



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
Ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas
de Parnaíba-PI

IRLANDA MARIA SILVA RIBEIRO

SÃO PAULO
2018

IRLANDA MARIA SILVA RIBEIRO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

Ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva

**SÃO PAULO
2018**

Ribeiro, Irlanda Maria Silva.

Práticas pedagógicas: ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI. / Irlanda Maria Silva Ribeiro. 2018.

189 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2018.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

1. Práticas pedagógicas. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Relações étnicos-raciais.

I. Silva, Maurício Pedro da. II. Título

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:

Ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação (PPGE) da Universidade nove de Julho (UNINOVE) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pela banca examinadora formada por:

Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva. - UNINOVE- SP.

Examinador I: Prof. Dr. José Eustáquio Romão. - UNINOVE- SP.

Examinador II: Prof.^a Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima. - UFPI-PI.

Suplente: Prof.^a Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias. - UNINOVE- SP.

Suplente: Prof. Dr. Cássio Eduardo Soares Miranda. - UFPI-PI.

Mestranda: Irlanda Maria Silva Ribeiro

Aprovada em:____ de março de 2018.

Dedico este trabalho a minha família e a todos aqueles que lutam contra o racismo e a discriminação racial, acreditando que é possível um mundo com mais igualdade social.

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer...

Agradeço a Deus, princípio de todas as coisas, a Maria Santíssima e ao Mestre Jesus por tantas bênçãos, e por terem me guiado na elaboração deste trabalho.

Aos meus pais Zilmar de Moraes Silva (*in memoriam*) e Maria Elizabete da Costa Rodrigues (*in memoriam*), que mesmo nas dificuldades, sempre me deram oportunidades para estudar.

À minha irmã Islândia e minha amiga Erotes Romero, que acreditando em mim, incentivaram-me na realização deste Mestrado, desde o processo de seleção inicial. À amiga Erotes, meus sinceros agradecimentos pela ajuda prestada, neste percurso e em tantos outros.

Ao meu esposo e filhos pelo apoio e incentivo, sempre.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva, pelas orientações concedidas e por ter se mostrado amigo e prestativo, sempre que eu precisei. Meus irrestritos agradecimentos.

Aos professores de História que concordaram em participar desta pesquisa, tornando possível sua realização.

E a todos que de forma indireta ajudaram na conclusão desta dissertação.

Muito obrigada!

“A prática preconceituosa de raça, de classe de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagogia da democracia.”

Paulo Freire

RESUMO

O estudo aborda o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas da cidade de Parnaíba-PI. Teve como objetivo investigar se nas práticas pedagógicas dos professores da disciplina de História das escolas públicas estaduais de ensino médio, de Parnaíba-PI, é abordado o ensino de história e cultura afro-brasileira, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais. Utiliza referencial teórico que aborda a temática racial no Brasil e na escola. Na investigação do fenômeno estudado é empregada a abordagem qualitativa com apporte bibliográfico e empírico. Os procedimentos usados para coletar dados foram pesquisa bibliográfica e de campo. Utiliza como instrumento para produzir os dados, as entrevistas junto a quatro docentes da disciplina de História de escolas públicas de ensino médio, além de ter sido realizada pesquisa bibliográfica. Para o recorte e a análise das entrevistas emprega-se a técnica de análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa revelaram que a abordagem do ensino de história e cultura afro-brasileira pelos professores, na perspectiva da lei, no contexto da educação das relações étnico-raciais, acontece de forma muito limitada, com muitas interferências, fragilidades e dificuldades. Demonstrou ainda que, o trabalho na direção da Lei nº 10.639/03 não depende somente do fazer e querer docente, mas de mudanças das estruturas excludentes da escola, de novas práticas e rituais pedagógicos que falem sobre a questão racial, incluindo-a nos planejamentos, Projeto Político-Pedagógico e rotinas escolares, de formação docente, recursos materiais, entre outras coisas.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Cultura afro-brasileira. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The study approaches the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in the schools of the city of Parnaíba-PI. The objective of this study was to find out whether the teaching of Afro-Brazilian history and culture, in the perspective of Law 10.639 / 03, in the context of the pedagogical practices of the teachers of the History discipline of the state public schools of the city of Parnaíba-PI. the education of ethnic-racial relations. For this study we used a theoretical framework that addresses racial themes in Brazil and in school. In the investigation of the studied phenomenon was used the qualitative approach with bibliographical and empirical contribution. The procedures used to collect data were from bibliographic and field research. It was used as an instrument to collect the data, interviews with four teachers of the discipline of History of public high schools, in addition to a bibliographic research. The content analysis technique was used to cut and analyze the interviews. The results of the research revealed that the approach of the teaching of Afro-Brazilian history and culture by teachers, in the perspective of the law, in the context of the education of ethnic-racial relations, happens in a very limited way, with many interferences, fragilities and difficulties. He also demonstrated that the work towards Law 10.639 / 03 does not depend only on the doing and wanting of teachers, but on changes in the school's exclusionary structures, on new practices and pedagogical rituals that speak about the racial issue, including it in the planning, Political Pedagogical Project and school routines, teacher training, material resources, among other things.

