sua diferença e ver sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional. (Gomes, 2011, p.137).

A autora nos chama a atenção sobre as práticas escolares que imperam na cultura escolar, sobre a desvalorização dos saberes do povo negro e sobre a necessidade da pedagogia e da teoria educacional rever seus pressupostos teóricos e metodológicos para avançar no sentido de um novo currículo que acolha as diferenças, acolha os saberes dos movimentos e comunidades de saberes, um currículo que se deseja emancipador para uma sociedade que possa viver a alteridade.

Nesse sentido, para que a lei se concretize de fato, é de grande importância o apoio aos professores aos alunos negros e não-negros, pois eles “precisam sentir-se apoiados e valorizados”. (Brasil, 2004, p.13). Com base na Lei, os Estados devem organizar currículos e propor ações nesse sentido. No estado do Maranhão, no Plano Estadual de Educação (PEE), a meta 7 prevê: “Garantir 100% das escolas da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais(direitos educacionais).”(Maranhão, 2014, p. 19).

Uma meta importante para contemplar a implementação da lei 10.639/03, no Estado, se devidamente trabalhada e acompanhada como política pública de reparação. O PEE reconhece as desigualdades sociais e econômicas no estado, e

para superá-la pretende elevar a escolaridade média da população a partir de dezoito anos das populações menos favorecidas, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade social. (Maranhão, 2014, p.22).

Essa meta demanda bastante investimento na educação e acompanhamento. Entretanto, seria o ideal para termos resultados satisfatórios quanto à situação em que ainda se encontra o Brasil e o Maranhão, como aponta o diagnóstico da desigualdade apresentado no próprio Plano. Se devidamente feitos os investimentos nas metas propostas pelo PEE, conseqüentemente teremos a médio e a longo prazo, grandes contribuições para a construção de uma sociedade democrática com justiça social e racial.

A despeito da construção da sociedade democrática Gomes (2005) reflete que a escola,

[...] tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores (as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com mito da democracia racial. (Gomes, 2005, p. 60).

Devemos construir uma nova história, que possa contemplar a diversidade brasileira, que promova a reeducação das relações étnico-raciais, a reflexão sobre a ideologia do branqueamento, bem como o questionamento sobre os discursos de igualdade de oportunidade para todos (mito da democracia racial). Para tanto, são necessários materiais didáticos e paradidáticos para os professores/as apoiarem suas práticas. Além disso, que os educadores/as sejam capazes de identificar relações raciais preconceituosas, se inquietar com tais situações e questionar essa realidade.

Observamos que, para combater essa estrutura social racista, os movimentos sociais negros vêm descortinando a história, trazendo a questão para o debate político: a importância de valorizar suas raízes africanas, a desigualdade de condições e oportunidade de acesso aos bens culturais da sociedade, principalmente a educação. Gomes (2011), dialogando sobre a questão, e baseando-se em alguns autores que debatem a temática, afirma que:

[...] o movimento negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático que apresenta imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores(as), pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades. (Gomes, 2005, p.138).

Portanto, de acordo com o exposto, a Lei 10.639/03 é fruto de uma luta incansável do movimento negro que, a partir da conscientização de educação como um direito, intensifica a luta para garanti-lo ao povo negro, numa sociedade ainda racista, que necessita de ações que visam a reparações para chegar a uma igualdade social. E a lei é uma dessas políticas de ações afirmativas que vem ajudar na reparação histórica de exclusão da identidade negra, dos saberes do povo negro, sua história e cultura.

É dever de toda a sociedade construir uma educação para a formação de atitudes e de práticas que permitam educar cidadãos e cidadãs para (e na) diversidade étnico-racial, e isto significa a garantia de direitos humanos e a compreensão da ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais inalienáveis em uma sociedade que visa exercer a cidadania e a democracia.

2.6 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as práticas pedagógicas

Após a aprovação da Lei 10.639/03 e, para nortear os sistemas de ensino na sua implementação, são instituídas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), por meio da Resolução CNE/CP Nº01/2004 e pelo parecer CNE/CP nº03/2004.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (Brasil,1998).

O Parecer teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, militante da causa, professora e pesquisadora, membro do Conselho Nacional de Educação - CNE, na comissão da Câmara de Educação Básica. Percebemos, ao ler o documento, que de fato ele traz a problemática, contextualizando a realidade do povo negro na história, na sociedade e na cultura, ressaltando os entraves, mas também as possibilidades para que o tema seja abordado nas escolas e nos sistemas de ensino. Dessa forma,

[...] propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação e atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, asiáticos para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Brasil, 2004, p.10).

As DCNERER fazem parte das políticas afirmativas para reparação, reconhecimento e valorização da história e cultura do povo negro na sociedade brasileira, mas também se inserem num amplo debate sobre educação das relações étnico-raciais, para impactar as relações sociais e institucionais com vistas à transformação para uma sociedade justa, fraterna, democrática. Outrossim, as diretrizes são categóricas ao enfatizarem a necessidade de sublinhar,

[...] que tais políticas têm como meta o **direito** dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia e coletiva seus pensamentos. [...] tem também como meta o **direito** dos **negros**, assim como de **todos** os brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas, equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino de diferentes áreas do conhecimento. (Brasil, 2004, p.10, grifo nosso).

Ainda no tópico das questões introdutórias, a afirmação acima assume seu comprometimento com uma educação de qualidade, não apenas reivindicada para a população negra, para quem por força da Lei 10. 639/03 vem exigir o parecer, mas também, reitera o que preconiza a LDB 9394/96, ou seja, todos os cidadãos brasileiros têm direito a uma escola digna, com boa estrutura, com espaços, recursos e materiais indispensáveis para a viabilização do trabalho ao corpo docente.

Entendemos que somente trabalhando em um ambiente favorável às condições de ensino é que as equipes pedagógicas das escolas são capazes de

desempenhar bem sua missão educativa e desenvolver atividades pedagógicas significativas. Sendo assim, teremos como consequência uma aprendizagem de qualidade em que são alcançados melhores patamares de desenvolvimento na vida de nossas crianças, jovens e adultos que, na sua maioria, são oriundos das camadas populares.

As DCNERER, ao respaldarem práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, têm como objetivo a efetivação da Lei 10.639/03. Para isso, é fundamental a elaboração de “[...] projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com educação das relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir”. (Brasil, 2004, p.09).

Ao imergirmos na leitura deste parecer, somos conduzidos ao desafio e ao comprometimento com um projeto de educação que valorize e respeite o povo negro brasileiro, sua africanidade, cultura e história. Somos desafiados a lutar para instituir nas escolas projetos pedagógicos que assumam relações democráticas comprometidas com um projeto de escola e de sociedade diferentes, que busquem uma educação emancipatória e transformadora.

Portanto, estudar a história e a cultura afro-brasileira e africana é trabalhar para positivação das pessoas negras, para o despertar da identidade afro-brasileira, pela valorização da história e da ancestralidade africana, reiteramos, é um desafio. Ademais, não é um trabalho restrito a alguns segmentos institucionais, mas sim a um contexto social amplo, envolvendo cooperação e articulação de muitos sujeitos sociais, desde a esfera governamental pública, quanto das instituições privadas. Por isso, é fundamental a compreensão de que:

Os sucessos das políticas públicas de estado, institucionais e pedagógicas visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros **depende necessariamente** de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não-negros, bem como seus professores precisam sentir-se apoiados e valorizados. (Brasil, 2004, p.13, grifo nosso).

Tais condições expostas acima, exigidas pelas diretrizes, que são físicas, materiais, intelectuais afetivas, formam um conjunto de elementos que irão possibilitar a abordagem do tema dentro da escola. Este é um projeto que vai impactar diretamente as relações de poder que estruturam as bases da nossa

sociedade, mas seu êxito “[...] depende, também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como educação das relações étnico-raciais”. (Brasil, 2004, p.13).

Como em todas as políticas públicas, deve haver um compromisso de todos para efetivação das ações pedagógica; assim, é pertinente destacar o continuado esforço das entidades que formam o movimento negro e de todos os segmentos empenhados nessa luta, pois é “*sine qua non*” o empenhamento de esforços e a parceria social, chamando à responsabilidade as entidades governamentais, enquanto representativas do poder estatal, e também

[...] de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (Brasil, 2004, p.13).

Percebemos, assim, que há necessidade de novas posturas para o enfrentamento do racismo, da decolonização das mentalidades e dos currículos para a construção de algo novo; é necessário que haja reflexões e questionamentos, posicionamentos que rechacem posturas contrárias a esse novo projeto de sociedade, uma exigência aos sujeitos a ser vivenciada no processo de mudança, pois é não é mais possível a permissão para continuidade de

[...] relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (Brasil, 2004, p.12).

No cotidiano escolar, as ações pedagógicas devem avançar do silêncio para o desvelamento, discutindo e buscando desconstruir as antigas estruturas do colonialismo para pensar, a partir de uma pedagogia antirracista e crítica. Mas pensar o racismo a partir das causas e dos seus efeitos, vai exigir uma postura de curiosidade sobre o assunto, não iremos avançar trabalhando só com argumentos da questão moral e ética. É preciso trazer informações importantes. Por exemplo, mostrar pessoas negras que são referências em diversas áreas. Trazer reflexões, mostrar a invisibilidade, pesquisar e mostrar que:

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (Brasil, 2004, p.12).

As DCNERER pontuam que há equívocos em relação à acusação “de que os negros se discriminam entre si”, de que a “discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro” e que “o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento” (Brasil, 2004, p.16) dizem respeito apenas aos negros. Quem nunca ouviu ou pensou o seguinte: “o negro discrimina a si próprio”. Como superar ideias como essas se não nos lançamos a um estudo da história do negro no contexto da escravidão, pós- abolição e suas repercussões na vida do povo negro?

Dessa forma, podemos dizer que a prática pedagógica pautada nestas DCNERER elabora pedagogias antirracistas que tem como objetivo:

[..] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura negra no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (Brasil, 2004, p.16)

As DCNERER determinam as bases que irão fundamentar o trabalho nas escolas, sendo elas filosóficas e pedagógicas, desdobram-se em três princípios, a saber: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Esses princípios visam reforçar os valores da cultura africana, da arte, da história, reconhecendo os elementos importantes dessa construção histórica e cultural.

[..] os sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileiros à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um **projeto de escola**, de educação, de formação de cidadãos, que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que convém sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (Brasil, 2004, p.13, grifo nosso).

Portanto, é de suma importância cada escola elaborar seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), o que deseja ensinar, que tipo de pessoa pretende formar, como deseja ensinar e como deseja que seus alunos aprendam, concomitantemente, exige definir conteúdos e saberes que serão relevantes nesse projeto. Por isso, é fundamental discutir a inclusão da temática coletivamente, de forma engajada com a participação de todos os segmentos para que esse debate se imprima no cotidiano da cultura escolar.

Sendo assim, tais ações irão contribuir para processos dentro da escola em que se construam:

[...] condições para professores e alunos pensarem, decidirem e agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças. (Brasil, 2004, p.20).

Observando as contradições existentes, tanto na escola como na sociedade, convém que a formação seja uma aliada para as transformações que precisam acontecer, analisar criticamente os livros didáticos pode ser um poderoso exercício a serviço dos alunos negros e negras que estão nas nossas escolas, querendo ser reconhecidos e valorizados por suas características étnico-raciais, visto que o livro didático pode fortalecer a ideologia de inferiorização do negro. (Sant'ana, 2005).

No seu livro "Pluralidade Racial em Livros Didáticos", discorrendo sobre conteúdo de história brasileira, a autora Marileia Cruz (2011) aborda passo a passo sua análise com recorte temporal de 1998 a 2000. A análise explora as temáticas que apresentam conteúdos sobre os negros nos livros didáticos, uma delas é a "justificativa para exploração da mão de obra negra em regime de escravidão." (Cruz, 2011, p.131)

Nessa análise, a autora, cita três justificativas para a exploração, a primeira: ocorreu naturalmente como uma opção dos portugueses, sem nenhuma justificativa; a segunda: que os africanos tinham maiores condições de serem escravizados; e a terceira: a exploração da mão de obra negra ocorrera por ser mais lucrativa para a Coroa portuguesa que ganhava com o tráfico.

As observações resultantes da análise demonstram que, embora tenham ocorrido avanços sobre a forma de justificar o porquê da escravidão negra, esse avanço não se apresenta linear. Um mesmo livro se utiliza de argumentos diferenciados e, embora a incorporação do argumento mais

avançado tenha sido absorvida pelo livro em 1989, dois livros mais recentes (1994 e 1996) ainda mantém uma abordagem que estigmatiza o negro (Cruz, 2011, p.134).

Portanto, é preciso ir além do livro didático, estudar e promover pesquisas e debates em sala de aula, trabalhar o processo histórico e o protagonismo do negro na história do Brasil, suas contribuições, conhecimentos, criando possibilidades de trabalhar a autoimagem e autoestima dos nossos alunos da escola pública, enfim, o pertencimento e a identidade étnico-racial. Assim, as DCNERER fazem determinações para a prática na sala de aula, tais como:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverá no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em sala de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização da sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (Brasil, 2004, p.21).

São orientações pedagógicas que, se levadas a efeito, conduzirão o trabalho na escola. A ênfase no trabalho é para os componentes curriculares de História, Arte e Língua Portuguesa (Literatura), entretanto, indica que a temática deve perpassar por todo o currículo escolar. Ressaltamos que o Conselho Nacional de Educação pelo Parecer nº 22 de 10 de outubro de 2005, fez a alteração⁵ do termo “Educação Artística” pelo termo “Arte” que no seu entendimento vem definir melhor área de conhecimento, destacando a Arte como Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança.

Outrossim, a Arte pode exercer um papel fundamental na educação das relações étnico-raciais materializado por meio do currículo, com o objetivo de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (Brasil, 2005, p.3); contextualizar seus referenciais culturais, a partir de uma leitura crítica e reflexiva que os faça ampliar seu repertório cultural, bem como se aproximar das matrizes culturais africanas num movimento de reafirmação e valorização da arte africana e afro-brasileira. Como exemplo, destacamos o trabalho de Novaes (2019):

⁵ A Federação dos Arte-Educadores do Brasil fez solicitação ao CNE para alteração do termo, em consonância com a legislação e os PCNs, correspondendo ao significado da disciplina dentro do currículo conforme preconiza a LDB 9394/96.

[...] o desenvolvimento de atividades teórico-práticas a partir da apresentação de vídeos, imagens e de obras de artistas das Artes Visuais, proporcionou um diálogo entre a educação para as relações étnico-raciais e as Artes Visuais. O estudo das obras de artistas visuais permite estabelecer a proximidade dessa relação, na qual se pode verificar que a arte se torna um importante instrumento para auxiliar na reflexão sobre a temática étnico-racial, a fim de uma possível superação do racismo à brasileira. (Novaes, 2019, p.141).

No Maranhão, a elaboração do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), tendo sua formulação a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), objetiva balizar as propostas curriculares das escolas tanto as públicas, como as privadas. A parte introdutória que trata sobre Currículo diz que, numa relação dialética, currículo não é simplesmente a soma das partes, como planejamento, conteúdos, aulas, livros, atividades, interação professor/estudante, mas todas as interações que acontecem nesse espaço, desde a chegada até a saída dos alunos que, por meio de um currículo numa perspectiva abrangente,

[...] busca-se consolidar diretrizes que garantam que o processo de ensino nas escolas seja pautado na valorização das identidades regionais e locais, na laicidade do Estado, na diversidade religiosa, na igualdade de gênero, na diversidade cultural e social, partindo da perspectiva da valorização da cultura e da realidade concreta em que se está inserido. Objetiva-se um currículo que seja expressão das relações sociais, na perspectiva da emancipação do indivíduo, e que não se reduza a um amontoado de conteúdo sem intencionalidade de construir uma formação humana e libertadora. (Maranhão, 2019, p. 17-18).

Nessa perspectiva, os momentos de planejamento coletivo constituem-se em momentos privilegiados para se pensar e organizar um projeto comum a ser realizado, transformando o encontro pedagógico em um instrumento de gestão participativa e provocar os/as docentes a buscarem o que emerge da temática em seu componente curricular. Ao mesmo tempo, suscita a busca por um projeto de formação continuada e um planejamento na escola que dê conta desta demanda para atingirmos a construção de novos valores e conteúdos curriculares.

As DCNERER orientam que o ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira seja realizado de diferentes maneiras, ao longo do ano letivo, por meio de projetos e atividades que envolvam a divulgação e estudo da participação dos africanos e seus descendentes, tanto na história do Brasil quanto na sua contribuição em diversas áreas do conhecimento,

de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social, tais como: (Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e

Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros).(Brasil, 2004, p.22).

Na mesma dinâmica, orientam estudos e atividades com relação à participação dos africanos e seus descendentes na diáspora, em fatos da história mundial, na construção das nações do continente africano e da diáspora, destacando os seguintes nomes:

[...] entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira. (Brasil, 2004, p.23).

As DCNERER orientam sobre o estudo da História da África em perspectiva positiva, ultrapassando o aspecto do negativismo com que, muitas vezes, é visto o continente, e abordando tópicos dessa história relacionada à história dos afrodescendentes do Brasil. Abaixo, seguem alguns tópicos sugeridos pelo documento para estudo, temas relativos:

[...] ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africano [...]. (Brasil, 2004, p.21-22).

Além disso, destaca a importância do conhecimento das artes e das tecnologias desenvolvidas na história do continente africano, orientando que

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade. (Brasil, 2004, p.22).

Faz algumas determinações, de modo a acelerar o processo reflexivo sobre a questão histórica a ser inserida nos conteúdos curriculares, com relação a datas históricas:

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. **No 20 de novembro, será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra**, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. (Brasil, 2004, p.21, grifo nosso).

São datas a serem exploradas, por seu conteúdo de carga histórica importantes; entretanto, como já fora dito, é um projeto de educação que deve ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo por meio de todos os componentes curriculares, e, ainda, por meio de um trabalho bem planejado, que pode utilizar modos organizativos como projetos e atividades multi-interdisciplinares.

Em relação ao Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), este traz dados do IBGE de que o Estado do Maranhão tem maioria da população afrodescendente e Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) como um desafio, pois é dos menores do país, e uma taxa de analfabetos 16, 7% segundo maior índice no país. Nesse contexto, o DCTM, ao tratar sobre a concepção de currículo, conclui a seção dizendo que:

[...] é fundamental que o processo formativo tenha no currículo um documento norteador do ensino-aprendizagem, com a intencionalidade de que o conteúdo seja trabalhado no sentido de formar o cidadão com habilidades e competências que lhe possibilitem o prosseguimento nos estudos, o exercício pleno da cidadania e a inserção no mundo do trabalho. (Maranhão, 2019, p. 19).

Este DCTM apresenta a “Diversidade” como um dos princípios da educação estadual, e também, como princípio pedagógico, estando na base do ensino e da aprendizagem. Há um tópico chamado “Integração Curricular e Temas Integradores” no qual temos “Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena - diversidade cultural” como um dos dez temas integradores. E para fundamentação do tema, o documento vem ressaltando que:

No Maranhão, há áreas indígenas e quilombolas que acrescentam uma diversidade riquíssima e passível de ser estudada nas escolas. Essas comunidades contam uma história para além dos livros e que está bem perto dos maranhenses. No decorrer do tempo, outras culturas também se fazem presentes, e saber trabalhar a diversidade na escola é prioritário para o pleno desenvolvimento dos seus estudantes, como um dever de todos na consolidação de valores como respeito e tolerância. (Maranhão, 2019, p. 35).

Diante do exposto, vimos a profundidade da temática e quão grandes os desafios para acontecer a real implantação nas instituições escolares. É de suma importância um empenho de todos que se sentem comprometidos com a causa de transformar a sociedade brasileira numa sociedade com menos desigualdades sociais e raciais. Assim, "[...] a formação inicial e continuada é de fundamental importância, quando se pretende alternativas às questões raciais que se encontram estabelecidas no cotidiano escolar". (Machado, 2015, p.1).

Por isso, para avançarmos na construção de outros valores e práticas, a escola necessita despertar para temáticas tais que levem a uma reflexão profunda sobre a intolerância, a exclusão e o racismo. Considerar o que as diretrizes nos orientam e observar o que de fato estamos conseguindo realizar, é uma questão que vale a pena nos debruçarmos enquanto pesquisadoras e pesquisadores que querem contribuir para uma sociedade justa e igualitária.

Como objetivo da pesquisa nos dispomos a construir uma proposta de intervenção condizente com a realidade do Centro de Ensino Antonio Ribeiro. Para entendermos melhor o modelo da nossa pesquisa e termos embasamentos teórico-metodológicos que a fundamentam, explicaremos na seção seguinte os pressupostos que seguiremos, especificando os elementos fundamentais que orientam a pesquisa aplicada, de modelo qualitativo e exploratório.

3 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Isso. O livro foi escrito por uma pessoa, um historiador, com base no que outros historiadores escreveram. Eles estudaram documentos, mapas, cartas, conversaram com pessoas, compararam fontes diferentes. Fui embora com a sensação de que há tantos documentos, fontes e historiadores que é impossível existir só uma história. Cada pessoa pode escrever uma, a partir das informações que reunir. Ruminei por semanas (Bianca Santana, 2018)

A pesquisa científica, para ser considerada como tal, possui um rigor metodológico que deve ser perseguido pelo pesquisador, visto que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. (Minayo, 2021, p.14). No intuito de melhor compreender os caminhos percorridos pela temática e ampliar o olhar sobre o problema e para corroborar a importância deste estudo, empreendemos de forma exploratória, a pesquisa denominada Estado da Arte.

3.1 Tipos de Pesquisa

Para que a pesquisa tenha êxito, torna-se imperioso buscar fazer esse caminho pautado na escolha adequada dos métodos de pesquisa do objeto a ser investigado, uma vez que:

O método, dizia o historicista Dilthey (1956), é necessário por causa de nossa "mediocridade". Para sermos mais generosos, diríamos, como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento. Porém, ainda que simples mortais, a marca de criatividade é nossa "griffe" em qualquer trabalho de investigação. (Minayo, 2021, p.16).

Dessa forma, ao adentrarmos o mundo da pesquisa científica vimos, com grande importância a observância criteriosa do método a ser seguido, outrossim, Minayo (2021) alerta que não obstante nosso criterioso percurso, devemos deixar fluir a criatividade científica, pois isto também faz parte do processo. Nesse contexto, os objetivos da pesquisa estão implicados. De acordo com a natureza da pesquisa, existem dois tipos, a saber: a básica e a aplicada.

Segundo Bervian e Cervo (1996), a pesquisa aplicada é aquela em que o “[...] o investigador é movido pela necessidade de contribuir para os fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos”. (Bervian & Cervo, 1996, p. 47).

Esta pesquisa é de natureza aplicada, com atuação no campo da educação. Tendo por base essa premissa, a pesquisa que ora se apresenta caracteriza-se como do tipo intervenção em educação. Esse tipo de abordagem tem suas origens epistemológicas na pesquisa social aplicada e configura-se “[...] a partir do materialismo dialético de Marx, do interacionismo de Blummer e da pesquisa-ação de Kurt Lewin nos anos 1940, nos Estados Unidos”. (Pereira, 2019, p. 51).

Para tanto, nesse tipo de pesquisa, intenciona-se, possibilitar mudanças na vida dos seus participantes. (Pereira, 2019, p. 40). Dessa forma, entendemos que a pesquisa do tipo intervenção em educação, possibilita ao pesquisador inserir-se na realidade investigada, conhecer suas nuances, problemas e possibilidades para propor algo que objetive a melhoria dessa mesma realidade.

Diante do exposto, trata-se de uma pesquisa de intervenção pedagógica, pois é um tipo de pesquisa que assume tal recurso como objeto de pesquisa, ou seja, sua investigação na ação interfere diretamente no fazer educativo, melhor dizendo, na formação docente. Podemos dizer que são interferências na prática educativa.

Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias nessas práticas, além de pôr a prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos ensino-aprendizagem nele envolvidos. (Damiani, 2013, p. 3).

Quanto à abordagem do problema, será de cunho qualitativo, objetivando esta pesquisa buscar dados e informações que permitam apreender a realidade acerca do objeto investigado, para compreendê-la, investigá-la e interpretá-la, trazendo novos conhecimentos para a investigação do problema num contexto mais profundo. A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador um debruçar -se de forma minuciosa sobre os dados, uma vez que:

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo

das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2016).

Nosso objeto de estudo é a prática pedagógica ligada à questão étnico-racial, dando-se esta relação num contexto de conflitos e contradições, fizemos opção pelo método de abordagem na perspectiva dialética, ancorada na pesquisa qualitativa e na concepção de que a realidade é complexa e constituída de fenômenos que mudam permanentemente. Nesse sentido, Gil (2021) nos orienta que:

Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. (Gil, 2021, p.14).

Em relação ao objetivo, esta é de caráter exploratório, pois visa analisar a realidade por meio dos dados gerados com vistas a perceber, nos seus pormenores, as relações implicadas no desenvolver da pesquisa, suas afirmações e confirmações, com base na revisão de literatura realizada e nos dados empíricos coletados e sistematizados. É possível apontar pistas e novos caminhos a serem trilhados por novas pesquisas, sendo que o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (Gil, 2021, p. 26).

3.2 Universo da Pesquisa

O Centro de Ensino Antônio Ribeiro Silva, lócus da pesquisa, é uma escola da rede estadual, criada pelo decreto estadual nº 11.735 de 11 de janeiro de 1991, localizada na Avenida de Contorno S/N, no bairro Sá Viana, na área Itaqui - Bacanga, atrás da Universidade Federal do Maranhão, em São Luís, Maranhão. A área Itaqui-Bacanga surgiu a partir da ocupação da área hoje chamada Anjo da Guarda, que inicialmente foi projetado para ser um conjunto habitacional formado por moradores desalojados do bairro Goiabal (Madre Deus), devido a um incêndio, no ano de 1968⁶.

⁶ Conferir <https://oimparcial.com.br/cidades/2017/08/saiba-como-surgiu-o-bairro-anjo-da-guarda-2/>

Segundo informações colhidas durante as visitas ao lócus da pesquisa, o Centro de Ensino Antônio Ribeiro Silva recebeu esse nome em homenagem a um professor da Universidade Federal do Maranhão, com o mesmo nome.⁷Sobre a vida do homenageado Antônio Ribeiro da Silva, o Ribeirinho, descobrimos que nasceu no dia 01 de julho de 1910 em Floriano, no Piauí, e faleceu no dia 13 de maio de 1988, em São Luís. Era farmacêutico, médico e professor da UFMA. Casou-se em 06 de janeiro de 1933 em Balsas com sua prima Jacyra Barbosa.

A área em que a referida escola se encontra expandiu-se desordenadamente sem um projeto habitacional neste bairro, Sá Viana; O Centro de Ensino Antônio Ribeiro Silva é a única escola pública a encarregar-se da instrução da população nesse bairro. Segundo informações, provavelmente no próximo ano não haverá matrículas para turmas do 5º ano do ensino fundamental no CE Antônio Ribeiro. Para atender a sua demanda a comunidade conta com o serviço de escolas comunitárias.

O Centro de Ensino funciona nos três turnos atendendo ao público do Ensino Fundamental (do 5º ao 9º ano), do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA, no noturno.

Figura 1: Fachada frontal da escola



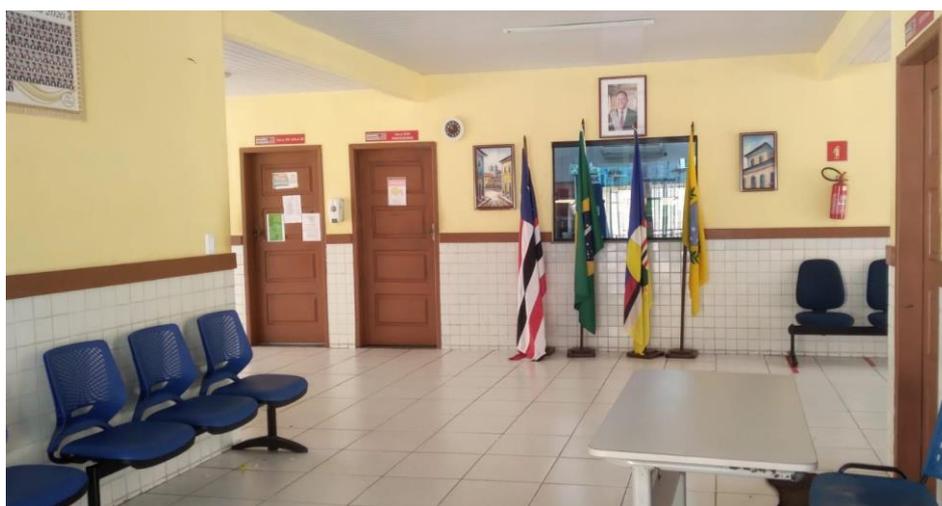
Fonte: Arquivo da escola (2022)

A escolha da referida escola, como cenário da pesquisa, justifica-se em primeiro lugar por ser uma escola da rede estadual, à qual este mestrado

⁷ As informações sobre a vida do homenageado constam no site:
<https://www.parentesco.com.br/index.php?apg=arvore&idp=27369&ver=por>.

profissional está vinculado, pois o edital foi uma parceria da secretaria estadual de educação e a UFMA; em segundo lugar, porque, desde quando o projeto foi sendo gestado, o público alvo foi dirigido anos finais, ensino regular, devido à nossa atuação neste nível de ensino nos últimos anos, na coordenação pedagógica; em terceiro, por querer contribuir com a realidade da área Itaqui-Bacanga, na qual estamos convivendo, há mais de 15 anos e, pela impossibilidade de ser na escola em que trabalhamos no contraturno, fizemos esta opção pelo C.E Antonio Ribeiro.

Figura 2: Rol de entrada da escola



Fonte: Pesquisa empírica (2023)

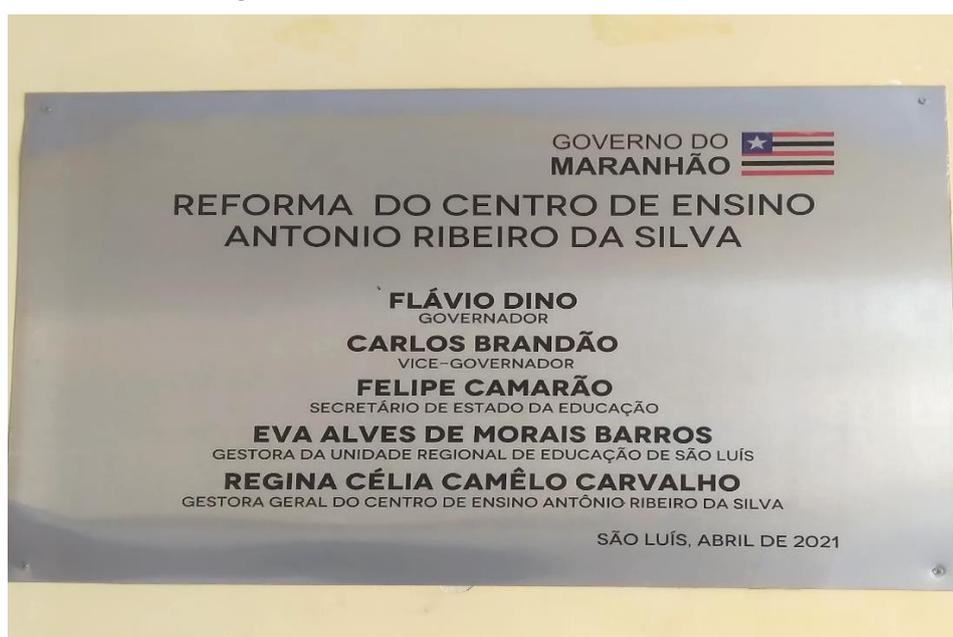
A Área Itaqui-Bacanga compreende uma população de 110.844 segundo dados do censo de 2010, estipula-se que atualmente está em torno de 250 mil habitantes, com 29 bairros, onde há uma predominância de pessoas negras, grande parte dessas pessoas que foram formando sua população são oriundas do interior do Maranhão, muitas delas da Baixada Maranhense.

Apesar de nela encontrarmos grandes potenciais, tais como empresas de grande porte como a Vale (antiga Vale do Rio Doce), o Porto do Itaqui, entre outras, é uma região que apresenta grande vulnerabilidade econômica e social. Nesse sentido, observamos que a escola representa uma forte referência na vida de crianças e jovens, interferindo positivamente na vida da comunidade, a quem vem servindo há 33 anos.

Passou por uma reforma recente, no ano de 2021 (figura 5), encontrando-se com ótima infraestrutura. Possui 12 salas de aulas, uma sala de diretoria, uma secretaria, uma cozinha com despensa, um refeitório, um pátio coberto, sala de

professores, um almoxarifado, banheiros para alunos masculino e feminino, banheiro dos professores masculino e feminino, um banheiro adaptado para pessoas com deficiência, uma biblioteca, rampas de acesso para pessoas com mobilidade reduzida (figura 4), adequação ao protocolo da COVID-19 (sinalização em toda a escola), instalação de itens de combate a incêndio, além de reforma hidráulica, elétrica e instalação de ventiladores. Biblioteca, consultório odontológico, um bom espaço de convivência, bem arejado e arborizado (figura 4).

Figura 3: Placas de Reforma de 2021



Fonte: Pesquisa empírica (2023)

A Escola atende 12 turmas no matutino (501 alunos) com 12 turmas (560 alunos) no vespertino e 07 no noturno, 211 alunos, num total de 1.172 alunos, entre crianças, jovens e adultos. Quanto ao aspecto administrativo, possui 99 funcionários, 01 diretora geral, 02 diretoras adjuntas, 01 supervisora no turno matutino, 2 supervisoras no turno vespertino e 01 apoio pedagógico no noturno, 30 professores no matutino, 28 professores no vespertino, 15 professores no noturno, 01 auxiliar de biblioteca, 01 administrativo, 06 auxiliares de serviços gerais (ASG), 02 merendeiras, 08 porteiros contratos por empresas terceirizadas.

Quadro 5: Distribuição dos funcionários do C.E Antonio Ribeiro

Funcionários	Quantitativo/Turno				Total
	Matutino	Vespertino	Diurno	Noturno	
Diretora Geral			01		01
Diretora Adjunta			01	01	02
Supervisora	01	02			03
Apoio Pedagógico				01	01
Secretária			01		01
Professores	30	28		15	73
Auxiliar de biblioteca			01		01
Administrativos				01	01
Merendeiras			02		02
ASG			04	02	06
Porteiros			05	03	08
Total					99

Fonte: Pesquisa empírica (2023)

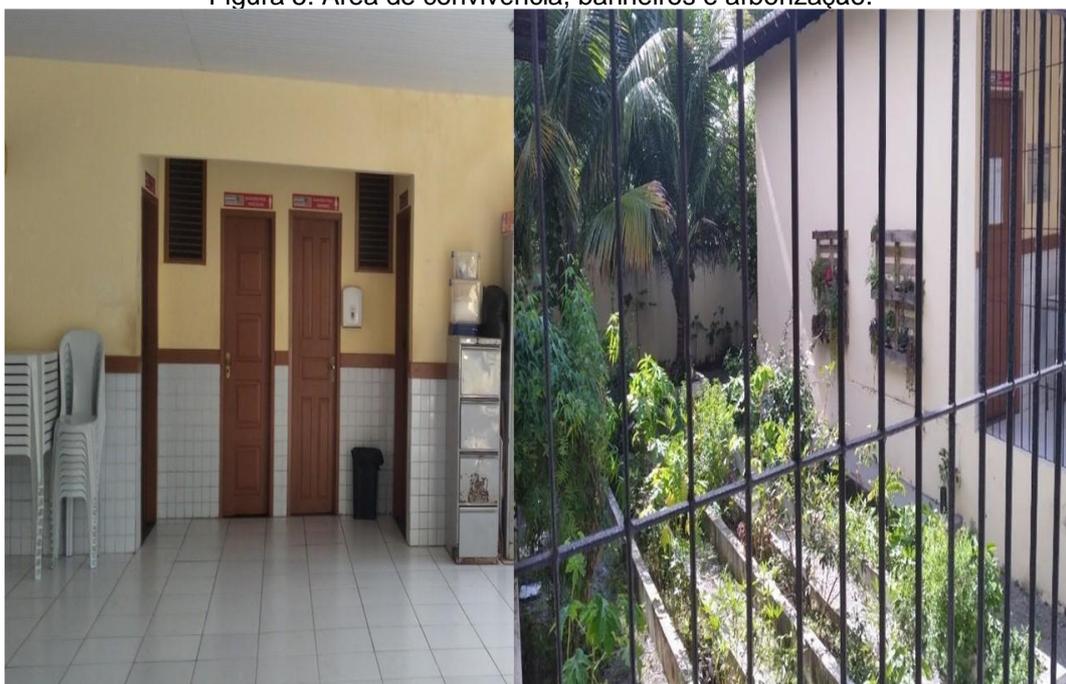
Figura 4: Área de convivência, rampa e arborização



Fonte: Pesquisa empírica (2023)

As figuras 4 e 5 demonstram a estrutura física acolhedora, pois a escola possui uma área grande, onde os alunos podem estar para conversar e brincar na hora do recreio ou fazendo outras atividades fora da sala de aula, além das rampas de acessibilidade que possibilita a inclusão no espaço físico dos alunos com deficiência física, e área com ventilação e claridade adequadas e, ainda, árvores na paisagem do ambiente escolar.

Figura 5: Área de convivência, banheiros e arborização.



Fonte: Pesquisa empírica (2023)

A Escola possui biblioteca, nomeada Zumbi dos Palmares, que funciona atendendo os turnos no matutino e vespertino, com uma professora de língua portuguesa que chegou na escola com desvio de função. Atualmente, ela recebe formação por meio de um Projeto Redes e Rotas, da empresa Vale, com um projeto de fortalecimento das bibliotecas da rede estadual, que além de formação, disponibiliza também acervo literário às escolas estaduais.

No momento inicial desta pesquisa, quando visitamos pela primeira vez a biblioteca, a professora responsável por este setor estava organizando o acervo, cadastrando os livros que estavam chegando, também estavam recebendo outros materiais, conforme pode ser observado na figura 7. Durante a pesquisa, foi observado que há algum acervo relacionado à temática étnico-racial. A funcionária indica que a biblioteca irá mudar para uma sala maior, pois a sala em que se

encontra não comporta a quantidade de livros e outros recursos que estão recebendo, porém o local até o momento é aconchegante e silencioso, bem propício a um ambiente leitor, o que é importante.

Foi possível, durante o período da pesquisa empírica, passar um tempo na biblioteca e observar o acervo de livros, em busca da temática. Assim, pudemos fazer uma lista do acervo de livros literários referentes à temática étnico-racial e de literatura afro-brasileira, segue abaixo:

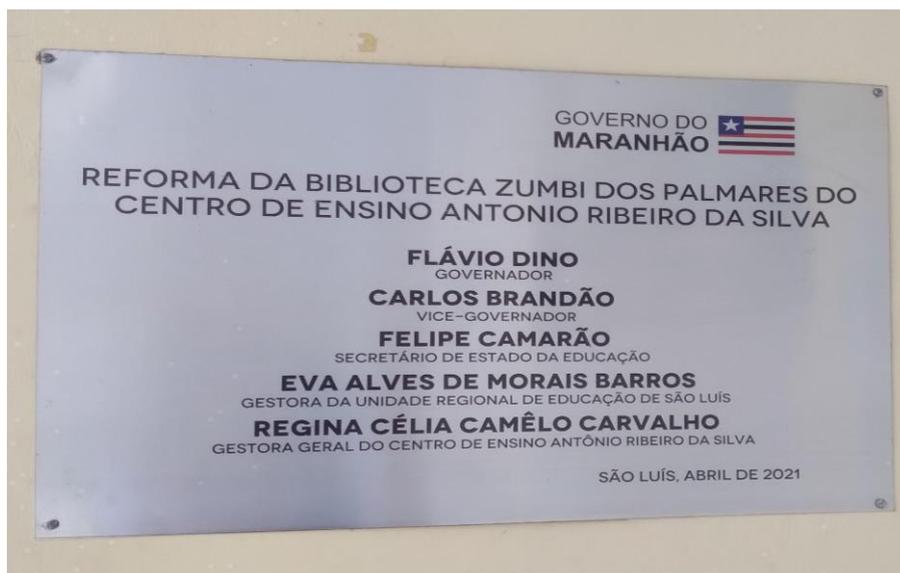
Quadro 6: Acervo de livros referentes à temática ERER

Obra	Autor /Editora	Origem
A África explicada aos meus filhos	Alberto da Costa e Silva	Fundação Vale doação
A menina sem palavras	Mia Couto/Editora Bonifácio	PNLD Literário 69
Becos da Memória	Conceição Evaristo, Editora Pallas (3ª edição)	Fundação Vale doação jan/2023
Chica, Sinhá	Carlos Alberto de Carvalho/ Universo dos Livros 2ª edição	PNLD Literário
Contos Africanos	Ernesto Rodrigues Abad	PNLD Literário
Contos de Moçambique	Cristian Piana e Luana Chnaiderman de Almeida/FTD	PNLD Literário
Extraordinárias mulheres que revolucionaram o Brasil	Duda Souza e Aryane Cararo Editora Seguinte	Fundação Vale doação
Funmilayo Ransome-Kuti e a União das Mulheres de Abeokuta - (Coleção UNESCO - Grandes Mulheres da História Africana)	PoolBooks Cereja Editora	Fundação Vale doação
Griot, histórias que ouvimos na África,	Júlio Emílio Braz.	Editora Melhoramentos Fundação Vale doação
Histórias Africanas	Ana Maria Machado	PNLD Literário EF

Kalahari, uma aventura no deserto africano	Rogério Andrade Barbosa	Editora Melhoramentos Fundação Vale doação
Mandela o africano de todas as cores	Alain Serres e Zau Editora pequenaszahar	Fundação Vale doação
Martin e rosa	Raphaele Frier Zau Editora pequenaszahar	Fundação Vale doação
Moçambique	Júlio Emílio Braz Edit. Moderna	Fundação Vale doação
50 brasileiras incríveis - para conhecer antes de crescer	Débora Thomé Editora Galera	Fundação Vale doação
Olhos d'água	Conceição Evaristo	Fundação Vale doação
Os da minha rua	Dndjaki Edit.Pallas 2* ed	Fundação Vale doação
Os escravos	Castro Alves Editora Martin Claret	Fundação Vale doação
O fio d'água do quilombo uma narrativa do Zambeze no Amazonas?	Águida Maria Araújo de Vasconcelos, Heloisa Pires Lima, Willivane Ferreira de Melo.	PNBE temático Editora prumo
O mundo no black power	Tayo Oliveira Editora Petrópolis	Edit.Pallas 2* ed
O Menino Nelson Mandela	Viviane Mazz	Pnld /Melhoramentos Livreria
Os nove pentes d'áfrica	Cidinha da Silva	PNLD Literário 69
Quando me descobri Negra	Bianca Santana SESI- SP Editora	Fundação Vale doação

Fonte: Pesquisa empírica (2023)

Figura 6: Placa de reforma da biblioteca Zumbi dos Palmares



Fonte: Pesquisa empírica (2023)

Figura 7: Biblioteca em organização

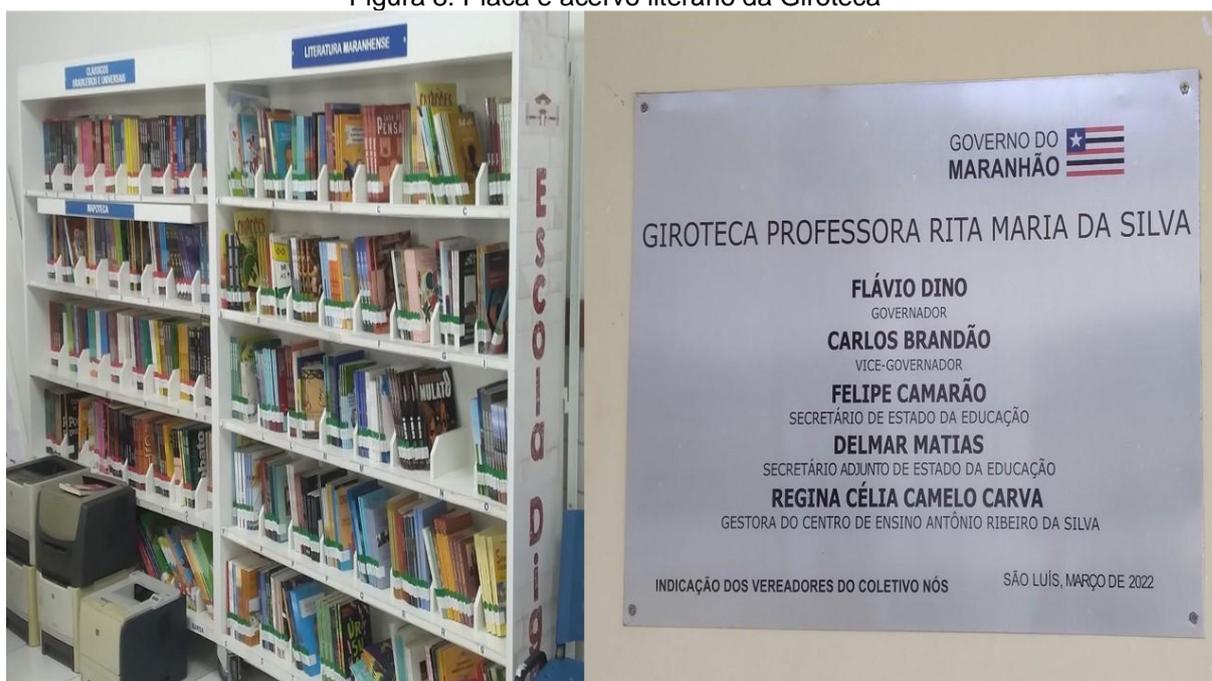


Fonte: Pesquisa empírica (2023)

A Giroteca também é outro acervo que compõe a biblioteca, um projeto do governo estadual que disponibiliza obras literárias, clássicos, inclusive de autores maranhenses como Wilson Marques⁸ (figura 8).