Keywords: Pedagogical practices. Afro-brazilian Culture. Ethnic-racial relations

RESUMEN

El estudio aborda la enseñanza de la Historia y Cultura Afro-Brasileña en las escuelas de la ciudad de Parnaíba-PI. En el caso de la enseñanza de la historia y la cultura afro-brasileña, en la perspectiva de la Ley nº 10.639 / 03, en el contexto de la Ley nº 10.639 / 03, en el contexto de la Ley nº 10.639 / 03, educación de las relaciones étnico-raciales. Para ese estudio se utilizó de referencial teórico que aborda la temática racial en Brasil y en la escuela. En la investigación del fenómeno estudiado se empleó el abordaje cualitativo con aporte bibliográfico y empírico. Los procedimientos utilizados para recopilar datos fueron de la investigación bibliográfica y de campo. Se utilizó como instrumento para recoger los datos, las entrevistas junto a cuatro docentes de la disciplina de Historia de escuelas públicas de enseñanza media, además de haber sido realizada investigación bibliográfica. Para el recorte y el análisis de las entrevistas se empleó la técnica de análisis de contenido. Los resultados de la investigación revelaron que el abordaje de la enseñanza de historia y cultura afro-brasileña por los profesores, desde la perspectiva de la ley, en el contexto de la educación de las relaciones étnico-raciales, ocurre de forma muy limitada, con muchas interferencias, fragilidades y dificultades. En el marco de la Ley Nº 10.639 / 03 no sólo depende del hacer y querer docente, sino de cambios de las estructuras excluyentes de la escuela, de nuevas prácticas y rituales pedagógicos que hablan sobre la cuestión racial, incluyendo en los planificos, Proyecto Político Pedagógico y rutinas escolares, de formación docente, recursos materiales, entre otras cosas.

Palabras-clave: Prácticas pedagógicas. Cultura afro-brasileña. Relaciones étnico-raciales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos professores.....	83
Quadro 2 – Cronograma das entrevistas.....	85
Quadro 3 – Categorias e subcategorias de análise.....	94

LISTA DE SIGLAS

- CCJR - Comissão de Constituição, Justiça e Redação
CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico
CECD - Comissão de Educação, Cultura e Desporto
CERTIFIC - Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA- Educação de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
GRE - Gerência Regional de Educação
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MNU - Movimento Negro Unificado
ONU - Organização das Nações Unidas
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação
SESC - Serviço Social do Comércio
TEN - Teatro Experimental do Negro
UESPI - Universidade Estadual do Piauí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	25
QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI Nº 10.639/03.....	25
1.1 Questão racial no Brasil	25
1.2 As marcas do racismo e discriminação racial no Brasil.....	32
1.3 As questões étnico-raciais na escola	40
1.4 Atuação do Movimento Negro para a educação.....	45
1.5 Um pouco sobre lei nº 10.639/03	49
CAPÍTULO 2	54
ENSINO MÉDIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	54
2.1 Ensino Médio no Brasil.....	54
2.2 Ensino de História	62
2.3 Práticas pedagógicas e a educação das relações étnico- raciais	69
CAPÍTULO 3	81
PERCURSO METODOLÓGICO	81
3.1 Tipo de pesquisa	81
3.2 Sujeitos da pesquisa	83
3.3 As entrevistas para coleta de dados	84
3.4 Lócus da pesquisa	85
3.4.1 Identificação da Escola A	86
3.4.2 Identificação da Escola B	89
3.5 Análises dos dados coletados	91
3.6- Técnica de análise de dados: análise de conteúdo.....	92
CAPÍTULO 4	95
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	95
4.1 Ensino de história e cultura afro-brasileira na perspectiva da lei nº 10.639/03: percepções, intenções e práticas dos professores.....	95
4.2 Racismo e discriminação racial na escola e na sociedade	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido	149