⁸ Escritor maranhense com muitas obras escritas para o público infanto-juvenil envolvendo histórias do Maranhão.

Figura 8: Placa e acervo literário da Giroteca



Fonte: Pesquisa empírica (2023)

Figura 9: Sala de Professores



Fonte: Pesquisa Empírica (2023)

A sala dos professores é um espaço aconchegante, onde o corpo docente se reúne no momento do intervalo para descansar, conversar e, onde acontecem momentos de reuniões pedagógicas. Neste espaço, também temos troféus que são expostos em cima dos armários, demonstrando que a escola participa de muitos campeonatos desportivos, outra observação é que estão dispostos neste local o acervo da biblioteca, como já fora falado, este deve ir para a biblioteca quando mudar para um espaço maior.

Figura 10: Sala de aula 1



Fonte: Pesquisa empírica 2022

Figura 11: Sala de aula 2



Fonte: Pesquisa empírica (2023)

As salas de aula (figuras 10 e 11) são espaços grandes que comportam até 40 alunos, algumas salas também guardam outros materiais, recursos utilizados em projetos que a escola desenvolve, ou já desenvolveu, como mostra a figura 10, que é uma das salas onde funciona uma turma do 5º ano. Possuem ventiladores e também ar condicionado.

Figura 12: Pátio e corredores



Fonte: Pesquisa empírica 2022

Este mural encontrava-se no rol de entrada da escola, ele faz diversas chamadas para o novo ensino médio que a rede estadual está implantando. O Centro de Ensino Antônio Ribeiro é uma das escolas da rede estadual que ainda permanece funcionando com o ensino fundamental, visto que a rede municipal não consegue dá conta de absorver toda a clientela, que cresce a cada ano na área Itaqui-Bacanga, necessitando de muito mais escolas para tal demanda.

Mas a rede estadual segue expandindo o ensino médio e, com isso, algumas professoras com formação em pedagogia foram para sala de aula com desvio de disciplina, quando não, foram aproveitadas como apoio pedagógico, outra grande parte já se aposentou.

Abaixo, segue a figura intitulada “a árvore dos sonhos”. Esta árvore estava localizada bem no início do corredor direito, e ocupava um lugar de destaque na escola por ser um grande painel.

Era uma pintura de uma árvore, algumas figuras e cartinhas sobrepostas à pintura. Segundo as explicações recebidas, foi a exposição do trabalho de uma professora do turno vespertino, a professora de Arte. No trabalho, os alunos projetaram seu futuro por meio de imagens de profissionais, com produções escritas sobre o que desejavam ser.

Figura 13: A árvore dos sonhos

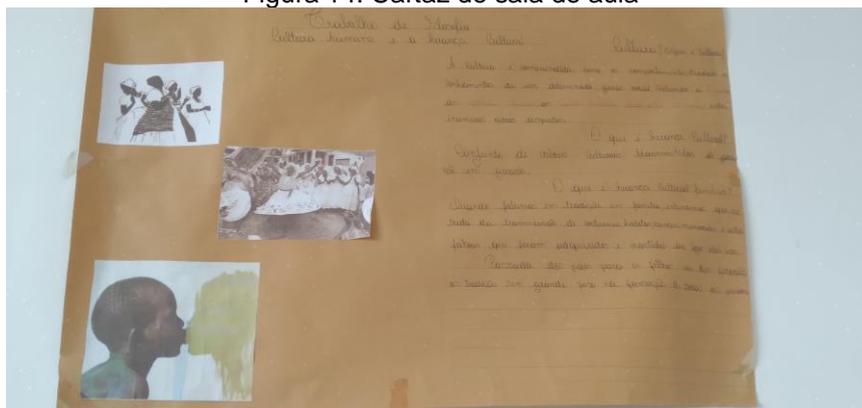


Fonte: Pesquisa empírica (2023)

É importante observar que aparecem imagens de pessoas negras representando algumas profissões. O painel já se encontrava incompleto, mas pudemos perceber que esse trabalho se torna interessante no sentido de que estimula os jovens a pensarem suas vidas e estimularem seus sonhos e metas para o futuro, ter esperança e lutar pelo que desejam.

Outro trabalho encontrado na escola, durante a observação do espaço, foi um cartaz com conteúdo sobre cultura, segue abaixo a figura:

Figura 14: Cartaz de sala de aula



Fonte: Pesquisa empírica (2023)

O cartaz foi encontrado em uma das salas de aula, é uma produção dos alunos com a temática pluralidade cultural, no componente curricular de Filosofia. Apresenta como título Cultura humana e herança cultural, mostra figuras de pessoas negras e de manifestações da cultura afro-brasileira, no seu texto aborda sobre conceito de cultura e cultura familiar.

Na área de convivência próximo ao palco, havia um cartaz ainda exposto do período da semana da consciência negra no mês de novembro.

Figura 15: Cartaz na área de convivência



Fonte: Pesquisa empírica (2023)

O cartaz é composto de várias imagens que nos remetem à importância da paz no mundo, percebemos menção às diferenças, ao respeito às vidas negras e um apelo a mais amor no mundo. Traz explícito em uma das imagens a expressão “*Las vidas negras importan*”. “*Vidas negras importam*” é um movimento nos Estados Unidos contra a violência racial, que em 2020 ganhou muita notoriedade após George Floyd, um homem negro, ser assassinado por um policial branco, na cidade de Minneapolis, no estado de Minnesota.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Para estudar a prática pedagógica na cultura escolar, faz-se necessário investigar a ação dos seus primeiros agentes, que são os/as educadores/as que fazem o dia a dia e vão construindo o projeto de educação da escola. Por isso, os sujeitos da pesquisa são a gestora geral, a supervisora escolar⁹, os professores e professoras, agentes chave para o estudo em processo.

Entendemos que os saberes dos/as professores/as, suas experiências construídas, os conhecimentos que emergem da prática no seu cotidiano (Tardif, 2014. p.55) são valiosos e serão socializados no desenvolvimento da pesquisa, possibilitando construir de forma colaborativa o produto educacional, um caderno de orientações pedagógicas.

⁹ A supervisora e os professores que têm carga horária no turno matutino.

Para manter seu anonimato, os/as professores/as não serão identificados pelo seu nome e sim com a letra G (Griôs¹⁰) e um número; a supervisora e a diretora como Maria Firmina dos Reis¹¹ (MF) e Maria do Bom Parto Figueiredo¹² (MB) para que possamos preservar-lhes a identidade. Segue, abaixo, a apresentação de dados do perfil desses profissionais, sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 7: Perfil dos participantes da pesquisa

Participante	Graduação	Pós-graduação	Tempo de atuação na escola	Tempo de Atuação na Edu. Básica
MB	Pedagogia	Gestão Escolar ¹³	25 anos	31 anos
MF	Pedagogia/História	Supervisão /história	18 anos	18 anos
G1	Pedagogia	Não	15 anos	41 anos
G2	Letras	Literatura	1 ano	12 anos
G3	Geografia	Docência Ensino Superior	10 anos	11 anos
G4	Pedagogia	Ciências da Religião	10 anos	28 anos
G5	Pedagogia	Psicologia em Educação	04 anos	09 anos
G6	Geografia	Geografia ¹⁴	20 anos	25 anos
G7	Química	Orientação Educacional	3 anos	5 anos
G8	Educação Física/fisioterapia	Não possui	8 anos	29 anos
G9	Engenharia Civil	Complementação Pedagógica em Matemática	6 meses	6 meses
G10	Letras	-	1,5 anos	18 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

¹⁰ A palavra *griô* é de origem africana utilizada para designar mestres portadores de saberes e fazeres da cultura, transmitidos de forma oral.

¹¹ Mulher negra maranhense, professora e primeira escritora romancista brasileira, ícone no movimento anti escravista, século XIX

¹² Mulher negra, arariense, professora, dedicada à educação, passou muitos anos à frente da Coordenação Pedagógica na Secretaria de Educação do município de Arari-MA, onde teve a oportunidade de trabalhar por algum tempo. Falecida em 16 de dezembro de 2022.

¹³ Todas as pós-graduações são especializações, com exceção de um professor com mestrado.

¹⁴ Um professor com mestrado na mesma área da sua formação inicial.

O fato de 60% dos educadores da escola ter entre 4 a 20 anos de efetivo exercício da docência nesta instituição, torna-se relevante no sentido de que conhecem bem a realidade em que se encontram, trazendo maior possibilidade de permear as questões étnico-raciais, que “[...] se desenvolverá no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdos de disciplinas[...]”. (Brasil, 2004. p.21). Entretanto, observamos no quadro os participantes G4 e G5 com formação em pedagogia lecionando disciplinas específicas, o que contraria a legislação, visto que as mesmas deveriam estar na gestão, colaborando na coordenação de projetos ou como apoio pedagógico. Observamos, também, que a maioria dos professores possui especialização 10 (dez) dos 12 (doze) participantes, porém apenas 4 (quatro) na área da sua formação, 01(um) não possui licenciatura, porém fez complementação pedagógica para ensinar matemática.

3.4 Instrumentos para a Geração de Dados

A etapa que envolveu o processo de geração de dados foi um momento muito importante para a pesquisadora, pois esta fez a sua inserção nos lócus da pesquisa, a fim de poder fazer a apreensão da realidade na busca do que almeja investigar. Na pesquisa em tela, mais do que observar, a intenção subjaz uma ação de intervenção. Pereira (2019) diz que: “As técnicas e dispositivos de Investigação visam recolher informações, registrar as práticas de intervenção, ouvir os envolvidos na ação, registrar relatos, atitudes, impressões, etc.” (Pereira, 2019, p. 109).

Foram utilizados os instrumentos: entrevista semi estruturada, questionário e observação participante. A entrevista semiestruturada, é vista “como dispositivo de produção de textos a partir de uma ótica discursiva” (Rocha; Daher; Sant’anna, 2004. p. 162). O questionário foi aplicado para coletar informações dos docentes, pois ele é “[...]constituído por uma série de perguntas, elaboradas com o objetivo de se levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são formuladas por escrito pelo informante, sem o auxílio do investigador”. (Gressler, 2003, p.153).

Sobre a observação participante, esta é não apenas “[...] uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade”. (Minayo, 2016, p. 64). A observação

aconteceu nos momentos de visita à escola, buscando um maior contato com o espaço escolar.

3.5 Proposta de Análise dos Dados

Ao nos propormos à análise e interpretação de dados, passamos a organizar e tabular as informações geradas para em seguida disponibilizá-las de forma estruturada para que assim tenhamos visibilidade e objetividade com dados que “não possuem conteúdos numéricos, mas registros de respostas”. (Barros, 1990, p. 84). Os resultados obtidos com os dados do perfil dos entrevistados são disponibilizados em quadros e são “analisados, criticados e interpretados”. (Prodanov; Freitas, 2013, p. 114).

Para que fosse coerente e consistente, a análise e interpretação dos dados, foi feita por meio da análise de conteúdo, ou seja, adotando o exercício de descrever os enunciados produzidos pelos sujeitos da pesquisa, a fim de serem evidenciados, possibilitando dessa forma que fossem analisados e interpretados, uma vez que a técnica de análise de conteúdo faz,

[...] o uso de inferências que partem da descrição dos conteúdos explícitos da comunicação para se chegar a dimensões que vão para além das mensagens. Em outras palavras, através da análise do conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos[...]. (Minayo, 2016, p. 76).

Dessa forma, pudemos chegar a análises adequadas com interpretações possíveis e achados importantes, a fim de contribuir com a temática práticas pedagógicas e pluralidade cultural, no sentido de desenvolver a educação do nosso estado, e apresentando uma proposta que servirá como apoio na implementação de práticas pedagógicas na perspectiva da lei 10.639/03, nas escolas maranhenses, ajudando no combate ao racismo no contexto escolar e social.

Na próxima seção, apresentaremos a discussão do tema a partir da apresentação dos dados gerados e das análises realizadas.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CENTRO DE ENSINO ANTONIO RIBEIRO: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Ao iniciarmos a pesquisa empírica no Centro de Ensino Antônio Ribeiro, e os primeiros contatos presenciais com a gestão e o corpo docente, a instituição contava com 73 profissionais em sala de aula nos 3 turnos (conforme, o quadro 5), a gestora da escola direcionou para o turno matutino a pesquisa, apesar de também haver 4 turmas do 9º ano na escola no turno vespertino funcionando concomitantemente às 8 turmas do ensino médio.

Sendo assim, destacamos que os/as professores/as entrevistados são docentes que atuam do 6º aos 8º anos, no turno matutino, sendo que alguns deles também trabalham no turno vespertino, com turmas do ensino médio; por isso, algumas vezes, nas respostas, eles se reportam também a esse nível de ensino.

No início do mês de janeiro de 2023, levamos a carta de apresentação da pesquisa à escola, fizemos a explicitação dos objetivos da pesquisa à equipe gestora, e, após a liberação para prosseguir com a pesquisa, foi realizada a apresentação do projeto de pesquisa ao corpo docente, no turno matutino. Nesse período, dos 30 (trinta) professores, 12 (doze) disponibilizaram-se a participar da pesquisa e receberam o questionário impresso para responderem.

Durante o primeiro semestre, realizamos a observação do lócus da pesquisa, registrada de forma escrita e fotográfica dos espaços/ambientes escolares. As férias dos professores ocorreram durante o mês de fevereiro, e nos meses de março e abril a categoria estava em greve¹⁵ pelo reajuste salarial, o que impossibilitou um maior contato com estes profissionais, enquanto se fazia a coleta de dados por meio dos questionários.

Nesse percurso, outros professores aderiram à participação da nossa pesquisa e alguns desistiram, ao final conseguimos obter uma participação de 10 (dez) professores, o que correspondia a um terço dos professores do 6º ano ao 8º ano da escola, durante o período que transcorreu a pesquisa. A seguir, está o retrato da amostra dos participantes quanto ao componente curricular que trabalhavam.

¹⁵ Greve da categoria que durou 60 dias iniciou em março, os professores conseguiram um reajuste de 11% o sindicato encerrou a greve mesmo contra a vontade da maioria.

Quadro 8: Amostra Professor/Componente curricular

Componente Curricular	Quantidade de Professores
Ciências	01
Educação Física	01
Filosofia	01
Geografia	02
História	02
Língua Portuguesa	02
Matemática	01

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Observamos que o componente curricular Arte, importante dentro da temática a ser investigada, não teve participação na pesquisa, visto que as DCN EREER definem que os conteúdos devem perpassar todo o currículo escolar, “[...] particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil [...]”. (Brasil, 2004, p.21). Como já fora anteriormente explicado alguns professores não aceitaram participar da pesquisa, outros desistiram, restringindo assim, a nossa amostra e limitando o perfil acima. É pertinente colocar que alguns professores que trabalham com Língua Portuguesa também completavam carga horária com Filosofia; entretanto, por causa do quantitativo final do número de participantes 10(dez), foi omitida tal informação no quadro.

Segue, abaixo, a apresentação de dados do perfil desses profissionais, sujeitos participantes da pesquisa; como já fora mencionado, os professores serão identificados com a letra G (Griôs) e um número; a supervisora e a diretora como Maria Firmina dos Reis (MF) e Maria do Bom Parto Figueiredo (MB), respectivamente, para que possamos preservar-lhes a identidade.

Quadro 09: Perfil dos participantes da pesquisa.

Participantes	Gênero	Idade	Pertencimento étnico-racial
MB	Feminino	68	Pardo
MF	Feminino	52	branco
G1	Feminino	68	não declarou
G2	Feminino	52	Preto/negro
G3	Masculino	não declarou	Preto/negro
G4	Feminino	47	Pardo
G5	Feminino	não declarou	Pardo
G6	Masculino	36	Pardo
G7	Feminino	39	Pardo
G8	Masculino	62	Pardo
G9	Feminino	27	Pardo
G10	Masculino	51	Pardo

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Quanto ao perfil dos participantes idade/gênero/pertencimento étnico-racial, observamos que a maioria são mulheres, 08 dos 12 participantes, a variação de idade varia entre 27 a 68 anos, situando-se a maior parte (06 participantes) entre os 36 e 52 anos de idade. São 03 com mais de 60 anos e apenas 01 com 27 anos, 02 não declararam. Juntando os que estão na faixa com mais de 50 anos e os que já tem 60 anos, obtém-se a metade dos participantes, o que nos leva a crer que o quadro da escola já está próximo a aposentadoria. Em início de carreira, tem apenas uma docente.

Quanto ao pertencimento étnico-racial, segundo sua autodeclaração, o grupo de 12 (doze) é composto de mais de 90% pardos e/ou negros, pois 2 (dois) declararam-se preto/negro, 08 (oito) pardos. Dos restantes, 01(um) autodeclarou-se branco, apenas 01 (um) não declarou.

Ressaltamos que a questão cor/pertencimento étnico-racial não é algo simples de se abordar, muitas vezes a autodeclaração revela uma manifestação política. Assim, [...] é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços

físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos”. (BRASIL, 2004, p.15). Isso vai depender da sua identificação e envolvimento político com sua ancestralidade e herança africana.

4.1 Dando voz aos participantes da pesquisa

4.1.1 As Professoras e Professores “Os Griôs”

Ao iniciarmos esta conversa com os professores participantes da pesquisa, convém explicitar que o questionário foi organizado da seguinte forma: na primeira parte, o perfil dos participantes, coletamos os dados: idade, gênero, tempo de serviço na escola e na educação básica, pertencimento étnico-racial, graduação, pós-graduação; na segunda parte: sobre prática pedagógica na escola e a terceira sobre a concepção da temática: educação para as relações étnico-raciais.

A primeira questão versava sobre a existência de orientações e propostas da gestão escolar para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dos 10 (dez) professores (griots), 05 (cinco) responderam afirmativamente, da seguinte forma: 02 (dois) destacam que a escola busca implementar:

“Todos anos ela é abordada na jornada pedagógica e melhorada, pois está inclusa no projeto político pedagógico, trabalhamos de forma interdisciplinar e transdisciplinar.”¹⁶(G3)

“Sim. A escola tem buscado implementar a lei em questão através de atividades diversas específicas de cada disciplina (especialmente Filosofia, História, Geografia, Ensino Religioso, Arte e Educação Física) e também de forma interdisciplinar.” (G10)

E 03 (três) mencionam a preocupação de combater o racismo e dois destes destacam temas que abordam a contribuição do povo negro e afro-brasileiro:

“Sim. Com a ideia de um trabalho transversal baseado no discurso da pluralidade cultural, formados pelas experiências e contribuições dos negros

¹⁶ As falas foram transcritas tal qual estavam no questionário.

na formação nacional e o combate ao racismo e o trabalho com a educação das étnico-raciais". (G1)

"Sim. Somos orientados a tratar a temática em sala de aula, não de forma esporádica, mas, durante todo o ano e, em situações do cotidiano, reforçando a importância de respeito e valorização das contribuições dos povos-afro brasileiros e africana na constituição da nossa sociedade brasileira. Combatendo dessa forma o preconceito e a discriminação racial." (G5)

"Sim, a escola trabalha promovendo uma reflexão sobre o combate ao racismo e à discriminação, estimulando a mudança de postura e a práticas coletivas sobre esse preconceito. Discutindo com os discentes sobre os rótulos sociais que reconhecem na sociedade e na escola." (G7)

Ressaltamos que, dos 10 (dez) questionários respondidos, em 03 (três) foram abordados um ponto interessante, sobre a metodologia de trabalho com a temática, a saber: *"trabalho transversal" (G1), "trabalhamos de forma interdisciplinar e transdisciplinar" (G3), "e de forma interdisciplinar" (G10).*

Dentre os 10 (dez), 01(um) menciona que as orientações são particulares do próprio docente que tem liberdade na condução desse processo e um outro pontua que as orientações são voltadas para a disciplina de História e também para datas comemorativas, vejamos:

"Existem orientações voltadas para a disciplina de História e para as datas comemorativas ligadas às questões étnico-raciais". (G8)

"A implementação das Diretrizes para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda é pouco implementada e as orientações são particulares de cada docente, cada professor aborda o tema da sua maneira. Nas reuniões pedagógicas, abordamos os temas e estudamos ideias de como tratá-lo, porém, no período em que sou docente da escola, ainda não realizamos projetos em conjunto". (G9)¹⁷

E apenas 02 (dois) entre os 10 (dez), destacaram a falta de propostas e 01 (um) não evidenciou se existem tais orientações, a saber:

"As disciplinas de ciências humanas têm, em seus conteúdos, um momento para tratar os temas; entretanto os professores têm liberdade para seguir as próprias diretrizes. Não existem propostas específicas ao longo do ano, geralmente elas são concentradas na semana da consciência negra." (G6)

"Não, a escola não apresentou nenhuma proposta em relação às diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais, no ano letivo de 2022." (G2)

¹⁷ Docente contratada atuando na escola no ano de 2023.

“Sempre que possível, é exposto e discutido com os alunos sobre o assunto e a questão da importância da implementação de projetos que tratam a respeito.” (G4)

Analisando as respostas, identificamos que há muitas incongruências entre elas. As vozes diferentes dos participantes cruzam-se sobre a questão abordada: há orientação para o trabalho com as questões raciais para implementação da Lei 10.639/03? Essas vozes, algumas vezes, se complementam, corroboram, mas outras vezes destoam totalmente. Por exemplo, uma das respostas enfoca que o tema tem momento próprio nas disciplinas de humanas e apontou a não existência de propostas da escola para um trabalho ao longo do ano letivo.

O certo é que a existência de orientações e propostas da equipe gestora para que tal trabalho se efetive de fato na escola não fica evidente, visto que algumas vozes expõem que não existem propostas, e uma parte considerável diz que as orientações vêm para os componentes curriculares de História ou da área de Humanas, ou ainda que: *“Não existem propostas específicas ao longo do ano, geralmente elas são concentradas na semana da consciência negra.” (G6).*

Quanto ao PPP, documento que explicita as intenções e ações que conduzem o trabalho da escola, o mesmo foi solicitado durante o período da pesquisa empírica, porém não foi disponibilizado, o que impossibilitou constatar o plano de intenções da instituição relacionado às questões étnico-raciais. De acordo com Vasconcelos (2006, p. 17), o PPP envolve o planejamento participativo e posicionamento quanto à sua intencionalidade, definição de ações para transformação da realidade, sendo um importante instrumento como caminho de construção da identidade da escola.