APÊNDICE B - Solicitação de autorização pesquisa acadêmico-científica..	151
APÊNDICE C - Autorização para pesquisa acadêmico-científica.	152
APENDICE D- Roteiro de entrevista.....	153
ANEXO A – Entrevista com P1	155
ANEXO B – Entrevista com P2.....	163
ANEXO C– Entrevista com P3.....	172
ANEXO D – Entrevista com P4.....	178

APRESENTAÇÃO

O projeto de vida de cada pessoa é traçado tendo em vista seus sonhos, aquilo que se acredita ser possível, embora muitas vezes as condições reais que se apresentam não sejam tão favoráveis ao sucesso, fazendo muitos desistirem. Na minha vida tive que lutar contra muitos obstáculos para conseguir formar-me como professora e pedagoga. Sou de um tempo em que o ensino estava mais voltado para a memorização dos conhecimentos do que para a construção do mesmo. Fiz toda a Educação Básica em escola particular, com bolsa de estudo, pois naquele tempo as escolas ofereciam bolsas para alunos de baixo poder aquisitivo, que após fazerem um teste, mostravam-se merecedores da bolsa. Foi um tempo difícil, pois a minha escola ficava no centro da cidade e eu morava na periferia, isso dificultava o acesso. Ao conseguir essa bolsa passei a estudar em uma escola com um currículo bem tradicional, rígido, fechado e disciplinador, por isso posso dizer que sou herdeira de uma educação escolar em que se privilegiava a memorização do conhecimento, isso de certa forma contribuiu para que eu chegassem ao ensino superior com uma visão bem tradicional do ensino e aprendizagem.

Não consegui aprovação no vestibular logo que concluí o ensino médio, tive que estudar por conta própria para conseguir, pois não tinha condições financeiras de fazer um pré-vestibular. Nesse período casei e somente quando nasceu meu segundo filho consegui ser aprovada para o curso de Licenciatura Plena de Pedagogia, oferecido pela Universidade Federal do Piauí, Campus de Parnaíba-PI, concluído em 2000, com o qual me identifiquei bastante. Durante essa graduação, além de dedicar-me ao estudo das disciplinas oferecidas, participei dos Seminários: Alfabetização de Crianças-Linguagem Escrita e Matemática; II Seminário sobre Parâmetros Curriculares: Fundamentação Didática e Avaliação e ministrei o curso: Avaliação através de Portfólio.

Ainda cursando Licenciatura Plena em Pedagogia, participei, por um ano, como estagiária da Educação Infantil, no Serviço Social do Comércio (SESC) e na Escola de Aplicação da própria Universidade Federal. As experiências resultantes de ser estudante nessa Licenciatura trouxeram-me outro olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, voltado para construção do conhecimento, diferente daquele que havia construído no ensino médio. Fez-me perceber também que eu poderia contribuir para ajudar as gerações mais novas a terem esse mesmo olhar.

Em 2000 mais uma vez prestei vestibular, dessa vez para o curso que sempre havia sonhado em fazer, Licenciatura Plena em História, ofertado pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no qual fui aprovada, concluindo-o em 2003. Cursar História proporcionou-me uma maior capacidade de pensar historicamente, e adquirir uma percepção mais crítica e transformadora dos eventos históricos. Foi um tempo de muito crescimento e experiências valiosas.