O Plano Nacional que explicita as atribuições dos entes responsáveis pela estrutura educacional do país no tocante à efetivação da Lei e suas diretrizes, recomenda que nas instituições de ensino as coordenações pedagógicas orientem os docentes para que desenvolvam seu trabalho, envolvendo as seguintes ações, entre outras:

Colaborar para que os planejamentos de curso incluam conteúdos e atividades adequadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de acordo com cada etapa e modalidade de ensino; b) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas a fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito racial, e à discriminação racial,

elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação. (Brasil, 2013, p. 41).

Ademais, também neste mesmo plano, são colocadas como atribuições das instituições de ensino: “[...] realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos [...]”. (Brasil, p.38, 2013).

Para o cumprimento dessas atribuições, é necessário às secretarias de educação organizarem “equipes técnicas” e, articulando esse trabalho na rede, garantir o tratamento da temática na escola, criando estratégias para fazer chegar o conhecimento aos professores e às equipes gestoras, além disso, deve acompanhar a implementação em cada escola.

Na questão 3.2, perguntamos se o C.E. Antônio Ribeiro tem conseguido desenvolver práticas pedagógicas voltadas à pluralidade cultural, de respeito às diferenças, ao diálogo com o outro e à justiça social na perspectiva da Lei 10.639/03, e como se daria esse trabalho.

De modo geral, os professores responderam que a escola tem conseguido trabalhar, 7 (sete) de 10 (dez) responderam que sim, mesmo que não aconteça na sua integralidade. Vejamos 5 das respostas que falam sobre o trabalho na escola:

“Através do tempo, tem conseguido desenvolver práticas pedagógicas voltadas à pluralidade cultural.” (G1)

“A Escola Antônio Ribeiro conseguiu trabalhar alguns pontos da Lei 10.639, porém de maneira pontual, por exemplo, eu como professora de Língua Portuguesa trabalhei no mês de novembro a consciência negra, data que lembra a luta do povo negro, que viveu no Brasil desde a colonização brasileira, principalmente sobre o Quilombo dos Palmares e seu grande líder Zumbi dos Palmares.” (G2)

“Sim. Roda de conversa sobre a temática, sendo esta problematizada em situações emergentes que estão acontecendo na sociedade. Também exploramos o assunto em forma de seminário tanto para aprofundamento da temática como para reflexão e discussão sobre racismo em algumas expressões entre outros modos de preconceitos.” (G5)

“A escola trabalha com a socialização, a interdisciplinaridade, a atividade em grupo e integrações culturais, promovendo ao aluno o sentimento de valorização cultural do país e respeito às diferentes culturas. Desta forma, promove e valoriza a diversidade étnica (cor, nacionalidade e cultural com as expressões culturais de diferentes povos e localizações), entre outros.” (G 7)

“Sim. Mas de forma fragmentada.” (G 8)

Apesar de não ficar evidente o direcionamento da ação para um trabalho integrado multidisciplinar ou de forma interdisciplinar, notamos que as respostas acima enfatizam uma promoção de atividades com diversas estratégias, no sentido de contemplar o conteúdo da Lei 10.630/03 e as DCNERER; são citados a luta de Zumbi, a consciência negra, a valorização da cultura africana, a luta dos povos africanos em geral, a valorização da pluralidade cultural e o enfrentamento do racismo nas suas práticas.

Das sete respostas, duas reportam-se ao trabalho no novo ensino médio:

"Sim, as disciplinas do novo ensino médio permitem uma liberdade maior na escolha de temas que tratem dos dispositivos da lei. Já no contexto da BNCC o tema continua a ser tratado por disciplinas das ciências humanas como é de costume. Além destas é cada vez mais comum a participação dos alunos nos processos decisivos da escola por meio de lideranças de sala." (G 6)

"Sim, nas turmas de ensino médio, as disciplinas das eletivas e diversificadas são voltadas para questões sociais. Nelas, cada professor consegue trabalhar e desenvolver práticas voltadas aos temas abordados pela pesquisa de forma mais dinâmica e com atenção às particularidades de cada aluno." (G 09)

Dos outros três restantes, 01 (um) não comentou, outro se reportou à resposta da questão anterior e um deles, G3, teceu uma reflexão sobre o tema, ele assim se expressa:

"Com relação a Lei 10.639/03, há de se destacar as figuras do escravo e do escravizado, pois ninguém nasce escravo, as pessoas são escravizadas. Nesse sentido, a luta de Zumbi dos Palmares pela liberdade é um marco da história da formação da população brasileira; sendo assim, é preciso dar destaque para que esta luta continue nos dias de hoje, pois a herança que receberam da elite branca brasileira foi a dos seus direitos e conseqüente distanciamento das oportunidades, haja vista serem a maioria nas periferias desta nação. O papel do educador é ajudar a construir uma consciência em que os atores presentes neste cenário possam ser vistos enquanto sujeitos históricos que contribuíram para a formação da população brasileira, portanto da sociedade." (G3)

Sobre a resposta acima, podemos inferir que o docente possui uma fundamentação sobre as questões raciais e uma consciência política, indo no sentido da descolonização do currículo (Gomes, 2012) e vê a importância do papel do professor para o alcance de uma escola mais justa, inclusiva e democrática.

Com relação à prática na escola, depreendemos desse contexto, que há esforço de alguns professores para colocar as diretrizes curriculares em ação como é o caso da professora de Língua Portuguesa, G2, que traz o “20 de novembro” para ser contextualizado em sala de aula, assim como outros professores das áreas de humanas, principalmente, trazem o debate e a reflexão sobre a história e culturas africanas e afro-brasileiras, a fim de valorizar e reconhecer as contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira.

Desta feita, ao abordar uma proposta de ensino na perspectiva das DCNERER, num contexto de pluralismo cultural, concordamos com Forquin (1998) que este ensino é dirigido a um público diverso e só atingirá seus objetivos,

[...] a partir do momento no qual ele põe em ação certas escolhas pedagógicas que são ao mesmo tempo escolhas éticas ou deontológicas, isto é, se ele leve em conta deliberadamente e num espírito de tolerância, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais eles se dirigem. (Forquin, p.137, 1998)

Em outras palavras, há necessidade de construirmos pedagogias inclusivas multiculturais e antirracistas; por isso, é importante termos profissionais qualificados, mas também “[...] sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas”. (Brasil, 2004, p.17). Portanto, implica uma educação mais completa e integral em que os profissionais estejam preparados para esse desafio.

Quanto à prática particular de cada um, perguntamos se está presente a questão da pluralidade cultural, de respeito às diferenças, ao diálogo com o outro e à justiça social na perspectiva da Lei 10.639/03 e de que forma. Os 9 (nove) dos 10 (dez) docentes responderam de forma afirmativa, apenas 01 (um) não comentou sobre a sua forma de trabalhar a temática. Seguem as respostas ligadas às estratégias de ensino em sala de aula, e alguns conteúdos que estão relacionados à questão da diversidade cultural:

“[...] além da escolha de temas correlatos, os alunos são incentivados a abordar problemas cotidianos de sua realidade periférica, compreendendo o contexto e buscando superá-lo por meio da educação e do desenvolvimento individual e coletivo dos membros de sua comunidade.” (G 6)

“Através de dança, música e algumas atividades folclóricas.” (G 8)

“Sim. Na abordagem de diversos gêneros textuais com foco no referido tema, tais como Artigo de opinião, reportagem, notícia, debates, seminários, enquetes, entrevistas, biografias.” (G 10)

“Sim. Quando inicio o ano letivo, determino os “combinados” com cada turma. Os combinados são “normas” que a turma e o professor devem seguir. Essas normas dizem respeito ao convívio dentro e fora da sala, ao respeito e ao comportamento, principalmente quando se trata das diferenças.” (G 09)

Das respostas acima, percebemos que se situam num campo muito genérico de abordagem. No caso da dança, por exemplo, fica uma ideia ampla e sem contextualização sobre que dança africana ou afro-brasileira é trabalhada, de maneira geral as respostas não estabelecerem a relação com o tema propriamente dito, ou detalhamento dos assuntos ou da forma como são trabalhados deixando, assim, uma lacuna e um questionamento como de fato está sendo realizado o trabalho para a efetivação de práticas com esses conteúdos em perspectiva da Lei 10.639/03.

Outrossim, é citado “dança, música e algumas atividades folclóricas” (G8) como expressão da cultura de matriz africana. Nesse caso, é necessário identificarmos, de fato, quais os elementos do folclore estão presentes na cultura afro-brasileira assim como de outras matrizes culturais, pois é pertinente que o ensino de Cultura Afro-Brasileira não seja “uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida”. (Brasil, 2006. p.72).

Cabe, pois, considerar que os conhecimentos contemplados em cada uma das manifestações culturais devem ser compreendidos em sua essência, visto que são conteúdos amplos que não podem ser reduzidos a simples folclore, para que o trato dado pela escola às relações étnico-raciais possa expressar “[...] o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras”.(Brasil, 2004, p.22).

Destacamos, abaixo, aquelas respostas que se relacionam à diversidade étnico-cultural, às contribuições africanas e afro-brasileiras, e o respeito às diferenças:

“[...] procuro promover atividades que valorizem e reafirmem a identidade do povo brasileiro, mostrando aos alunos/as às diferenças físicas que existem, mas também relatando que isso faz parte da diversidade cultural, social e econômica do nosso povo.” (G1)

“[...] Sendo assim, coloquei em discussão a questão da diversidade cultural, regional ou nacional quando trabalhamos o mês de novembro.” (G2)

“Eu, particularmente, tento trabalhar e mostrar nas disciplinas de Filosofia e Língua Portuguesa a questão da importância da justiça social e o respeito com as diferenças, principalmente racial e religiosa, através de leituras, trazendo para a sala de aula alguns acontecimentos que se passam na realidade atual.” (G4)

“Procuro sempre sinalizar que, ao longo da história, devemos conhecer, reconhecer e valorizar a diversidade e riqueza cultural dos povos que aqui chegaram ou já estavam em nosso cotidiano. E proponho sempre que necessário analisamos situações reais de preconceitos advinda de jornais, tv etc.” (G5)

“[...] utilizo a ferramenta data show com apresentação dos slides a exemplos dos conteúdos sobre a arte afro-brasileira, a cultura de paz, entre outros. Além disso, tem oficinas artística com apresentação dos cartazes com o objetivo de promover uma reflexão sobre a influência africana na cultura brasileira.” G 7)

Nesse contexto, observamos que as respostas no geral se remetem às questões da valorização da diversidade cultural e do respeito às diferenças na implementação da Lei; chama-nos atenção a resposta de G7, que envolve em seu trabalho a arte afro-brasileira e oficinas artísticas com o objetivo de refletir sobre a influência africana na cultura brasileira. Tais atividades possibilitam desenvolver o sentimento de pertencimento étnico-racial, de valorização e respeito pelos conhecimentos e saberes de herança africana

Dessa forma, em relação à prática do professor, temos, ainda, a resposta abaixo de G3, que faz uma reflexão sobre a situação socioeconômica do povo negro e falta de igualdade social, dando uma ideia de que sua forma de trabalhar perpassa por esse tipo de situação didática.

“Quando os negros(pretos) são vistos como sujeitos que contribuíram para a formação do país. Há de se destacar a luta constante por um lugar mais digno, pois ao diferenciarmos os diversos lugares que compõem o espaço geográfico observamos que a grande parte da população presente neste espaço, sujeitos a violência, preconceito de todos os tipos são os povos de origem africana. Como educador, é preciso que se conte uma História diferente contada pela elite e, através do diálogo em sala de aula, possamos construir uma nova consciência e, portanto, gerar condições para que aconteça a justiça social.” (G3)

Nesse sentido, Munanga (2015), escreve sobre a necessidade de ensinar a história africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil, fala do apagamento dessa história na historiografia oficial e nas academias; dessa forma faz um questionamento: “Por que essa história foi negada e quem a negou? Não foram os

africanos, vítimas da negação. Foram os ocidentais, por questões ideológicas e políticas que acabaram alienando a personalidade coletiva do africano. Como o fizeram?” (Munanga, p.25, 2015). Dando continuidade, o autor traz fundamentações e analisa ao longo da história as bases filosóficas de como o processo aconteceu.

Em sua maioria, percebemos a preocupação dos professores em contemplar de alguma forma em suas práticas as questões raciais, o respeito às diferenças, trazendo a valorização das culturas do povo brasileiro, ou um tema que mostre a dignidade do povo negro e de sua importância para a sociedade brasileira. Apesar de algumas inconsistências para falar da sua prática, observamos um movimento interessante do discurso para a prática, na tentativa de concretizar uma abordagem étnico-racial na sala de aula.

Sendo assim, observamos que as práticas estão no caminho da implementação da Lei. É nessa perspectiva que Gomes (2013) nos lembra que a transformação na escola é um exercício de liberdade e de ética, ética esta que subjaz a essência do trabalho de todo educador. Assim, ela nos traz uma chave na discussão e no compromisso com nossos estudantes, que ao passarem pela educação básica nossos alunos e alunas sejam crianças jovens ou adultos que possam questionar “[...] a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação”. (Gomes, 2013, p.83).

Sabendo da importância da realização de projetos didáticos como uma modalidade organizativa para uma abordagem dos conteúdos de forma dinâmica, e de maneira particular da possibilidade da metodologia interdisciplinar, perguntamos na questão 3.5 sobre a realização de projetos pedagógicos com as temáticas envolvidas na implementação da Lei 10.639.03. Dos 10 (dez) participantes, 01 (um) não respondeu, 7 (sete) responderam que não realizaram; destes, dois comentaram sobre as dificuldades impostas pela pandemia:

“Este ano, não foi possível a prática pedagógica voltada para a realização de projetos.” (G1)

“Não.” (G2)

“Após a pandemia, ainda não foi possível realizar nenhum projeto na escola.” (G4)

“Não.” (G5)

“Não.” (G8)

“Durante o período de um ano e meio que faço parte do quadro docente, não houve a realização de nenhum projeto com essa temática, no turno matutino. É importante ressaltar que, nesse período, estávamos em plena pandemia do Covid-19, o que, em parte, inviabilizou a execução de projetos pedagógicos.” (G 10)

“Nós vivemos um ano atípico, voltamos de um processo de pandemia na qual muitos professores e alunos passaram por este momento difícil, onde o ensino foi a distância. Nesse sentido, o ano letivo em curso foi um ano corrido que, além de termos de revisar o conteúdo do ano passado, nós precisamos ministrar assuntos referentes a esse novo período, sendo, assim, contempladas a História e a Cultura dos povos de origem africana no Brasil, à medida que trabalhamos os conteúdos; dessa forma como dito antes no item 3.1, o projeto é um projeto político pedagógico da escola.” (G 3)

Houve, entre os 10 (dez), 01 (um) que fez indicação da possibilidade de realização futura, a partir de ideias que já surgiram nos encontros pedagógicos, vejamos: *“Nas reuniões pedagógicas, já surgiram ideias para projetos voltados à temática, porém no período em que trabalho na escola ainda não presenciei a realização destes.” (G9).*

Dos 10 (dez) participantes, 01 (um) menciona que a escola realiza projeto no ensino médio: *“Sim, existe uma disciplina do novo ensino médio sobre história do “reggae” em São Luís; nela, são abordados aspectos culturais e o componente étnico-racial na apropriação desta manifestação Jamaicana.” (G 06)*

Sabemos que a rede estadual, de modo geral, retornou às aulas presenciais no mês de agosto de 2021. Quando a nossa pesquisa iniciou, a escola, “lócus” da pesquisa, estava no final do ano letivo de 2022, isto é, na primeira semana de janeiro de 2023. Embora as questões da pandemia tivessem prejudicado sobremaneira o ensino e aprendizagem dos educandos, teria sido oportuno a inserção intencional da questão racial no currículo escolar, para a construção de uma pedagogia antirracista com impactos positivos para o desempenho acadêmico dos estudantes (Louzano, 2013).

Caso seja levado como prioridade, pode trazer muitos ganhos a essa comunidade escolar, visto que o reconhecimento positivo da identidade traz melhorias para a aprendizagem, sem falar que no ensino médio na escola, há indicativos da realização de projetos, conforme G6, sendo assim importante envolver todas as etapas da educação básica. Cabe o questionamento sobre as prioridades

da escola e sobre um trabalho articulado e de maior alcance para as aprendizagens desses educandos.

Segundo as DCNERER:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...] (Brasil, 2004, p.22)

A Lei 10.639/03 que alterou a LDB 9394/96 reza, no seu artigo 79-B, que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. E as DCNERER, além do dia da consciência negra, o 20 de novembro, assinalam o dia 13 de maio, como dia nacional de luta contra o racismo e o dia 21 de março como dia internacional da luta pela eliminação da discriminação racial. (Brasil, 2004, p.22).

Perguntados sobre essas datas importantes para a comunidade negra, de forma particular sobre o dia da consciência negra, 6 de 10 responderam que fazem alguma atividade, a saber:

“Houve comemoração na sala de aula com os alunos com: - roda de conversa - leitura de textos com interpretação.” (G1)

“Sim. No presente momento, é aquela situação exposta no item 3.4, mas em sala de aula, damos destaque a esta data, onde observamos a construção do espaço geográfico brasileiro e a participação e contribuição dos povos de origem africana.” (G3)

“Sim. Nessas datas, convidamos os alunos a produzirem cartazes para conscientizar sobre o preconceito e colocamos em destaque nas salas de aulas e discutimos a temática de diversas formas: perguntas e respostas; situações problematizadoras; análise de fotos e vídeos etc.” (G5)

“Sim, na sala de aula trabalhamos com oficinas, brincadeiras, filmes para introduzir o tema da pluralidade e da diferença cultural.” (G7)

“Sim. Palestras e Eventos.” (G8)

“Sim. Nessas ocasiões, os professores são orientados a adotarem em suas aulas conteúdos relacionados a esse tema, promovendo debates e/ou seminários, bem como produções textuais e artísticas que serão expostas para a comunidade escolar local, no intuito de incentivar a mudança de postura de quem ainda alimenta sentimentos de natureza racista, bem como promover na população não branca o sentimento de pertencimento.” (G 10)

“Sim. Os professores das disciplinas de Ciências Humanas e dos Itinerários Formativos relativos a temas sociais, abordam simultaneamente conteúdos sobre cultura negra nas mais variadas escalas, sejam elas nacionais ou locais.” (G6)

Dos 10 (dez), 02 (dois) enfatizaram que não realizam atividades relacionadas: *“Não! No turno matutino não, porém existem falas pontuais em relação à temática.” (G2)*. Indo no mesmo sentido temos a seguinte afirmação: *“No Ensino Médio até ouço comentários de seminário a respeito; no fundamental, desde que estou na escola, nunca houve.” (G4)*. E apenas 01 (um) respondeu que não participou desse momento: *“Ainda não tive a oportunidade de presenciar o dia da consciência negra na Escola.”*

Sabemos que a temática deve estar contemplada durante o ano letivo, não somente em momentos pontuais. Entretanto, é também necessário chamar a atenção para essa data e para outros momentos importantes. A partir dessa data, poderia ser desencadeado um processo de reflexão desde o início do ano letivo, isso num contexto maior de envolvimento e articulação dentro da escola, de modo que fizesse parte do PPP e da prática ativa de cada professor.

Perguntamos sobre a necessidade de apoio para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e que tipo de apoio seria necessário. Das respostas, 90% solicitaram ajuda, passando pela formação envolvendo mais conhecimento sobre as diretrizes curriculares e a própria lei, além do debate sobre temáticas específicas que envolvem a questão, materiais didáticos e como abordar o tema em sala de aula. Seguem abaixo 07 das 10 respostas:

“Necessário demais livros de apoio e formação voltada para a temática.” (G1)

“Sim. Formações pedagógicas e materiais voltadas para essa temática, como livros didáticos e paradidáticos, filmes, séries, músicas, etc.” (G10)

“Sim, e profissionais que compartilhem e nos auxiliem como tratar sobre o tema.” (G9)

“Penso que caberia realizar formações sobre estas diretrizes, pois muitos professores não conhecem as diretrizes para a Educação Étnico-Raciais.” (G2)

“Principalmente com relação à nomenclatura: preto ou negro? Outras palavras que remetem ao preconceito contra os povos de origem africana e muito usadas no dia a dia. Seria de grande importância observarmos estas situações para melhor nos posicionarmos em sala de aula, desta forma

poderíamos sair da ignorância e não sermos mais sujeitos propagadores de preconceito.” (G3)

“Acho que não só eu, mas há uma necessidade de conhecer mais a lei para trabalhar em cima dela.” (G4)

“Sim. Ajuda seria muito útil para avançarmos com esses temas no ensino fundamental, para o qual a abordagem deve ser mais lúdica e permeada por práticas condizentes com a idade e com o nível de aprendizagem específico necessário. Esta ajuda poderia vir em forma de materiais específicos, estagiários do departamento de estudos africanos e educadores formados por coletivos e movimentos sociais antirracismo.” (G7)

Apenas 01(um) de 10 (dez) respondeu que necessita de apoio com materiais e recursos financeiros para a aquisição de utensílios e objetos necessários ao desenvolvimento das atividades, ou seja: “Oficina da parte de danças, materiais para confecção de instrumentos folclóricos, vestimentas e adereços e recursos financeiros para a realização de um projeto voltado para esse segmento cultural.” (G9).

Ainda nessa questão, entre 02 (dois) dos 10 (dez) participantes, 01(um) faz destaque para a questão legal, em relação ao conhecimento que se deve ter sobre as leis que tratam da coibição da discriminação racial, e das implicações das atitudes racistas, a saber:

“Sim, pois o tema se mostra necessário à medida que potencializa a capacidade de discussão acerca da diversidade racial. Seria interessante palestras sobre o Direito Antidiscriminatório com a presença do Presidente da Comissão de Promoção da Igualdade Racial OAB MA, em parceria com as escolas da rede educacional.” (G6)

E a outra resposta respondeu que não necessita de ajuda para implementação, porém, sugere que o curso de história realize projetos junto à comunidade escolar, segue a transcrição: “Não. Mas, como sugestão, seria interessante os estudantes do curso de história realizar projetos e junto com a comunidade escolar implementar.” (G 5)

É interessante enfatizar que o fato de o G5 dizer não necessitar de ajuda dá a entender que já existe a implementação no trabalho. Porém, ao sugerir que alunos do curso de história venham para realizar projetos, deixa uma ideia de que a escola necessita de intervenção de fora, apoio, para que aprenda como fazer a implementação, passando assim, pelo processo formativo que a capacitará para a realização de tal ação.

Sobre a questão legal, apoiada em trabalho com instituições como a OAB, recomendada por G6, entendemos ser relevante, mas ao lado da busca pelo

conhecimento sobre história e cultura africana e afro-brasileira, bem como por conhecer o movimento negro e o processo de luta na sociedade para uma educação antirracista, uma vez que: “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos.” (Almeida, 2018, p. 47).

Em relação à resposta de G9 para a questão dos recursos financeiros é pertinente, pois sabemos que muitas vezes as escolas não atendem às necessidades de recursos didáticos para os professores, quando realizam projetos ou outros tipos de atividades que exigem mais ludicidade ou aprofundamento de temas. Quanto à temática, por exemplo, há alguns anos achavam-se poucos paradidáticos e livros de aprofundamento. Observamos um avanço nesse sentido.

Percebemos, por meio das falas, que os profissionais ainda necessitam de bastante apoio no sentido de se apropriarem de questões específicas, mas também complexas, que abrangem a temática. Há uma grande demanda por formação, levando-nos a acreditar que os espaços para tal discussão na escola são exíguos, em detrimento de outras demandas que, às vezes, parecem mais importantes e/ou urgentes.

De toda forma, depreendemos que há uma grande necessidade quando se trata da preparação dos profissionais para atuarem de forma apropriada com a temática, o que leva a pensar que ainda há um longo caminho a avançar para a formação do professor fornecida pelas secretarias de educação, como por meio de parcerias com ONGs, coletivos negros, grupos de comunidades e outros, conforme sugerido pelos próprios professores. Sobre essa demanda, corrobora a pesquisa sobre o enraizamento das práticas pedagógicas.

Nas práticas observadas e nos diversos depoimentos dos entrevistados(as), constata-se a demanda de formação inicial e continuada de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial, entendida como o principal elemento para uma mudança de práticas e posturas racistas. Essa é, de fato, uma necessidade e uma demanda legítima; portanto, não pode ser negada a sua importância. (Gomes, 2012, p.357).

A seguir, abordaremos a segunda parte da investigação que diz respeito ao tópico compreensão da temática. Inicialmente, foi perguntado se consideravam importante discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais na escola. Dos 10 (dez)

docentes, 9 (nove) responderam à pergunta. Todos foram unânimes em considerar de grande relevância na escola.

Vejamos as seguintes 4 dessas respostas que revelaram a importância da temática relacionando-a à questão do respeito às diferenças, desconstrução de estereótipos, combate ao racismo, vendo a escola como espaço de diversidade e valorização destas diversas culturas:

“Sim. Porque é uma maneira de conhecer e valorizar a diversidade cultural que existe em nosso país e estado.” (G2)

“Com certeza, hoje se vê muito o desrespeito com o próximo por conta de cor da pele, estilo de cabelo e a questão da religiosidade. A escola é o ambiente em que há muitas diferenças e há a necessidade de estarmos mostrando as diferenças entre as pessoas e os povos.” (G4)

“Sim. A desconstrução de estereótipos, são cruciais para uma sociedade inclusiva, antirracista e a tão sonhada equidade entre as diversidades de nações, sem discriminar a sua religião, raça, nacionalidade, cor, classe e sexo.” (G5)

“Sim. O Brasil é um país com uma população racista, e isso representa um gigantesco atraso social que se projeta sobre outros aspectos do desenvolvimento nacional, acredito que o fim da desigualdade é condição “sine qua non” para o desenvolvimento nacional, ele passa antes de mais nada pelo fim do racismo.” (G6)

“Sim, por ser a escola um espaço que reúne uma grande diversidade de culturas, etnias, classes sociais, religiões, etc., torna-se um ambiente propício para a discussão da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, tendo em vista promover a unidade na diversidade, ensinando tanto docentes quanto discentes, bem como demais funcionários, a respeitar e valorizar essas diferenças.” (G10)

As respostas acima demonstram a compreensão dos profissionais sobre a importância de desenvolver a temática na escola. Essa compreensão passa pela diversidade que nos cerca, tendo a escola que conhecê-la e valorizá-la, criando um espaço de acolhida e combate ao racismo; a desconstrução de preconceitos e estereótipos ligados à cultura negra afro-brasileira, construindo o respeito e fomento à equidade social, visto que todas as culturas serão incluídas no processo formativo que se desenvolve na escola.

Sobre tal perspectiva, Coelho e Coelho (2019) enfatizam a conformação da memória histórica como um fator estruturante para constituição das noções de pertencimento, com as quais os diversos agentes sociais vão estabelecendo formas de identificação.

Diante disso, o alcance do escopo das leis exige mais que o conhecimento historiográfico; ele demanda, também, o domínio sobre competências e habilidades docentes que permitam a crítica à tradição e a desconstruções de preconceitos relacionados ao papel dos agentes na conformação da nacionalidade e da nação. Ele exige, então, o controle sobre o arcabouço teórico e metodológico que permite o recurso ao saber historiográfico com vistas à oferta de uma educação inclusiva. Em suma, ele requer de professores, técnicos e gestores que a educação ofertada satisfaça aos objetivos da Lei: o enfrentamento do preconceito e de seus desdobramentos nocivos na formação de crianças e adolescentes, por meio da construção de uma nova forma de se pensar a formação da nação e da nacionalidade. (Coelho e Coelho, 2013)

A seguir, veremos a resposta de G3, parece-nos que no seu entendimento, ao tratar da temática, teremos a oportunidade de conhecer para mudar o rumo da história, desconstruindo narrativas que, ao longo do tempo, tem tornado invisível a história afro-brasileira e africana.

“Sim. Somente pelo diálogo, discurso e uso da palavra é que podemos sair da ignorância, pois falar daquilo que não se conhece, ou ainda, repetir a história contada pelos opressores, para tanto é de suma importância discutir a temática da Educação das Relações Étnico-raciais.” (G3)

Outras 3 respostas a seguir mencionaram o contexto social, a relação com o outro, até mesmo relacionando o bullying às questões raciais e a importância da conscientização na educação: *“É importante trabalhar questões como essa, pois é o momento em que as crianças começam a perceber no mundo e a perceber o outro.” (G1).*

“Sim. Para haver uma conscientização da raça tirando de vez o bullying que porventura venha a existir.” (G8)

“Sim. Acredito que para melhorarmos o contexto social em que vivemos devemos investir na educação e conscientização das crianças. E é através da escola que tem a melhor oportunidade para isso.” (G9)

Percebemos que esses profissionais entendem o processo educativo também como processo de conscientização sobre a questão racial, compreendendo as diferenças entre as pessoas e a necessidade de diminuir os conflitos entre os grupos, como por exemplo, o bullying que é identificado quando uma pessoa ou grupo de pessoas visam agredir, perseguir, humilhar outras pessoas, fato muito comum acontecer nas escolas do ensino fundamental.

Entretanto, é necessário estudar sobre bullying e sobre racismo para podermos dar tratamento diferenciados a essas situações dentro do contexto escolar. Não podemos simplesmente identificar casos de racismo como bullying. “Apesar de ambos serem representados por uma agressão física ou psicológica, na qual a pessoa é humilhada, o racismo possui ainda um caráter simbólico e estrutural.” (Dias et al, 2022, p.24) Assim, os autores explicam as manifestações do bullying e do racismo na escola, bem como é de costume a ação da escola nesses casos.

Quando voltamos na história e compreendemos todos os aspectos que envolvem o racismo – as lutas travadas pelos movimentos sociais e o movimento negro –, percebemos tratar-se de um assunto mais complexo e, por isso, mais difícil de ser abordado no ambiente escolar. Na sala de aula, erroneamente ofensas raciais são enfrentadas como situações de bullying, diminuindo o peso que esses xingamentos e apelidos representam. (Dias *et al*, 2022, p,26).

Sobre o conhecimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, das dez respostas, 90% disseram conhecer a lei 10.639/2003, embora entre elas houvesse manifestações de que não conheciam profundamente ou que necessitavam conhecer mais as diretrizes curriculares para aplicação da Lei. Já com relação à Lei 11.645/2008 depreende-se que 60 % desconhece, visto que cinco ressaltam conhecer apenas a Lei 10.639/2003. Apenas em 8 respostas houve comentários, os quais seguem abaixo:

“Conheço a 10.639/2003, pois já participei de formação sobre a mesma.” (G2)

“Conheço um pouco da lei 10.639/2003, mas confesso que deveria ter mais conhecimento sobre a mesma e sua importância.” (G4)

A lei 10.639/2003 conheço porque é pedida na nova reformulação do ensino médio, entretanto, a outra lei desconheço. (G7)

“Não profundamente. É importante também a divulgação dessas leis nas escolas”. (G8)

“Tenho pouco conhecimento sobre a lei 10639, pois fiz um curso que comentou sobre o tema.” (G9)

“Conheço superficialmente o texto da Lei 10.639/2003. Em termos de prática pedagógica, considero minha experiência ainda em fase incipiente, necessitando de mais conhecimento acerca das leis supracitadas e de propostas de implementação dessas leis no espaço escolar.” (G10)

“A primária ressalta a importância de trabalhar a temática a importância da cultura negra em nossa sociedade. A segunda torna obrigatório não só o estudo afro-brasileiro, mas o estudo também das culturas indígenas e sua contribuição na formação da sociedade brasileira.” (G5)

“Uma fala da luta de alguém pela Liberdade Este é Zumbi dos Palmares, a qual esta luta é a história de um povo que, a partir do momento que se conhece, esse contraditório possa gerar uma consciência sobre a situação preterida, presente e futuro dos descendentes africanos no Brasil, o qual sou um deles. (Lei 639/2003)

A outra e a lei 10 645/2008 que discorre sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena e afro-brasileira no ensino fundamental e médio, não prevendo para as licenciaturas. (G3)

Analisando as respostas, observamos que duas: G4 e G8 pontuam a necessidade desse conhecimento maior da lei. Uma delas traz para o campo pessoal e outra para o campo escolar. Já o docente G10 faz uma fala interessante sobre sua prática pedagógica, ainda “incipiente”, necessitando de “mais conhecimentos” e “propostas de implementação” dentro da escola. Nesse sentido, cabe frisar que as políticas de formação e a busca do próprio professor por formação precisam ser incentivadas pelas redes de ensino.

Nesse sentido, é importante destacarmos que o papel das Coordenações Pedagógicas tem uma posição estratégica para que tal projeto antirracista avance nas escolas, o Plano (2013) sobre esse papel assim dispõe:

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, no Artigo 3º, § 2º, estabelece que “As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”. Portanto, o presente Plano recomenda que os sistemas e as instituições de ensino orientem os coordenadores pedagógicos para aplicá-lo no âmbito escolar. (Brasil, 2013, p.41)

Dando continuidade, falaremos sobre a participação nas formações voltadas para a temática, metade dos professores não havia participado de nenhuma formação sobre o tema. Apenas três fizeram comentários após responderem se já haviam participado ou não da formação:

“Sim, termos que nos apropriar das teorias e práticas pedagógicas que qualifiquem e potencializem as aprendizagens dos educandos.” (G5)

“Sim. Participei do intensivão oferecido pelo programa Ensina Brasil.” (G9)

“Não, por isso acho importante a presença desses profissionais dos direitos para que promovam palestras, com o objetivo de contribuir no processo de ensino e aprendizagem aos docentes e discentes.” (G7)

“Não. Formação não, mas somos chamados a desenvolver trabalhos ligados às questões culturais e folclóricas.” (G8)

Alguns dos comentários acima são em torno da importância da formação para a aprendizagem dos alunos. Um dos participantes reforça que não teve formação, mas o trabalho é desenvolvido. Levando-se em consideração que as formações vão preparar o professor para seu fazer profissional e às exigências do mundo atual, é preocupante que metade dos professores não tenha participado de nenhuma formação sobre o tema.

Em consonância com os estudos de Coelho e Coelho (2013), podemos dizer que ainda há uma grande lacuna nas formações; sua pesquisa realizada em 06 seis escolas públicas sobre o alcance das práticas e conteúdos étnico-raciais demonstram “[...]ausência de um saber teórico e prático sobre a transformação do conteúdo acadêmico (historiográfico, linguístico, literário, geográfico, artístico) em saber escolar”. (Coelho; Coelho, 2013, p. 79).

Depreendemos, portanto, que além da necessidade de formações sobre o tema ainda as formações devem ter bastante profundidade e consistência capazes de dar conta da amplitude e complexidade dos conteúdos que irão formar o docente com habilidades e competências mínimas para lidar com a questão. Lamentavelmente, mesmo com 20 anos de sanção da Lei 10. 639.03, “[...] ainda existem muitos docentes sem uma sólida fundamentação teórica e metodológica quanto aos estudos da cultura africana e afro-brasileira, bem como das epistemologias das relações étnico-raciais e de gênero”. (Machado *et al*, 2018 p.9)

No tópico seguinte, que diz respeito à concepção dos profissionais sobre a educação das relações étnico-raciais, a preponderância do entendimento dos participantes relaciona-se à questão do respeito, da diversidade cultural e das diferenças. Seguem abaixo as respostas:

“A minha concepção é que devemos respeitar as diferenças entre os povos, levando em consideração sempre o contexto, a configuração daquela nacionalidade, procurando entender e gerar conhecimentos plurais de determinado povo, partindo de uma visão plural.” (G 5)

“É importante seguir a Lei e o respeito às pessoas independentes de cor, religião, afastando qualquer relação de bullying que possa existir na escola”. (G8)

“A educação das Relações Étnico-Raciais ensina e prepara a criança e o adolescente para o respeito a si e a seu próximo, ajuda a compreender a

importância dos valores morais e dentro da sociedade em que vivemos.”
(G4)

Outras respostas que seguem vão além do respeito e enfatizam questões como a realidade brasileira socioeconômica, o preconceito e a discriminação, a intolerância e a possibilidade de superar a desigualdade social, bem como a importância do protagonismo do negro para promover uma sociedade igualitária. Vejamos:

“Acredito que deve ser algo fundamental na escola, pois os alunos estão cada vez mais descolados da própria realidade econômica e social, e no Brasil está consciência passa, sobretudo, pelo trabalho constante sobre o componente étnico-racial.” (G 6)

“A educação das relações étnico-raciais se faz necessário na nossa sociedade contemporânea e nas nossas escolas. O preconceito e a discriminação fazem parte das crenças limitantes que alimentam a intolerância. Por isso, devem ser trabalhadas desde o ensino fundamental aplicando, na sala de aula, dinâmicas a favor da diversidade, como o uso de leituras infantis tendo negro a ser protagonista promovendo uma sociedade mais igualitária.” (G 7)

“Como uma ação educacional de atendimento direito a demanda da população afrodescendente.” (G1)

“Com toda certeza, é importante ser incorporado no projeto pedagógico da escola, pois possibilita potencializar a formação do aluno como sujeito integral que busca conhecer-se e valorizar a importância do /a outro/a, oferecendo aos alunos a possibilidade de conhecer a cultura brasileira que é diversa e complexa.” (G2)

“O conhecimento da contribuição do outro para a formação da população brasileira, sendo este outro alguém com cultura, valores substanciais, essenciais e cruciais para a formação da sociedade brasileira.” (G3)

“A educação das Relações Étnico-Raciais é de suma importância para uma sociedade, principalmente no país em que vivemos, que sofreu e enfrenta períodos de extremo preconceito racial e prejudica grande parte da população. Além disso, muitos ainda são afetados por atos preconceituosos e sofrem as consequências desse período.” (G9)

“São propostas de práticas pedagógicas com base na Lei 10.639/2003 que visam promover o conhecimento, o respeito e a valorização de todas as culturas e etnias de natureza afro-brasileira e africana, por parte da comunidade escolar, para que esta dissemine essa concepção e postura também fora dos limites da escola, contribuindo para a formação de uma sociedade mais igualitária.” (G10)

O entendimento de uma educação para as relações étnico-raciais deve passar pela compreensão das diferenças do eu, do outro, do respeito a essas diferenças, do reconhecimento da diversidade cultural e da importância da busca

pelo conhecer para valorizar, aceitar e respeitar, visto que as manifestações culturais são riquezas do nosso povo e são um patrimônio cultural da humanidade. Nesse sentido, a concepção dos educadores é bastante ampla e percebemos que eles têm um entendimento contextualizado sobre a questão.

Apesar de várias respostas tocar na questão da valorização da pluralidade e da cultura afro-brasileira, do combate ao preconceito e ao racismo, ainda sentimos falta de uma visão que destacasse com maior força a questão da identidade étnico-racial afro-brasileira, dos saberes trazidos pelos educandos, conseqüentemente de um maior reconhecimento da contribuição dos descendentes de africanos para a nação brasileira.

4.1.2 As Gestoras: Maria Firmina dos Reis e Maria do Bom Parto Figueiredo

Na próxima análise, apresentaremos as respostas da supervisora e da diretora à entrevista, a qual constava de seis perguntas sobre as ações, orientações e práticas envolvendo a temática, bem como sobre a importância dessa discussão na escola, sobre participações em formações e necessidade de apoio para implementação das DCNERER. A seguir, apresentaremos as perguntas e abaixo as respostas das duas entrevistadas.

Pergunta 1: O centro de ensino Antônio Ribeiro desenvolve ações voltadas para implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com a lei 10.639/2003?

“Agora de forma mais efetiva, pois se tornou obrigatória, mas antes era em forma de projeto, quando veio a pandemia e depois outros anos ficou híbrido, estamos tentando retornar com a normalidade do ensino, estamos tentando trabalhar de forma interdisciplinar porque há uma falta de professores; os que trabalham com história não são da área de história que é mais um entrave, porque não está dentro da área deles de atuação, é uma área que ele precisa estudar bastante para implementar na sala de aula. Pode não ser durante todo o ano, mas quando se faz necessário se trabalha”. (Maria Firmina)

“Sim, inclusive nós temos projetos né, tivemos projetos antes da pandemia, projetos muito enriquecedores, as crianças gostaram muito e nós fomos fazer a culminância de um desses projetos no fórum do tribunal regional, inclusive ganhamos uma placa de honra ao mérito, e foi uma coisa muito gratificante porque nós caracterizamos todas as crianças e levamos, os promotores adoraram e ficaram encantados com nosso trabalho, e nós

sempre que podemos trabalhamos com esses projetos étnico-raciais e africanos". (Maria do Bom Parto)

As respostas relatam que a escola desenvolvia, antes da pandemia, projetos envolvendo a temática. Não fica explícito o que foi abordado no conteúdo, mas dá para perceber na resposta da Maria Firmina que a escola esbarra na dificuldade da formação dos professores, isto é, alguns assumem disciplinas para as quais não são habilitados. Importante notar que, sobre a questão de projetos, mais da metade dos professores respondem que não realizam projetos envolvendo a temática.

Pergunta 2: Quais são as orientações dadas aos professores pela equipe gestora nesse sentido?

"Os professores são orientados a fazer uma sequência didática, por quê?! porque a sequência didática ela não tem obrigatoriamente um produto final, diferente do projeto e, como nós temos uma carência em termos de recursos materiais, para se fazer um projeto bem feito, uma sequência didática te abre um leque de possibilidades de trabalhar com textos, produção textual, dramatização, pesquisa, pesquisa de campo, entrevista em casa, fazer uma árvore genealógica dos seus parentes e sua família, fazer um cruzamento, dá um leque de possibilidades de trabalhar, o professor de matemática já trabalha mais com a questão das proporções da porcentagem, com situações problemas, então é bem melhor, a filosofia já trabalha mais a questão inclusive de fazer com que eles pensem sobre a questão da aceitação, do respeito, da contribuição do negro e tirar, também, o que já está querendo ou não arraigada, o preconceito, o racismo, a inferioridade e uma série de coisas que, querendo ou não, são culturais, e aqui como os meninos não vêm de um universo letrado, não vêm de um ambiente alfabetizador, de ler, de escrever, de ler além das entrelinhas, aí a gente faz um contraponto lá com a biblioteca, que hoje nós temos lá a Carol, ela leva os alunos pra lá e seleciona os livros que são direcionados pra esse público e com essa temática, aí os alunos são estimulados a levar os livros pra casa, a lerem, fazer um fichamento, um resumo, fazer uma apresentação sobre, então tem todo um contexto que pode ser trabalhado, e que deve ser trabalhado dentro das nossas possibilidades". (Maria Firmina)

"Que seja trabalhado interdisciplinar, que cada professor converse sobre essas práticas, para que o aluno fique sabendo que existe e que tem que aprender e tem que saber o que é étnico-racial e eles trabalham, principalmente de arte, mas todos eles têm como trabalhar esses assuntos interdisciplinarmente". (Maria do Bom Parto)

Sobre as orientações feitas pela equipe gestora nas suas respostas, e observando as respostas do corpo docente, percebemos que nenhum deles citou a sequência didática como forma de trabalhar a temática, já em relação à interdisciplinaridade alguns citaram que trabalham dessa forma, entretanto, de acordo com o relato da Maria Firmina, muitas situações didáticas coincidem com as formas de trabalho relatados por alguns professores. Ainda, um aspecto interessante

que é colocado na fala de Maria Firmina, é sobre o trabalho na biblioteca, fato que nenhum professor mencionou nas suas respostas.

Pergunta 3: Quais as práticas da escola que são voltadas à pluralidade cultural, ao respeito às diferenças, ao diálogo com o outro e à justiça social na perspectiva da Lei 10.639/2003?

“No início do ano, durante a jornada pedagógica, já traçamos em linhas gerais como vamos trabalhar ao longo do ano, pois diferente do município nós não temos uma logística de formação continuada como nós temos no município que tem garantido um espaço de estudo, de formação que você pode estar ao longo do ano parando e planejando e replanejando, então todas as nossas ações, projetos, sequências didáticas, atividades até de datas comemorativas, a gente fecha durante a jornada pedagógica, já trazem tudo mais ou menos encaminhado porque o tempo é curto e nós temos do 5º ano, do 6º ao 8º, querendo ou não o 5º ano foge um pouco dessa proposta, mas eu já trago mais ou menos tudo encaminhado e organizado para que a gente possa pensar sobre se organizar e geralmente eu divido não por área mas por série porque fica mais fácil dos professores se organizarem de forma inter e transdisciplinar, às vezes com título geral e subtítulo, cada um dentro da disciplina trabalha o que acha mais importante de acordo até com a realidade da comunidade, do que a comunidade precisa na verdade, essa comunidade aqui apesar de ser 99% de negros mas eles não se autointitulam, se você fizer uma pesquisa aqui 100% se consideram pardos, são pessoas negras mas que não se identificam com sua gênero¹⁸, tem coisas gritantes que você vê na matrícula quando você pergunta, porque é a pessoa que tem que se autodeclarar”. (Maria Firmina)

“Eu observo muito nos seminários que eu observo em sala de aula, porque geralmente eles fazem seminário, culminância de mini projetos no pátio e eu acompanho e acho muito bonito o professor trabalhar e se engajar nessas práticas para que o aluno vivencie isso dentro da escola”. (Maria do Bom Parto)

A resposta da Maria Firmina enfatiza que são planejadas atividades durante a jornada pedagógica com os professores, em diálogo com as diversas disciplinas, dando destaque para a necessidade dos alunos, da comunidade, inclusive dá uma informação importante da sua realidade sobre o não reconhecimento da cor/raça da maioria das famílias na matrícula. Na sua opinião, ao afirmarem-se pardos, a autodeclaração dos familiares em relação aos filhos/as é de não aceitação da sua negritude, deparamo-nos novamente com a complexidade da questão já referida em tópicos anteriores¹⁹.