No período de 2001 a 2002, cursei uma especialização em educação: Docência do Ensino Superior, ofertado pela UESPI. A referida especialização contribuiu para aprofundar conceitos e acrescentar mais conhecimentos em minha formação acadêmica. Durante minha trajetória acadêmica e profissional participei de alguns cursos complementares de aperfeiçoamento e qualificação e eventos educacionais, que muito contribuíram para minha formação. O sonho por fazer mestrado acompanhou-me desde que concluí as licenciaturas, no entanto, algumas obrigações afastaram-me por algum tempo desse objetivo, por isso, quando vislumbrei a oportunidade de fazê-lo, agarrei-a com muita determinação, pois sei, o quanto é importante para minha realização pessoal e profissional e o quanto foi difícil alcançar esse espaço. Essa satisfação ainda se torna maior, porque o meu objeto de estudo dialoga com minha realidade enquanto professora de História que acredita na educação como possibilidade de construirmos uma sociedade com mais equidade e inclusão.

Quanto a minha vida profissional, iniciei somente quando já estava na universidade. Com três filhos pequenos tinha que conciliar trabalho, estudo e a tarefa de ser mãe. Porém, em nenhum momento negligenciei nenhuma das três tarefas. Assim, no ano de 2000, ainda cursando Licenciatura Plena em História, fui aprovada em concurso público para professora do município de Parnaíba, vindo a trabalhar em uma escola de ensino fundamental, ministrando aulas de História. Durante os 6 anos em que atuei como docente do ensino fundamental, dediquei-me com muito entusiasmo às ações e projetos desenvolvidos na escola, sempre com o interesse de contribuir para a formação dos discentes.

Em 2004, fui aprovada em outro concurso público, para ser professora de História na rede estadual de ensino, onde leciono até os dias atuais. Ainda no meu percurso profissional, prestei concurso, no ano de 2007, para trabalhar como pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí Campus Parnaíba, no qual fui aprovada e atuo no desenvolvimento de muitas atividades para

o bom andamento do processo de ensino aprendizagem da referida instituição. Na minha atuação como docente, além de lecionar a disciplina de História no ensino médio, desenvolvo atividades como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O subprojeto do PIBID trabalha a temática do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, no qual são desenvolvidas muitas atividades que visam à aplicação da Lei 10.639/03. As atividades desenvolvidas são muito importantes, pois, abordam a educação das relações étnico-raciais, sendo de fundamental relevância para contemplarmos as diferenças sociais e culturais dos alunos, e fazermos da escola o lugar onde se viva a cidadania, aprendendo a respeitar as diferenças, a conviver. O lugar onde, de fato, forma-se o homem integral.

No meu percurso docente, em 2007 atuei como professora formadora da área de Identidade, Sociedade e Cultura do Programa de Formação Inicial, para professores em exercício na educação infantil e, em 2008, ministrei aulas nas disciplinas de Didática e Currículo, no curso de Formação Continuada para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e em novembro de 2011, no Curso de capacitação para professores que atuariam na rede de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) na área da Construção Civil. As experiências de sala de aula como professora deram-me uma certeza da importância do meu papel frente à sociedade.

Penso que a educação é o melhor caminho para superarmos as mazelas sociais e avançarmos em direção a uma autonomia que promova liberdade, mais igualdade e permita agirmos de forma consciente, na e para cidadania. Uma nação sem educação está condenada ao seu fim. É por pensar dessa forma, que procuro em todos os espaços que atuo fazer o melhor que posso, sempre acreditando no melhor do ser humano. Trabalhar na área da educação foi para mim uma escolha, por isso acho gratificante o que faço. O interesse por pesquisar sobre práticas pedagógicas dos professores para o ensino de História e cultura afro-brasileira vem das minhas experiências enquanto docente, em presenciar entre meus colegas professores o pouco ou nenhum interesse pela referida temática, e também, por não observar na escola em que trabalho nenhum incentivo, informação ou esclarecimento sobre a abordagem da questão racial, seja em projetos desenvolvidos na escola ou atividades avulsas e ou pontuais. Infelizmente é um

tema que não se discute e nem se contempla no cotidiano escolar. Acredito que a escola não pode eximir-se da realidade de discriminação e desigualdades sociais tão presentes na sociedade brasileira, que os silêncios insistem em ocultar.