Já Maria Firmina enfatiza que acompanha as apresentações dos trabalhos que os professores vêm conduzindo na escola e acha importante esse trabalho.

¹⁸ Acreditamos que ela quis falar a palavra raça no lugar de gênero.

¹⁹ Ver sobre autodeclaração na página 86.

Contudo tanto Maria Firmina quanto Maria do Bom Parto não conseguem trazer dados concretos de práticas que a escola já tem realizado, até mesmo durante a semana da consciência negra, que geralmente as escolas se movimentam para realizar algo, atendendo ao que é pedido na Lei, e que estaria de acordo com a fala de alguns professores que relataram trabalhar nesse período.

O MEC, por meio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no documento Orientações e Ações Para Educação das Relações Étnico-Raciais diz, que:

Ao estudar a cultura afro-brasileira, atentar para visualizá-la com consciência e dignidade. Recomenda-se enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores. Banalizar a cultura negra, estudando tão somente aspectos relativos a seus costumes, alimentação, vestimenta ou rituais festivos sem contextualizá-la, é um procedimento a ser evitado. (Brasil, 2006, p.72)

Pergunta 4: Você considera importante discutir a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola?

“É imprescindível que seja, até porque de um ano pro outro, primeiro que você tem que fazer uma avaliação, o que foi planejado, como foi planejado, se o objetivo foi alcançado, se não foi alcançado por que não foi?!, Se você teve de replanejar, se teve uma boa aceitação ou não, então, se faz necessário, por esse motivo e pela rotatividade de professores, porque todos os anos nós temos professores diferentes na escola, então tem que ser apresentada a proposta da escola, a visão da escola, a missão da escola, a proposta de ensino, como essa temática é inserida no currículo ao longo do ano, como é a proposta de trabalho, como foi feito, como pode ser feito, qual o alcance, quais os pontos positivos e pontos de melhoria, então tudo isso tem que ser feito todos os anos”. (Maria Firmina)

“Com certeza, principalmente nos dias de hoje com o bullying que de vez em quando a gente se impacta com esses problemas, e às vezes a gente nem sabe como resolver e pede ajuda pros psicólogos. Aqui mesmo no início do ano várias alunas ficaram com depressão e ansiedade por conta do bullying por serem negras, ou brancas com cabelo encaracolado, e isso eu acho muito importante dentro da escola”. (Maria do Bom Parto)

As duas respostas concordam que é muito importante discutir essa temática, inclusive a Maria do Bom Parto traz informações sobre a necessidade de apoio psicológico por causa de depressão e ansiedade porque sofreram bullying, e o ponto que ela coloca está ligada à questão racial. Novamente, é importante comentar

sobre o conhecimento que devemos ter acerca de racismo e bullying,²⁰ que muitas vezes damos o mesmo tratamento na escola.

Pergunta 5: Você participa de formações voltadas para a temática?

“No estado não, no município sim, já participei”. (Maria Firmina)

“Demais, participo de todas, de 2019 pra cá foram mais online e a URE sempre faz esses encontros e nós aqui mesmo na escola já fizemos formação sobre o assunto”. (Maria do Bom Parto)

As respostas das duas entrevistadas estão destoando, enquanto uma diz que participa de muitas formações oferecidas pela Unidade Regional de Educação (URE), a outra diz que não participou na rede estadual, mas no município sim. O importante é que a formação já chegou até a equipe gestora, isso é um passo positivo para que a temática seja compreendida em sua importância e necessidade de cumprimento do trabalho com as DCNERER.

Tendo em mente que os processos formativos são molas propulsoras para que as transformações aconteçam na escola, e que Educação para as Relações Étnico-Raciais está interligada a processos formativos de concretização da gestão democrática, ou seja, a processos de transformação social, assim, é libertador compactuar com a ideia de que: “[...]devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático”. (Freire, 2000, p.17).

Pergunta 6: A escola gostaria de apoio para a implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para ensino de história e cultura afro-brasileira e africana? de que forma?

“Eu acho que toda ajuda é bem-vinda, eu acho que você tem que ter esse olhar aberto, a educação não pode ser fechada então se você tem alguém que possa vir pra contribuir, para ajudar de qualquer forma, é muito bem vinda, a escola é aberta e ela tem que ter esse perfil de estar aberta a melhorias, de estar aberta a novos olhares porque muitos professores ao longo do ano acabam se acomodando no seu mundinho particular, e devido a correria, a má remuneração, ao estresse, tem que se trabalhar manhã tarde e noite, não sobra tempo e nem dinheiro para investir na educação continuada como um mestrado ou um doutorado”. (Maria Firmina)

“Com certeza, gostaria e preciso, quando vem alguns estagiários eu sempre peço uma contrapartida, eles trazerem projetos para serem desenvolvidos em sala de aula porque eu acho muito válido”. (Maria do Bom Parto)

²⁰ Ver explicação sobre bullying e racismo na página 102.

A gestão da escola nas respostas se revela aberta às aprendizagens que envolvem a temática e a receberem apoio para que a Lei seja de fato cumprida. A Maria Firmina coloca sobre a questão da formação que às vezes os professores não priorizam visto que muitos trabalham em todos os horários e ainda tem a questão financeira que não ajuda no caso de querer pagar para fazer um mestrado ou doutorado. Vimos que a escola tem abertura para o novo e deseja trabalhar de forma a atender as realidades que desafiam como por exemplo o combate ao racismo e a indicação de conteúdos e atividades colocados pela Lei 10.639/2003.

Diante de tudo isso, a fala da Maria Firmina sobre a formação se faz muito pertinente e interessante porque toca num ponto crucial, que é a questão formativa dos mestres para atuarem na educação básica que necessitam de conhecimentos mínimos para desenvolverem tais assuntos com segurança. É importante que uma rede de conscientização e apoio possa chegar a todas as escolas a todos os profissionais que estão atuando no dia a dia na sala de aula. Despertar nos mesmos o desejo de buscar conhecer a cultura africana e afro-brasileira de entender sobre as questões do racismo no Brasil e no mundo.

O Plano Nacional de Educação para a Implementação das DCNERER (2013) nas páginas 29 a 31 estabelece as ações do governo estadual, e uma delas, que é essencial para que as escolas recebam orientações é justamente: “Instituir nas Secretarias Estaduais de Educação equipes técnicas para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários[...].” (Brasil, 2013 p.29). Com o apoio dessa equipe da secretaria, a equipe gestora como fomentadora do corpo docente pode buscar ajuda para a formação.

Entretanto, se não for pela rede, os docentes necessitam buscar conhecimentos que os capacitem a construir uma escola democrática, a partir do olhar da diversidade cultural. A equipe gestora necessita visitar sempre as DCNERER e ter propriedade sobre ela. Além disso, a gestão deve possibilitar espaços de discussão da temática para que consolidem práticas importantes nesse processo de construção de uma pedagogia antirracista.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção, apresentamos a proposta de elaboração e descrição do Produto Educacional, intitulado Práticas Pedagógicas Antirracistas - Caderno de Orientações. O propósito deste caderno é auxiliar a escola, a gestão pedagógica e o corpo docente a implementarem a Lei 10.639.03 (LDB 9.394/96 artigos 26A e 79B). Como parte integrante da dissertação “Práticas Pedagógicas antirracistas: uma análise do contexto escolar público”, a sua gestação se deu a partir das necessidades apontadas pelos profissionais da Escola e do que a mesma já vinha realizando nessa perspectiva. Por isso, contempla a dimensão formativa e a dimensão da aplicabilidade de práticas pedagógicas.

Desse modo, o caderno está estruturado da seguinte forma: 1. Apresentação: o que é o caderno e o que ele contém; 2. Aspecto formativo: tópicos de fundamentação para compreensão da temática; 3. A Construção de Práticas Pedagógicas: pista de ações para que a escola consiga colocar em prática as DCNERER; 4. Situações didáticas: propostas de atividades práticas para a sala de aula; 5. Para Ampliar: indicação de obras e materiais para ampliação e aprofundamento teórico e prático; 6. Referências: os referenciais utilizados com pesquisa e apoio para elaboração; 7. Sobre a autora e o orientador: para conhecer um pouco sobre Kenia e José Carlos.

A aplicação do Produto foi facultada, amparando-se na Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA que em virtude da pandemia do Coronavírus (COVID-19) tornou facultativa a intervenção do produto na escola pesquisada. Apesar disso, esperamos que aconteça posteriormente. Pois, com este produto, pretendemos contribuir de forma positiva para práticas mais assertivas e mais coerentes com um trabalho antirracista e de valorização da cultura e história africana afro-brasileira para a escola em tela e para as escolas do Maranhão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para as relações ético-raciais é conteúdo basilar no processo educativo escolar, por ser o racismo uma prática e um sentimento vivo na sociedade e por demais prejudicial a uma sociedade justa, humana e solidária é que cada vez mais compreendemos a necessidade dessa discussão, com o objetivo de desconstruir práticas pedagógicas e sociais racistas e de enfraquecer as raízes do racismo nas estruturas da sociedade brasileira.

Portanto, as pesquisas nesse sentido vêm se intensificando desde a aprovação da lei 10.639/2003 originada a partir das reivindicações dos movimentos negros organizados por mais justiça social. Nesse sentido, “Práticas pedagógicas antirracistas: análise da Lei 10.639/2003 no contexto escolar público torna-se importante porque vai contribuir com a ampliação desse debate na escola e na sociedade.

Acreditamos que os objetivos foram alcançados uma vez que foi possível identificar o contexto pedagógico no que se refere à aplicação da Lei 10.639/2003. Assim, são latentes práticas existentes no contexto investigado: a presença da discussão sobre o racismo, o enfoque sobre as diferenças entre as pessoas e o respeito que deve existir por cada uma, bem como a preocupação em trabalhar o dia da consciência negra e o pertencimento étnico-racial.

Apesar de não ter ficado evidente orientações específicas sobre a Lei 10.639/03 e suas diretrizes por parte da equipe gestora ao corpo docente, percebemos que há conversas sobre o assunto no sentido de combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Entretanto, as fragilidades revelam-se na ausência de um planejamento conjunto em que sejam evidenciados os conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo.

Dessa forma, apesar de existirem algumas marcas na cultura escolar no caminho de implementação da Lei 10.639/2003 no Centro de Ensino Antônio Ribeiro, consideramos que é um processo ainda incipiente, isso é demonstrado pela falta de envolvimento de todos os professores com a temática, assim como não existem propostas específicas como projetos didáticos voltados para trabalhar a temática.

Durante a pesquisa, o PPP não foi disponibilizado inviabilizando perceber sobre as intencionalidades da escola para ser uma escola justa, democrática,

inclusiva e que atenda o disposto na Lei 10.639/2003. Importante destacar que apenas 60% dos professores participaram de formação voltada para a temática, evidenciando o pouco conhecimento das propostas contidas nas diretrizes curriculares para implementação da Lei 10.639/2003.

O caderno de orientações pedagógicas buscou atender as necessidades de acordo com o que foi sugerido e percebido por meio das respostas ao questionário e das entrevistas com a gestora e a supervisora. Assim, acreditamos que ajudará no aprimoramento da prática e aplicação da lei 10.639/2003 no Centro de Ensino Antonio Ribeiro. Esperamos contribuir para despertar a busca por mais conhecimentos para que aconteça a efetivação de um novo modo de educar.

Inferimos que se as pesquisas conseguissem acompanhar mais a escola, acessar planejamentos, observar práticas planejadas para a sala de aula, bem como ter tempo para apoio às coordenações pedagógicas para fortalecer seu trabalho com a temática poderia potencializar o conhecimento acadêmico para a educação escolar num contexto funcional que teria um impacto positivo e de maior alcance.

Para implementação da Lei, é necessária uma formação sólida dos professores, pois apesar de a maioria desenvolver algumas atividades relacionadas, talvez uma boa parte não tenha ainda a consciência profunda da real importância desse trabalho para a democratização da sociedade brasileira e para uma educação libertadora.

Portanto, esperamos que, com este estudo, possamos contribuir com a transformação da educação do nosso estado, com um outro olhar sobre a educação dos alunos e alunas maranhenses e a formação dos nossos/as professores/as para a educação das relações étnico-raciais. Que as reflexões que aqui chegamos possam também ajudar a fomentar uma escola mais democrática e equânime, onde todas as pessoas possam fazer diferença e se sentir importantes. E que outros estudos possam enveredar por assuntos aqui suscitados como a formação de professores e o papel do coordenador pedagógico na implementação da lei 10.639/2003.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C.N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sívio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p.162.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BACKES, Benício. **Foi o espaço que encontrei: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica**. Tese de doutorado. Novo Hamburgo. Universidade Católica Dom Bosco. 2019

BERVIAN, P. A; CERVO, A. L. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 15 de março de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer Nº 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01 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. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (**IBGE**). Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories>. Acesso em: 12 outubro de 2022.

BRASIL. Parâmetros **Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**: Orientação Sexual/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed, v. 1. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 07 de abril de 1998**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, 1998.

CAMPOS. Rayra Chrystina Veiga. **O patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil**: a inclusão da Lei no 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís – MA. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 37. p.45-56. jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 21 dez.2022.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural**: tensões e implicações curriculares. Caderno de Pesquisa, nº 111, pp.135-149, 2000.

CIRNE FILHO, A. **O. Racismo Religioso em Escolas da Bahia**: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro. Dissertação de Mestrado Profissional. Universidade Federal do Sul da Bahia. 2019.

COELHO, Mauro César. **Wilma de Nazaré Baía**. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. Educar em Revista nº 47 p.67-84 jan./mar 2013

CRUZ, Mariléia dos Santos. Escravos, forros e ingênuos em processos educacionais e civilizatórios na sociedade escravista do Maranhão no século XIX. In: Fonseca, Marcus Vinicius e Barros, Surya Aaronovich Pombo de. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói, EdUFF, 2016.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Pluralidade Racial em Livros Didáticos**: uma análise em conteúdos de história brasileira, São Luís, EDUFMA; Ética, Imperatriz, MA, 2011.

DAMIANI, Magda Floriana et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção**. Cadernos de Educação, Pelotas, n.45, p. 57-67, jul./ago.2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em 21 ago.2021.

DIAS, Luiza Franco; RODRIGUES, Luana Mol; MAGEDANZ, Maria Carolina. Bullying ou Racismo?. IN: SILVA, Mozart Linhares da; DIAS, Luiza Franco (Orgs.). **21 Textos para discutir racismo em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

DOMINGUES, **Petrônio**. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo [online]. v. 12, n. 23 p.100-122. 2007 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 de outubro de 2022

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 23.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação.

Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: MEC/SECADI, 2005. p. 39-62. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, UFMG, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2012a. (online) www.curriculosemfronteiras.org

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de; ALVES, Aline Neves Rodrigues. As escolas e suas práticas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Unesco, 2012b.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 67-89.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, nº 92/93(jan./jun.), p.69-82, 1988

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.93-97, jan/jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>. Acesso em 22 ago.2022.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2004, v. 47 nº 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/B8QfF5wgK3gzDNdk55vFbnB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 23 ago.2022.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa, projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**.ed.7. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o “racismo a brasileira”. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção ET AL (Orgs.). **De preto a afro- descendente: trajetos e pesquisas sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos. EdUfscar, 2003.

LOUZANO, Paula. **Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais**. Cadernos Cenpec, São Paulo: v.3, p. 111-133, jun. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MACHADO, Sandra M. Cotidiano escolar/(re)trato social: curriculando as relações raciais. Texto apresentado na **37ª Reunião Anual da ANPED**, 2015.

MACHADO, ET AL. Vozes epistêmicas e saberes plurais. *In*: Colóquio de pesquisadoras/es das epistemologias étnico-raciais e de gênero na educação (COPERGE): vozes epistêmicas e saberes plurais na educação 1., 2018, São Luís. **Anais eletrônicos** [...] disponível em: <http://www.neperge.ufma.br/ebook/coperge1> Acesso em: 20 julho, 2023.

MARANHÃO, Conselho Estadual de Educação. Conselho. **Resolução Nº 060 de 10 de março de 2010**. Define normas complementares para a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de ensino fundamental e de ensino médio integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências.

MARANHÃO (Estado). **Documento Curricular do Território Maranhense** para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. MARANHÃO, Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação**. Resolução Nº 060 de 10 de março de 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola? Um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos**. 2004. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, subárea: Educação Escolar e Formação de Professores) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2004. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7793-a-pluralidade-cultural-e-a-proposta-pedagogica-na-escola-um-estudo-comparativo-entre-as-propostas-pedagogicas-de-uma-escola-de-periferia-e-uma-escola-de-remanescentes-de-quilombos.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023

MUNANGA, Kabengele. **Negritude - Usos e Sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista ABPN**, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2022.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **A LEI 10.639/03 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA ESCOLAR**: História e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP. 2018. 152f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

NOVAIS, Karyna Barbosa. **Educação Étnico-Racial no Ensino de Artes Visuais**. 2019. 160f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual) Universidade Federal de Goiás Faculdade de Artes Visuais (FAV). Goiânia, 2019.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**. São Paulo, n. 28, p.14-39, dez/fev. 1995/1996.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

ROCHA, D.; DAHER, M. C. SANT'ANNA. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *In*: **Revista: Polifonia**. Cuiabá, EdUFMT, no. 08, 2004, p.161-180. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em 26 de nov. de 2022.

SANTANA, José Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº10. 639/03: Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SEGATO, R. (2006). **Cotas: por que reagimos?** Revista USP, (68), p. 76-87. fev. 2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/68/07-rita-laura.pdf>>. Acesso em 07 de set.2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16.ed. Petrópolis - RJ: Editora vozes, 2014.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: Do projeto político ao cotidiano da sala de aula. 7 ed. São Paulo. Libertad Editora, 2006

APÊNDICES

APÊNDICE A – Produto Educacional

KENIA ARIÁDNA SANTOS MARINHO



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Caderno de Orientações





KENIA ARIÁDNA SANTOS MARINHO

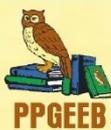
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Caderno de Orientações



PPGEEB

**São Luís
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
Reitor Prof.Dr. Fernando Carvalho Silva

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INTERNACIONALIZAÇÃO**

Profa.Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

**COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vitoriano

**VICE-CCOORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prof. Dr Antonio Assis Cruz Nunes

AUTORA

Kenia Ariádna Santos Marinho

ORIENTADOR

Prof. Dr. José Carlos de Melo

DIAGRAMAÇÃO

Prof.Msc. Jailson Antonio Ribeiro Viana

CAPA

Imagem da Capa: Multicultural danças

Criado no App Canva

Disponível em: <https://www.canva.com/>



Ficha Catalográfica

M338p

Marinho, Kenia Ariádna Santos.

Práticas pedagógicas antirracistas / Kenia Ariádna Santos. – São Luís, 2024.

Orientadora: Prof. Dr. José Carlos de Melo.

E-book, no formato PDF, resultado da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão.

Inclui bibliografia.

1. Diretrizes Curriculares para EREB. 2. Lei 10.639/2003. 3. Pluralidade Cultural. 4. Práticas Pedagógicas. I. Título. II. Melo, José Carlos de.

CDD: 371.3912
CDU: 370.19(812.1)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Maurício José Morais Costa CRB 13-833



SUMÁRIO		Página
1	Apresentação	6
2	Aspectos Formativos	7
2.1	A Lei 10.639 na sala de aula	7
2.2	Nossa história, nossa cultura	10
2.3	A linguagem nossa de cada dia	11
2.4	O que é mesmo Racismo?	13
3	A Construção de Práticas Pedagógicas	15
4	Situações Didáticas	25
5	Para ampliar	32
6	Referências	34
7	Sobre autora e o orientador	36

Apresentação

Este caderno de orientações pedagógicas vem ao encontro de uma prática pedagógica de inclusão e diversidade. Pensado para ser um recurso de apoio ao trabalho dos professores do C.E Antonio Ribeiro, visto que é fruto da dissertação de mestrado, intitulada Práticas Pedagógicas antirracistas uma análise do contexto escolar público, que tem como um de seus objetivos a produção de um produto educacional como meio de intervenção na prática pedagógica da escola onde acontece a pesquisa, a sua gestação se deu a partir das necessidades apontadas pelos profissionais e do que a Escola vinha realizando nessa perspectiva. Assim, este caderno é concebido no sentido de contemplar a dimensão formativa, orientações para a prática e sugestões de atividades pedagógicas.

Com este produto, pretende-se contribuir de forma positiva para práticas mais assertivas e mais coerentes com uma metodologia antirracista e de valorização da cultura e história africana afro-brasileira para a escola em tela e para as escolas do Maranhão.

Por muito tempo essa problemática era totalmente ignorada na escola enquanto currículo e prática pedagógica. É importante deixar registrado que não se trata de trabalhar em uma só aula ou na semana da Consciência Negra, mas, que deve estar presente nas pequenas práticas e falas do cotidiano.

Hoje tem-se ciência da grande relevância dos educadores/as no processo de detectar manifestações racistas na sala de aula e na escola de forma geral. Muitas vezes o silêncio revela o nosso receio e/ou nosso despreparo para lidar com as questões que envolvem o racismo, postura esta que contribui para a manutenção e fortalecimento deste mal.

Portanto, é importante ter em mente de forma nítida que é preciso buscar momentos formativos, para se apropriar dos temas e aos poucos se familiarizar com os conteúdos, pois é na busca que acontece a concretização. Nossos/as alunos/as merecem um mundo melhor, nossos/as filhos/as e nossos/as netos/as, em que as relações sociais superem o racismo.



2. Aspectos Formativos

2.1 A Lei 10.639 na sala de aula

Lei 10.639/2003, que Lei é essa?

Essa é uma lei que veio regulamentar a educação brasileira para ensinar um currículo multiracial e multicultural que valorize a diversidade e a beleza da cultura africana e afro-brasileira, bem como sua história, porque faz parte da nossa história, da nossa brasilidade.

Com este produto, pretende-se contribuir de forma positiva para práticas mais assertivas e mais coerentes com um trabalho antirracista e de valorização da cultura e história africana afro-brasileira para a escola em tela e para as escolas do Maranhão.

Por muito tempo essa problemática era totalmente ignorada na escola enquanto currículo e prática pedagógica. É importante deixar registrado que não se trata de trabalhar em uma só aula ou na semana da Consciência Negra, mas, que deve estar presente nas pequenas práticas e falas do cotidiano.

Hoje tem-se ciência da grande relevância dos educadores/as no processo de detectar manifestações racistas na sala de aula e na escola de forma geral. Muitas vezes o silêncio revela o nosso receio e/ou nosso despreparo para lidar com as questões que envolvem o racismo, postura esta que contribui para a manutenção e fortalecimento deste mal.

Portanto, é importante ter em mente de forma nítida que é preciso buscar momentos formativos, para se apropriar dos temas e aos poucos se familiarizar com os conteúdos, pois é na busca que acontece a concretização. Nossos/as alunos/as merecem um mundo melhor, nossos/as filhos/as e nossos/as netos/as, em que as relações sociais superem o racismo.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.”

LEI 11.645/2008
Altera a Lei no
9.394, de 20 de dezembro de
1996, modificada pela Lei no
10.639, de 9 de
janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e
bases da educação nacional, para incluir no
currículo oficial da rede de ensino a
obrigatoriedade da temática “História e Cultura
Afro-Brasileira e INDÍGENA”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para História e Cultura Africana e Afro-brasileira (DCNERER) vão regulamentar a Lei 10.639/03. São instituídas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP Nº01/2004 e parecer CNE/CP nº03/2004.

Ao ler as diretrizes os/as educadores/as e a comunidade em geral vão compreender que a Lei e as Diretrizes surgem no contexto de um processo de luta dos movimentos negros por igualdade de direitos, principalmente o acesso à educação, perceberemos também os princípios pelos quais essa educação deve ser promovida, e os conteúdos atinentes a esse currículo emancipador e diverso.

Tudo isso com objetivo de sanar um pouco uma dívida histórica da nação brasileira com os povos africanos e seus descendentes. Percebemos nestes 20 anos de história da lei que o país está mudando e as pessoas se preocupando em dar sua contribuição para a transformação da sociedade.

Então a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu essa alteração em 2003 e depois também em 2008 a inclusão da cultura dos povos indígenas. Assim nosso país vai se tornando melhor e mais equânime.



As DCNERER se fundamentam na concepção de prática pedagógica emancipadora, de combate ao racismo e objetivam:

“[...] fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura negra no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p.16)

As DCNERER pautam-se em bases filosóficas e pedagógicas, que desdobram-se em três princípios: Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de identidades e de direitos; Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Para conhecer melhor a relatora do Parecer da criação das DCNERER Petronilha Silva.



Nesse sentido, o Projeto Social A cor da cultura, um dos pioneiros a tratar da temática em cumprimento à Lei 10.639, criado desde 2004 quando elaborou o primeiro kit de materiais a ser implementado nas escolas da educação básica, entre os materiais há uma série chamada “Heróis de todo mundo” (interprogramas de televisão - Canal Futura) que muito irá contribuir para formação da identidade negra dos nossos alunos e alunas afro-descendentes. São vídeos de dois minutos com a biografia de personalidades negras do passado contada por negros e negras com destaque na sociedade da atualidade.

Lista “Heróis de todo mundo”

ABDIAS DO NASCIMENTO (1914-2011) por Antônio Pompêo;
 ADHEMAR FERREIRA DA SILVA (1927- 2001) por Robson Caetano;
 ALEJADINHO (1730–1814) por Emanoel Araújo;
 ANA DAS CARRANCAS (1923-2008) por Léa Garcia;
 ANDRÉ REBOUÇAS (1838-1898) por Alexandre Moreno;
 ANICETO DO IMPÉRIO (1912-1993) por Bira Presidente;
 ANTONIETA DE BARROS (1901-1952) por Maria Helena;
 AUTA DE SOUZA (1876–1901) por Taís Araújo;
 BEATRIZ NASCIMENTO (1942 – 1995) Por Tatiana Godoy
 BENJAMIN DE OLIVEIRA (1870-1954) por Maurício Tizumba;
 BISPO DO ROSÁRIO (1909/11?-1989) por Wilson Rabelo;
 CAROLINA MARIA DE JESUS (1914-1977) por Ruth de Souza;
 CARTOLA (1908-1980) por Gabriel Moura;
 CHIQUINHA GONZAGA (1847-1935) por Iléa Ferraz;
 CLEMENTINA DE JESUS (1901/2?-1987) por Zezeh Barbosa;
 CRUZ E SOUZA (1861-1898) por Maurício Gonçalves;
 DOM OBÁ (1845?-1890) por Tony Tomado;
 DONA ZICA (1913-2003) por Mariene de Castro;
 DRAGÃO DO MAR/ FRANCISCO JOSÉ DO NASCIMENTO (1839-1914) por Milton Gonçalves;
 ELIZETH CARDOSO (1920–1990) por Zezé Motta;
 ESPERANÇA GARCIA (-) Por Sheron Menezes;
 JACKSON DO PANDEIRO (1919-1982) por Flávio Bauraqui;
 JOÃO CÂNDIDO (1880–1969) por Jorge Coutinho;
 JOÃO DO VALE (1934-1996) por MV Bill;
 JOSÉ (BENEDITO) CORREIA LEITE (1900-1989) por Haroldo Costa;

JOSÉ DO PATROCÍNIO (1853-1905) por Nei Lopes;
 JULIANO MOREIRA (1873-1933) por Dr. Deusdeth;
 LÉLIA GONZALEZ (1935-1994) por Sueli Carneiro;
 LEÔNIDAS (1913-2004) por Antônio Carlos;
 LIMA BARRETO (1881-1922) por Joel Rufino;
 LUIZ GAMA (1830-1882) por Joaquim Barbosa;
 MACHADO DE ASSIS (1839-1908) por Paulo Lins;
 MÃE ANINHA (1869-1938) por Chica Xavier;
 MÃE MENININHA DO GANTOIS (1894-1986) por Mãe Carmem;
 MARIA FIRMINA (1825-1917) por Lucy Ramos;
 MÁRIO DE ANDRADE (1893-1945) por Jards Macalé;
 MESTRE BIMBA (1899-1974) por Tonho Matéria;
 MILTON SANTOS (1926-2001) por Kabengele;
 OLIVEIRA SILVEIRA (1941-2009) por Joel Zito;
 PAULO DA PORTELA (1901-1949) por Neguinho da Beija-flor;
 PIXINGUINHA (1897-1973) por Toni Garrido;
 TEODORO SAMPAIO (1855-1937) por Muniz Sodré;
 THEREZA SANTOS (1938-2012) por Matilde Ribeiro;
 TIA CIATA - HILÁRIA BATISTA DE ALMEIDA (1854–1924) por Leci Brandão;
 XICA DA SILVA (1731/32?-1796) Por Cris Vianna;
 ZÓZIMO BULBUL (1937-2013) por Walter Rosa;
 ZUMBI DOS PALMARES (1655?–1695) por Martinho da Vila.

2.2 Nossa história, nossa cultura

A história do povo negro no Brasil é uma história de luta e de resistência. Chegando no Brasil no início da colonização de forma escravizada, para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar, e a partir de então fazerem parte da formação da sociedade brasileira.

Contudo os africanos que vieram para cá trouxeram suas histórias, suas culturas, suas visões de mundo que interagiram com as novas condições e culturas que aqui encontraram. Foram se adaptando, conservando elementos da sua cultura ou culturas, justamente por ser a África rica e diversa, muitos africanos de etnias diferentes vieram para cá. Assim formando um mosaico de culturas e com isso nossa brasilidade.



Nesse aspecto destaca-se: a musicalidade com o samba, pagode, blocos carnavalescos, afoxé, timbalada, hap, hiphop, funk, raggaê); as manifestações culturais (danças, jongo, capoeira e folguedos); Culinária (feijoada), entre outros.

Na sua relação com o ser divino ou com suas divindades trouxeram sua religiosidade que em contato com a religiosidade de matriz cristã e indígena foram formando aquilo que podemos chamar de sincretismo religioso.

É importante frisar que a religiosidade de matriz africana sofre por efeitos de uma representação social, na qual ela é rejeitada e até demonizada, caracterizando assim um racismo religioso.

Nas variadas formas de arte (cênicas, plásticas, literatura) assim como na política, na economia, nos esportes e nas ciências de modo geral a negritude vem se constituindo mostrando seu potencial e o seu valor. Nomes como Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo, Sílvio Almeida, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Milton Santos, Carolina Maria de Jesus, Cartola, José do Patrocínio, João Cândido e Pixinguinha(entre tantos/as outros/as).

No campo das arte visuais, por muito tempo os artistas negros tiveram que se enquadrar em determinados padrões estéticos e culturais ditados pelos brancos.



E até pouco tempo os próprios estudiosos acreditavam que no Brasil o problema era apenas a desigualdade social e não racial. No entanto, muitos estudos baseando-se em dados estatísticos sobre educação, saúde, violência e outros referentes à população negra comparativamente à branca demonstra que o racismo está posto de forma a estruturar a nossa sociedade, sendo um tipo de racismo à brasileira.



2.3 A linguagem nossa de cada dia

Quanto à linguagem que devemos utilizar às vezes surge a dúvida como utilizar as palavras preto ou negro para falar sobre pessoas afrodescentes.

Preto ou negro? Os termos negro e preto semânticamente se equivalem entretanto o termo negro foi ressignificado pelo movimento negro adquirindo um sentido de positividade e resgate da autoestima pela herança africana ganhando uma simpatia dos intelectuais artistas que o usam nesse sentido, já o termo preto recentemente vem ganhando também espaço principalmente no discurso dos mais novos devido o debate sobre o multicolorismo. Para auto declaração, são utilizados pelo IBGE, desde 1988 os termos preto e pardo, que vão formar uma categoria maior, denominada negro. Ao nos referirmos a uma pessoa como preta ou negra, é importante perguntar como ela se auto declara.

Muitas palavras e expressões que utilizamos são carregadas de preconceito contra os negros, desconhecendo aspectos da nossa história e a história dessas palavras continuamos a utilizá-las, deveríamos reaprender nosso vocabulário que fosse mais respeitoso e livre de discriminações.

Algumas palavras e expressões que devíamos esquecer:

- **Denegrir**

De acordo com o dicionário Michaelis, a palavra significa "tornar negro" ou "difamar". O dicionário dá conta que há duas formas corretas de escrever o termo: denigrir e denegrir. Ambas as palavras, no entanto, tem o latim "denigrare" como origem. A expressão é ofensiva porque considera algo negro como negativo.

- **Criado-mudo**

O nome da mesa de cabeceira vem de um dos papéis desempenhados pela criadagem dentro de uma casa: o de segurar as coisas para seus senhores. Como o empregado não poderia fazer barulho para atrapalhar os moradores, ele era considerado mudo.



- **Fazer nas coxas**

Não se sabe exatamente quando a expressão entrou para o nosso vocabulário, mas a versão da origem mas a versão da origem mais popular é a de que o termo viria do possível hábito dos escravos moldarem telhas em suas coxas. Como eles tinham corpos de diferentes formatos, as telhas acabavam não se encaixando corretamente e, por isso, estariam mal feitas.

- **Mercado negro, lista negra, ovelha negra..**

Assim como em "denegrir", o uso do adjetivo "negro" em palavras como "mercado negro", "lista negra" e "ovelha negra" tem peso muito negativo, tornando-o pejorativo. Esse juízo de valor acaba afetando também as pessoas negras, reforçando o sentido preconceituoso.

- **Mulata**

O termo é usado para se referir a pessoas negras de pele clara. A palavra faz referência à "mula", filhote do cruzamento de égua com jumento. Ou seja, compara uma pessoa negra a um animal. A expressão se torna ainda mais pejorativa quando usada como "mulata tipo exportação", reforçando a visão do corpo da mulher negra como mercadoria.

- **Não sou tuas negas**

Ao usar a expressão, você diz que "não é qualquer um com quem se pode fazer tudo". Então quer dizer que as mulheres negras podem ser submetidas a qualquer coisa? Hoje não, mas na época da escravidão, quando surgiu a expressão, sim. As escravizadas negras eram literalmente propriedade dos homens brancos e usadas para satisfazer os desejos sexuais deles – que "preservavam" suas mulheres brancas.

Fonte: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/04/21/10-expressoes-racistas-que-deveriamos-tirar-do-nosso-vocabulario.htm>

<https://www.geledes.org.br/18-expressoes-racistas-que-voce-usas>

emsaber/<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/04/21/10-expressoes-racistas-que-deveriamos-tirar-do-nosso-vocabulario.htm>

Para refletir

Sobre esta forma de elogio:

“Que mulher negra bonita!”

ou “Você é uma preta bonita!”

Por que você acha que não tem nada demais a escolha do adjetivo negra/preta nas frases ditas?

Você acha mesmo necessário dizer um elogio com essas palavras porque dá essa característica da mulher...

Por que essa marcação é importante? Para quê?

pense, reflita...



2.4 O que é mesmo Racismo?

Vamos pensar sobre fatos que acontecem diariamente no Brasil...

Entram duas pessoas em uma loja, uma branca e outra negra. Geralmente, o que faz o atendente?

Às vezes alguém xinga outra pessoa de macaco/a, por que isso acontece?

O grupo A fala muito bem da amiga B para o amigo C, que não conhece B. Quando a encontra, se surpreende por ela ser negra. Por que a pessoa se surpreende?

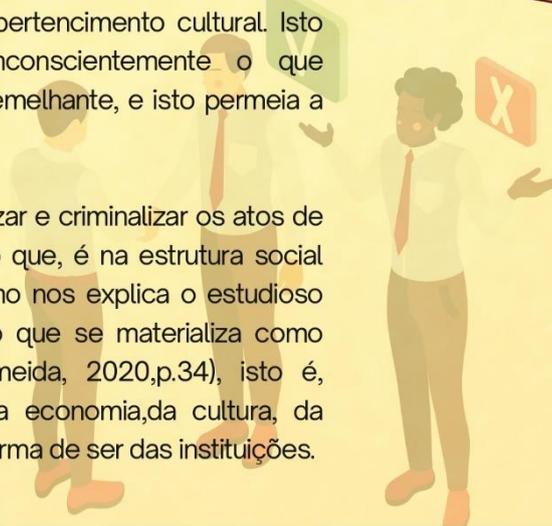
Um aluno dos anos iniciais de uma escola da periferia de São Luís não se vê representado nas figuras dos painéis da sua escola, ele é negro como quase todos os alunos da escola. Será que isso é intencional?

Talvez você não perceba, mas o racismo é uma chaga que está ainda aberta no nosso país e precisamos encará-lo de frente.

Casos parecidos como esses presenciamos todos os dias. Mas é preciso reconhecer a discriminação racial, os preconceitos e estereótipos veiculados pelas instituições, por cada pessoa, por cada um de nós para que a luta seja contra o racismo em todas as suas formas.

Racismo é quando uma pessoa discrimina outra por sua cor de pele, por sua origem étnica, por seu pertencimento cultural. Isto acontece porque consciente ou inconscientemente o que discrimina subjuga e inferioriza o seu semelhante, e isto permeia a nossa sociedade, é real.

Leis precisam existir para responsabilizar e criminalizar os atos de racismo, mas precisamos ir além, visto que, é na estrutura social que se encontra o racismo, assim como nos explica o estudioso Silvío Almeida ao dizer que o racismo que se materializa como discriminação racial é sistêmico. (Almeida, 2020,p.34), isto é, encontra-se nas bases da política, da economia, da cultura, da educação e encontra-se enraizado na forma de ser das instituições.



Na maioria das vezes o racismo tem sido enfrentado como de âmbito individual, entretanto as instituições precisam dar-se conta dessa reprodução maléfica para que as mudanças possam ser efetivadas, pois: “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos.” (Almeida, 2020, p.47).

A chaga do racismo é muito cruel, ela não permite que as pessoas convivam igualmente usufruindo dos mesmos bens; antes da abolição e após esta, a população negra vivia na exclusão, mas sempre lutou por sua inserção social. Hoje precisamos ter consciência da importância da reparação dessa dívida histórica e defendê-la. Atualmente, por meio da luta do movimento social negro temos políticas de ações afirmativas para reparação histórica e de igualdade racial. Mas essa luta é gigantesca e é de todos nós.

Projeto A Cor da Cultura



Fonte: *Google Imagem (2023)*

O projeto A cor da Cultura é uma aliança criada há 20 anos para promoção da educação antirracista, por meio de um conjunto de ações de educação, foi retomada com o projeto “A Cor da Cultura”, uma iniciativa da Fundação Roberto Marinho em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Cultural Palmares e diversos organismos especialistas em cultura afro-brasileira e indígena.

3. A Construção de Práticas Pedagógicas

A equipe gestora da escola e os/as professores/as precisam se comprometer com um Projeto Político-Pedagógico escolar em que a diversidade etno-racial tenha seu espaço garantido. Nos momentos de planejamento, na jornada pedagógica e demais momentos formativos é necessário aprofundar o tema. Nesse contexto, é parte da atribuição da coordenação pedagógica dominar conceitos básicos sobre a temática.

Na construção de práticas pedagógicas antirracistas é decisivo seguir as DCNERER, colocá-las em ação e trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira. Sim, pois partindo do princípio de que essa História e Cultura ainda não tem seu valor e importância reconhecidos, torna-se urgente superar esse currículo, na perspectiva de:

- ♥ Contextualizar a África como um continente com diversos países e culturas; lembrar que África é o berço da humanidade;
- ♥ Construir a seguinte conexão “Egito, país africano”, que em geral não é enfatizado no livro didático;
- ♥ Mostrar que os países africanos tem os dois lados: coisas boas, mas também tem coisas ruins, como todos os países ao redor do mundo;
- ♥ Corrigir a narrativa de uma “única história”, e geralmente é a história negativa, estereotipada.



3.1 Documento Curricular do Território Maranhense e possibilidades para práticas antirracistas

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) fundamentado na BNCC - Base Nacional Comum Curricular, considera a “Diversidade” como um dos princípios da educação estadual e também como princípio pedagógico, fonte de riqueza da aprendizagem.

No tópico “Integração Curricular e Temas Integradores” temos a “Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena-diversidade cultural” como um dos dez temas integradores.





No Maranhão há áreas indígenas e quilombolas que acrescentam uma diversidade riquíssima e passível de ser estudada nas escolas. Essas comunidades contam uma história para além dos livros e que está bem perto dos maranhenses. (Maranhão 2019, p. 35).

Sendo o DCTM documento balizador das propostas pedagógicas e curriculares das escolas, no nível do ensino fundamental é importante destacar as habilidades que contemplem conteúdos relacionados às questões africanas e afro-brasileira auxiliando na promoção da valorização da identidade etno-racial e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Abaixo seguem algumas habilidades com seus respectivos componentes curriculares. A ideia é que o corpo docente, bem como a coordenação pedagógica tenham nestas habilidades referências para planejar a partir delas e com elas metodologias ativas que ajudem os alunos a progredir na sua consciência e identidade étnico-racial

Lembramos que devido ao espaço algumas habilidades não foram transcritas na íntegra, orientamos consultar documento original.



6º Ano

História



(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos e quilombolas, discutindo a natureza e a lógica das transformações ocorridas e realizadas por outras culturas.

(EF06HI07) Identificar aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais nas formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.





Língua Portuguesa

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidade de denúncia aos órgãos competentes, quando for o caso.

(EF067LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas. etc.

(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido por livros de literatura.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender, selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos.

(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão e coesão.

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP15) (EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais (seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc.), de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos.

Língua Inglesa

(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).





Arte

(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.

(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.



7º Ano

História

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico

EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.



Língua Portuguesa

EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.

(EF67LP16) Explorar e analisar.

(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.

(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.

(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, entre outros.

(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido (cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, (cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc.).

(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto (objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc.), a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato (que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.).



(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão.

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola, e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.



Arte

(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.

(EF69AR33) Analisar aspectos históricos, sociais e políticos da produção artística, problematizando as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, design etc.).



Língua Inglesa

(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos sociais e de interesse dos alunos e, ainda, sobre personalidades marcantes do passado.

(EF07LI 07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos), que aborde temas sociais que sejam relevantes no contexto dos alunos.

(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogs, entre outros).



(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.



Geografia

(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.



Língua Portuguesa

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia aos órgãos competentes, quando for o caso.

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.





Arte

(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.

(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.



9º Ano

História

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.

(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.



(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.), com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.



Geografia

(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria prima.

(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundial

O componente curricular de Língua Portuguesa nos seus eixos leitura, produção de textos e oralidade pode ser uma chave para uma metodologia interdisciplinar envolvendo os temas integradores e ampliando a possibilidade de explorar uma diversidade de textos com gêneros textuais variados, tanto articulando-se com componentes curriculares da área de Linguagens como de áreas diferentes, o que vai enriquecer a metodologia dos professores e tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno.

Também é imprescindível a abordagem por meio da literatura infanto-juvenil que potencializa o conteúdo por meio de suas diversas temáticas trazendo conhecimentos de várias áreas do conhecimento. Por isso orienta-se que os paradidáticos sejam bem utilizados pelos professores de Língua Portuguesa, bem como outros professores a depender do tema desses livros. Atualmente, o MEC envia por meio do Programa Nacional Livros Didáticos (PNLD) livros literários, o PNLD literário que é um recurso encontrado em todas as escolas.

Para que escola possa atuar num processo de continuidade e aprofundamento, algumas habilidades perpassam o 6º, 7º, 8º e 9º, anos possibilitando aos professores ajudarem seus alunos a desenvolvê-las e construir as competência desejadas.

No componente curricular de Arte as mesmas habilidades (códigos) atravessam os quatro anos, por exemplo a habilidade 33 que trata da valorização do patrimônio cultural, está contemplada em todos o anos na linguagem Música, no objeto de conhecimento Patrimônio cultural, sendo que no 8º ano também na linguagem Artes Visuais, no mesmo objeto de conhecimento patrimônio cultural.

3.2 A Biblioteca na mediação de práticas pedagógicas

A biblioteca escolar é um espaço importante na escola que enriquece o trabalho pedagógico e promove o gosto pela literatura. Um espaço para desenvolver trabalhos como roda de conversa, mediações diversas promovendo a leitura literária. Atualmente tem crescido os títulos na biblioteca da temática étnico-racial. Na biblioteca Zumbi dos Palmares havia muitos títulos com a temática. Dentre eles havia o PNLDliterário Contos Africanos, Ernesto Rodrigues Abad, Histórias Africanas, de Ana Maria Machado para ser trabalhado em sala de aula, tendo uma boa quantidade do mesmo título do livro.



Fora isso, existem várias formas de serem utilizados os livros da biblioteca como já foi mencionado, mas também como leitura permanente em voz alta tanto pelo professor quanto pelos alunos, a “propaganda” de obras lidas aos colegas, a leitura em rodízio para os alunos da turma durante um determinado período com objetivos definidos para que no final seja promovida uma atividade como um debate ou outra a critério do professor, seminário e outros.



Os saraus literários, workshop, corredor literário entre outros também são momentos que podem ser planejados com propósito de potencializar o gosto pela literatura e tornar a biblioteca um espaço vivo dentro da escola.



4. Situações Didáticas

Considerando o DCTM sugerimos algumas possibilidades didáticas a serem realizadas em cada componente curricular e/ou também de forma integrada com outros componentes. A seguir algumas ideias de atividades para o 6º ano.

Geografia e Língua Inglesa

Construção de um mapa dos países africanos com identificação daqueles que falam a Língua Inglesa e compreender o porquê desse fato por meio pesquisas, leituras e debates.

Língua Portuguesa e História

Construção de um mapa dos países africanos com identificação daqueles que falam a Língua Portuguesa; e compreender o porquê desse fato por meio pesquisas, leituras e debates.

História e Geografia

Articulação de contextos que envolvam de forma integrada os conceitos de paisagem, transformações na natureza, tipos de sociedade e organizações sociais e processo histórico conforme habilidades 05, 07, 13 e 15 do 6º ano no componente História .

Sugestões de Atividades

Cinema e roda de conversa - Filme Pantera Negra (2018)

8º e 9º Anos

Componentes que podem desenvolver:

Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Filosofia

Objetivo: Expressar de forma criativa suas próprias ideias e sentimentos sobre a diversidade cultural por meio da valorização da cultura africana, sua história, tradições e valores de maneira positiva e inspiradora.

Conteúdos: Cultura africana; Representatividade negra; Colonialismo; Identidade cultural; Poder político.

Metodologia: Orientações para assistir ao filme exibição do mesmo em sala de aula, atividades de análise visual (percepção de cenário, figurino, cenas e gestos de personagens, representação da cultura africana), discussões em grupo, produção de um painel “cultura africana”.

Questões para orientar os alunos para assistir ao filme e promover o debate:

01. Como o filme "Pantera Negra" retrata e celebra a cultura africana? Identifique elementos específicos, como vestimentas, arquitetura, música e tradições, e discuta como esses aspectos contribuem para uma representação positiva da África e de suas diversas culturas.

02. Qual é a importância da representatividade negra no cinema, especialmente para crianças negras? Como personagens como T'Challa, Shuri e Okoye no filme "Pantera Negra" podem influenciar a autoestima e a identidade cultural das crianças negras ao redor do mundo?

03. Além de entretenimento, de que forma o filme "Pantera Negra" aborda questões sociais relevantes, como colonialismo, identidade cultural e poder político? Como essas mensagens podem inspirar discussões significativas sobre a história e o papel da África no contexto global, bem como sobre a importância da diversidade e inclusão em nossa sociedade?



6º ao 9º Anos

Musicalidade e Roda de conversa: Música “Racismo é burrice”

Tema: O respeito às diferenças para com todos e todas

Objetivo: Identificar formas de preconceito e racismo presente na sociedade, construir formas de combatê-lo e lutar por igualdade e respeito.

Componentes Curriculares: Filosofia, Língua Portuguesa, Ensino Religioso.

Questões iniciais para suscitar a conversa:

Alguém já se sentiu constrangido em sala de aula ou em outro espaço?

Alguém já se sentiu humilhado ou ofendido por palavras de outras pessoas em relação à sua cor, cabelo, religião etc.?

Ouvir as opiniões e depoimentos dos alunos

Anotar

Para ampliar a roda de conversa entregar a letra da música

Fazer a leitura do texto na íntegra ou de alguns trechos da letra da música “Racismo é burrice”, de Gabriel, o Pensador.

Em seguida, ouvir a música



Trecho da Letra da música Racismo é burrice, de Gabriel, o Pensador

*“E aí você se incomoda quando dizem vidas negras importam
E você diz, todas as vidas importam
Todas as vidas importam sim
Mas é a vida negra que tá morrendo
Por conta da sua cor*

*É aquele que é revistado quando sai de casa e tem medo
É aquele que quando entra num supermercado ou quando entra numa loja
Os seguranças ficam de olho por conta da sua cor
A cor da pele define se uma Pessoa vai ter emprego
Se ela vai andar com calma Ou vai ser perseguida
Vidas negras importam
Porque são as vidas negras*

Que estatisticamente estão sendo Perdidas no Brasil”



Racismo é Burrice - Detonautas ft Gabriel O Pensador

Roda de conversa - Sugestão de perguntas

Alguém já se sentiu constrangido em sala de aula ou em outro espaço?

Alguém já se sentiu humilhado ou ofendido por palavras de outras pessoas em relação à sua cor, cabelo, religião etc.?

Você concorda com o autor da canção de que existe racismo no Brasil?

Na sua opinião, o que pode ser feito para combater as atitudes de racismo na escola e na sociedade?

Proposta de atividade. Em conjunto com os alunos planejar uma ação de conscientização sobre o respeito às diferenças na escola

6º ao 9º Anos

TEMA : “QUEM SOU EU”

Componente curriculare : Arte

Objetivo:

- Suscitar o autoconhecimento e a auto-estima por meio da produção fotográfica de um auto retrato.

Conteúdos:

O autorretrato ao longo da história da arte

Autorretrato

Apreciação das obras de arte

Fotografia

Metodologia:

Contextualização do autorretrato na história da arte, apresentando aos alunos obras de referências de artistas em diferentes períodos da arte, em pinturas e fotografias; Apresentação do conceito e do significado da técnica do autorretrato.

Discussão a partir do significado do autorretrato;

Produção da sua própria obra: um auto retrato, utilizando a técnica da fotografia.

Montagem de uma exposição artística dos trabalhos de autorretrato dos alunos no ambiente escolar.



8º e 9º ano anos		
Tema: Samba, valorização da identidade negra e da herança africana.		
Componentes Curriculares	Objetivos	Conteúdos
História	Reconhecer o samba como uma manifestação cultural genuinamente brasileira criada a partir das heranças culturais africanas;	História do samba, samba e patrimônio cultural; racismo.
Geografia	Perceber o contexto histórico cultural em que foi criado, seu espaço de criação e sua mobilidade social do período colonial ao século XX;	A geográfica do samba: das senzalas, favelas e morros para os centros urbanos
Língua Portuguesa	Refletir sobre as letras das músicas de sambas que abordam a questão da negritude, de forma particular a de Jorge Aragão "Identidade";	Leitura e compreensão da letra do samba de Jorge Aragão "Identidade"; debate sobre racismo a partir da música, expressões linguísticas racistas; produção textual.
Arte	Analisar o aspecto cultural do estilo musical samba identificando performances e seus instrumentos.	A dança: corpo e movimento Ritmos e instrumentos musicais afro brasileiros

Componentes Curriculares	Objetivos	Conteúdos
Educação Física	Elaborar coreografias de sambas e apresentações;	A dança: corpo e movimento
Matemática	Identificar o formato de instrumentos musicais relacionando sua forma a sua funcionalidade.	Formas geométricas dos instrumentos musicais;



- Apresentar a proposta do tema para estudo: O samba como estilo musical genuinamente brasileiro;
- Levantar os conhecimentos prévios dos alunos: perguntar o que sabem e o que gostariam de saber a respeito;
- Suscitar a curiosidade dos alunos para que pesquisem sobre a história do samba: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/origem-samba.htm>
- Discutir aspectos da pesquisa proposta tais como:

Quais as origens do samba? Onde era tocado? Quem eram os cantores?

Quais eram as realidades que suas letras remetiam?

O que levou o samba a tornar-se um símbolo da identidade nacional?



Sequencia didática

Componente Curricular: Arte

Ano: 8º e 9º Anos

Conteúdos:

Introdução ao Samba e seus Ritmos
Instrumentos do Samba e sua Importância
O Samba e Cultura Negra
Expressão Artística por meio do Samba



Aula 1

Breve apresentação sobre a história e origens do samba, destacando sua relação com a cultura negra.

Exibição de vídeos curtos mostrando diferentes estilos de samba e suas variações rítmicas.

Discussão em grupo sobre as características do samba, incluindo os instrumentos típicos utilizados.

Atividade prática: os alunos experimentam ritmos simples de samba usando instrumentos de percussão (como pandeiros improvisados, tamborins ou chocalhos).

Aula 2

Apresentação dos principais instrumentos utilizados no samba, como o pandeiro, o tamborim, o surdo, o cavaquinho, entre outros.

Demonstração ao vivo de alguns desses instrumentos por um músico convidado, se possível.

Discussão sobre a importância de cada instrumento na composição do ritmo e na atmosfera do samba.

Atividade prática: os alunos têm a oportunidade de experimentar alguns dos instrumentos e criar ritmos simples em grupo.

Aula 3

Discussão em sala sobre o papel do samba na preservação e celebração da cultura afro-brasileira.

Exibição de trechos de documentários ou vídeos que abordem a história do samba e sua relação com a cultura negra.

Análise de letras de músicas de samba que abordem temas relacionados à cultura negra, identificando elementos de resistência e celebração.

Atividade artística: os alunos criam cartazes ou colagens que representem a importância do samba na valorização da cultura negra.

Aula 4

Revisão dos conceitos aprendidos sobre o samba, incluindo ritmos, instrumentos e sua importância cultural.

Divisão da turma em grupos pequenos e atribuição de tarefas para cada grupo, como criar letras, compor melodias e organizar os arranjos musicais.

Tempo para prática e ensaio dos grupos, com orientação do professor e possível colaboração de um músico convidado.

Apresentação final das músicas de samba criadas pelos grupos, seguida de uma discussão sobre o processo de criação e a importância da expressão artística na valorização da cultura.

5. Para Ampliar

Publicações do Ministério da Educação e Cultura - MEC

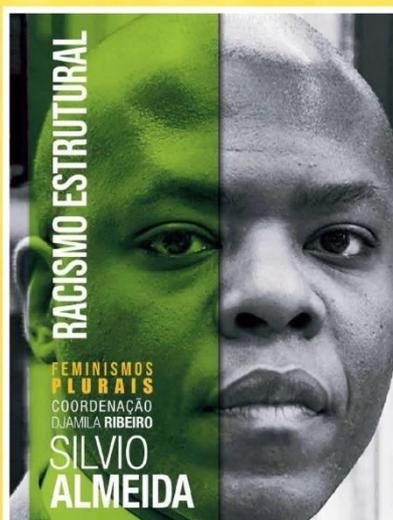
BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

- Documento do MEC: contextualiza a educação para erer na educação básica e nas licenciaturas, vem sugestões de práticas para cada etapa de ensino, para Educação de Jovens Adultos, para Licenciaturas e Educação Quilombola..

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola.** Brasília: SECAD/MEC, 2005.

- Coletânea de artigos organizados pelo antropólogo Kabengele, brasileiro-congolês, atualmente professor emérito de U São Paulo, dedicado à antropologia das populações afro-brasileiras, que ajudam educadores e profissionais em geral a melhor conhecerem o racismo no Brasil e como lutar a favor de uma educação étnico-racial.

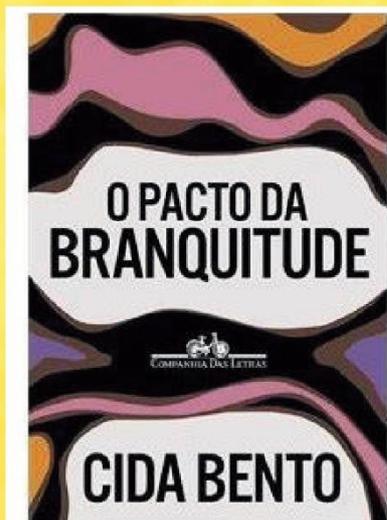
Publicações sobre Racismo



Racismo Estrutural, Silvio Almeida

Editora: Jnadaíra ❤️

À venda: <https://www.amazon.com.br/Racismo-Estrutural-Silvio-Almeida/dp/8598349747>



O Pacto da Branquitude, Cida Bento

Editora: Companhia da Letras ❤️

À venda: https://www.amazon.com.br/O-Pacto-da-Branquitude-Cida-Bento/dp/8530210272/ref=ac_sfl





Links

Vídeo sobre Racismo

<https://www.youtube.com/watch?v=N0G-RxI94cQ>
Pardo ou preto? Colorismo, limbo racial e religião com Pastor Henrique e Luana Génot | Sexta Black

<https://www.youtube.com/watch?v=HjSzfo3Jlew>

Preto ou negro

https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/11/20/interna_gerais,1208016/negro-ou-preto-liderancas-negras-refletem-sobre-o-uso-dos-termos-ao-l.shtml

<https://www.politize.com.br/preto-ou-negro/>

<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/08/25/preto-ou-negro-qual-a-relacao-dos-termos-com-a-historia-do-brasil.htm#:~:text=No%20caso%2C%20pessoas%20pretas%20seriam,pessoas%20pretas%20e%20pessoas%20pardas.>

Colorismo

<https://www.politize.com.br/colorismo/>

Identificação Racial

<https://diplomatique.org.br/desafios-identificacao-racial-brasil-racismo/>

Racismo é perigoso para educação das crianças

<https://www.youtube.com/embed/KZGNu4NcWLS>

Produtos Tecnológicos que podem ajudar o professor em sala de aula PPGEEB - UFMA consultar o link:

https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1381&idTipo=6



Referências

A cor da cultura. **Projetos**, 2023. Disponível em <<https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura>> Acesso em: 25 jan. 2024.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer Nº 03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECAD, 2004a.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 15 de março de 2020.

EIRAS, Natália. 10 expressões racistas que deveríamos tirar do nosso vocabulário. UNIVERSA uol, 2019. Disponível em <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/04/21/10-expressoes-racistas-que-deveriamos-tirar-do-nosso-vocabulario.htm>> Acesso em: 25 jan. 2024.

MARANHÃO (Estado). Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. MARANHÃO, Secretaria Estadual de Educação.



7. Sobre a Autora e o Orientador

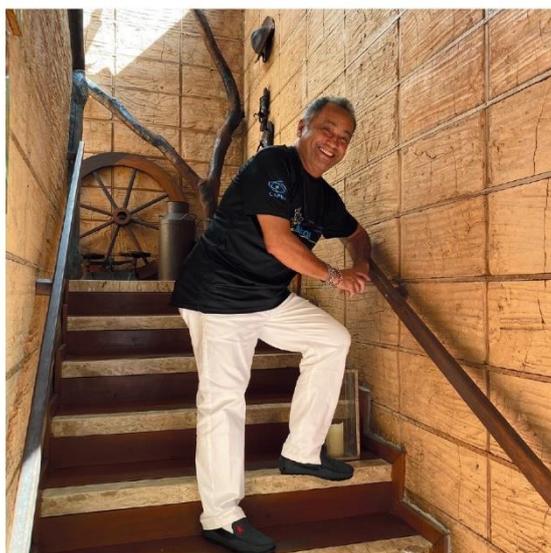
Kenia Ariádna Santos Marinho



Autora: Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Supervisão Escolar (2004). Graduada em Pedagogia e Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (1998 e 2010) Supervisora Escolar - SEDUC e Coordenadora Pedagógica - SEMED São Luís, MA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Suporte Pedagógico e Docência na Educação Básica. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Investigações Pedagógicas Afro-brasileiras - GIPEAB (UFMA).

7. Sobre a Autora e o Orientador

José Carlos de Melo



Orientador: Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, É Docente Associado II do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID. Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Membro do corpo editorial da Editora Científica Digital.

APÊNDICE B – Questionário para os professores(as)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – AGEUFMA
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO



*O presente questionário faz parte da pesquisa do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEEB, cujo título é: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS & PLURALIDADE CULTURAL**: Um estudo sobre a aplicação da lei 10.639/2003 nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, no Centro de Ensino Antônio Ribeiro. Pelo presente instrumento, temos o intuito de traçar o perfil dos (as) educadores (as), sujeitos da pesquisa e sondar sobre as práticas e concepções a respeito da temática. Desta forma, agradecemos antecipadamente a participação de todos(as) e informamos que será mantido o seu anonimato.*

1-PERFIL DOS/AS DOCENTES

Gênero:

() Masculino () Feminino () Outro

Pertencimento étnico-racial:

() Preto/negro () Branco () Indígena () Pardo

Idade: _____

Graduação em _____

Tempo de atuação como docente na instituição: _____

Tempo de atuação como docente na Educação Básica: _____

Possui Graduação em outra área do conhecimento? () Não () Sim, Qual área?

2- PÓS-GRADUAÇÃO

Especialização () Não () Sim. Em quê? _____

Mestrado () Não () Sim. Em quê? _____

Doutorado () Não () Sim. Em quê? _____

3- SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

3.1 - Como o C.E. Antônio Ribeiro trata a questão da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Existem orientações e propostas nesse sentido? Justifique sua resposta:

3.2 - Partindo do princípio de que a Lei 10.639/03 veio para garantir ao povo negro brasileiro o direito de ser respeitado por suas diferenças culturais e históricas que tem origem na África e por sua grande contribuição para a formação na sociedade brasileira. E desse modo, contribuir para relações mais respeitadas e para uma sociedade mais justa e equânime. Desta feita, o C.E. Antonio Ribeiro tem conseguido desenvolver práticas pedagógicas voltadas à pluralidade cultural, de respeito às diferenças, ao diálogo com o outro e à justiça social na perspectiva da Lei 10.639/03? Se sim, explique de que forma caso isso aconteça no C.E.

3.3 - Na sua prática, em particular, a questão da pluralidade cultural, de respeito às diferenças, ao diálogo com o outro e à justiça social na perspectiva da Lei 10.639/03 está presente? Se sim, de que forma?

3.4 – O C.E. Antônio Ribeiro realiza projetos pedagógicos voltados para a temática? Se sim, quais?

3.5 - O C.E. Antônio Ribeiro comemora datas significativas para a comunidade negra, como por exemplo, o dia da consciência negra, o 20 de novembro? Se sim, explique de que forma.

3.6 - Você necessita de ajuda para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Que ajuda seria necessária?

4 - DA COMPREENSÃO SOBRE A TEMÁTICA: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO – RACIAIS

4.1 - Você considera importante discutir a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na escola? Justifique sua resposta:

4.2 - Temos leis nacionais que respaldam e impulsionam o trabalho com a temática: a lei 10.639/2003 e a lei 10.645/2008. Você conhece alguma dessas leis?

() Sim () Não

Justifique sua resposta:

4.3 - Você já participou de formações voltadas para a temática?

() Sim () Não

Comente, se achar necessário:

4.4 - Qual a sua concepção sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais?

Data: _____ / _____ / _____

APÊNDICE C – Roteiro para Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
 GÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
 E INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – AGEUFMA
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO



ROTEIRO PARA A PESQUISA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS & PLURALIDADE CULTURAL: *Um estudo sobre a aplicação da lei 10.639/2003 nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, no Centro de Ensino Antonio Ribeiro. O presente roteiro de entrevista é um instrumento para nortear a conversa com a equipe gestora do Centro de Ensino Antônio Ribeiro, com o intuito de auxiliar a sondagem de práticas e análise de concepções vivenciadas nessa instituição de ensino com relação à temática.*

SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 1.O C.E. Antônio Ribeiro desenvolve ações voltadas para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de acordo com a Lei 10. 639?
2. Quais são as orientações dadas aos professores/as pela equipe gestora nesse sentido?
- 3.Quais as práticas da escola que são voltadas à pluralidade cultural, ao respeito às diferenças, ao diálogo com o outro e à justiça social na perspectiva da Lei 10.639/03?

DA COMPREENSÃO SOBRE A TEMÁTICA

4. Você considera importante discutir a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na escola?
5. Você participa de formações voltadas para a temática?
6. A escola gostaria de apoio para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Data: ____/____/____

APÊNDICE D – Ficha de Perfil dos Participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
 PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
 MARANHÃO – AGEUFMA
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO



FICHA DE PERFIL DOS PARTICIPANTES

A ficha do perfil dos participantes da pesquisa (entrevista) é um instrumento utilizado pelo pesquisador a fim de analisar tecnicamente as características do grupo pesquisado em relação à formação acadêmica, seu pertencimento étnico-racial, tempo de exercício na educação básica, gênero. Esta ficha foi destinada à equipe gestora do Centro de Ensino Antônio Ribeiro.

1. Quanto ao gênero como você se considera?

() Masculino

() Feminino

() Outro

2. Qual a sua idade?

3. Quanto ao pertencimento étnico-racial como você se autodeclara?

Preto/negro () branco () indígena () pardo ()

4. Qual sua área de graduação?

5. Possui especialização?

Não () Sim () Em que ? _____

Mestrado () não () sim

Doutorado () não () sim

6. Há quanto tempo atua na educação básica ?

7. Há quanto tempo atua como gestor/supervisor nesta escola ? _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE E – Roteiro de Observação no Centro de Ensino Antônio Ribeiro

Roteiro de Observação no Centro de Ensino Antônio Ribeiro

Dimensão Física	Registro
Quantidade de salas de aula	
Sala da Secretaria	
Sala da Diretoria	
Sala da Coordenação Pedagógica	
Sala de Professores	
Biblioteca	
Sala de recursos	
Refeitório	
Cantina	
Pátio (área de convivência)	
Laboratório de Informática	
Sala de vídeo	
Banheiros	
Ambientação do espaço escolar	
Condições infraestruturais	
Quadra	
Dimensão Pedagógica	
Clima do trabalho pedagógico	
Planejamento pedagógico	
Formação continuada	
Projeto Político-Pedagógico	
Projetos Didáticos	
Planos de Ensino	

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação para Pesquisa de Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO**

Prezado/a Senhor/a: Profa Regina Célia C. Carvalho
Diretora do Centro de Ensino Antonio Ribeiro da Silva – SEDUC/MA

Vimos por meio desta apresentar-lhe o/a estudante **KENNIA ARIADNA SANTOS MARINHO** regularmente matriculado/a no **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica** da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº 2021107719 para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS & PLURALIDADE CULTURAL: Um estudo sobre a aplicação da lei 10.639/2003 nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual, no Centro de Ensino Antonio Ribeiro**”.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da citada pesquisa nesta renomada unidade educacional de modo que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre e esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 24 de outubro de 2022.

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE: 1352588

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS-CCS₀
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
Professor (a) de _____ do Centro de
Ensino Antonio Ribeiro da Silva, concordo em responder ao questionário da
discente _____, do Programa
de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB, da
Universidade Federal do Maranhão-UFMA, para a Pesquisa de Dissertação,
intitulada: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS & PLURALIDADE CULTURAL: Um
estudo sobre a aplicação da lei 10.639/2003 nos anos finais do Ensino
Fundamental da Rede Pública Estadual, no Centro de Ensino Antonio Ribeiro.**

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui
devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta
pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são
garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores
esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a
responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem
prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, ____ / ____ / ____

Assinatura do (a) entrevistado (a)