Falar sobre a questão racial, admitir que o racismo e a discriminação racial são realidades presentes e próximas, é o início para seus enfrentamentos. Esse mestrado, para mim, está sendo uma oportunidade de entendimento e reflexão sobre a complexidade da questão racial no Brasil, da educação brasileira, da cultura escolar ainda tão enraizada em modelos e padrões que não dialogam com a realidade social e diversidade cultural.

INTRODUÇÃO

Pensar a cultura afro-brasileira exige reconhecer a diversidade e sua importância para a constituição do Brasil. Os negros¹ trouxeram do continente africano uma grande variedade de saberes advindos da heterogeneidade de suas origens. Os ritos religiosos, a dança, a comida, os costumes, ficaram de tal forma enraizados no cotidiano do povo brasileiro que fazem parte da sua identidade. Como mão de obra para um Brasil colonial de predominância agrícola, foi força motriz que impulsionou o progresso das classes dominantes. A presença negra no Brasil foi marcante e atuante em todos os setores da vida social, desde o Brasil colônia. Desse contato constante e diverso nasceu uma forte influência e intercâmbio cultural, que resultou em novas relações com o meio.

No entanto, diante de toda essa influência e importância do negro na formação cultural brasileira, presencia-se uma constante desvalorização da sua presença na sociedade. Estereótipos, racismos, intolerâncias, são práticas comuns nos mais variados espaços. Os afrodescendentes são vistos, por muitos, como sinônimo de inferioridade e cultura de menor valor. Infelizmente essas atitudes são vividas também no espaço escolar. Educadores demonstram comportamentos de preconceito e desinteresse pela cultura africana, não compreendem a importância do tema, e rejeitam trabalhar a temática em sala de aula (SOUZA; BRITO; PEREIRA, 2012). Boa parte dos professores teve formação inicial marcada por um currículo eurocêntrico o que não lhes permitem visualizar o negro senão do ponto de vista construído ao longo em sua formação. Daí, a nossa educação ser focada em uma visão eurocêntrica, monocultural, que não respeita as diversidades que contribuíram na construção do Brasil de hoje. Nesse sentido, as práticas pedagógicas de professores fundamentadas em um modelo etnocêntrico não possibilitam a efetivação do trabalho com a diversidade étnico-racial nas escolas (MUNANGA, 2013).

Dessa forma, os professores adotam práticas pedagógicas desconectadas de uma efetiva promoção da diversidade étnico-racial e muitas vezes reforçam estereótipos e estigmas no ambiente escolar. Percebe-se também o descaso com a

¹O termo negro é usado fazendo referência ao conjunto de brasileiros pretos e pardos de acordo com que é adotado pelo IBGE. Nada tem de negativo no seu uso. O próprio Movimento Negro resignificou o termo, usando-o no sentido político e positivo.

cultura afrodescendente no material didático e de apoio como em jornais, revistas, que ressaltam positivamente os brancos em detrimento dos negros que, quase sempre, aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período da escravidão, pobreza, baixa escolarização, construindo uma imagem negativa dos negros nos diversos segmentos sociais. Hostilidades que ocorrem no ambiente escolar marginalizam o negro, trazendo prejuízos, que podem perpetuar o racismo, preconceito e discriminação étnica nas relações estabelecidas pelos alunos. Os próprios alunos negros diante dessa hostilização podem negar-se em relação a sua cultura, uma vez que não se reconhecem na forma como se lhes é apresentada.

Diante disso, a escola, que deveria ser o lugar, por excelência, para o desenvolvimento de práticas democráticas e emancipadoras, onde a mediação das diferenças seria possível, torna-se lugar de práticas racistas e preconceituosas, pois nelas encontram-se educadores que se dizem e sentem-se compromissados com sua profissão, mas que não refletem sobre suas ações no cotidiano escolar, principalmente quando são analisadas as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da escola (CAVALLEIRO, 2006a, 2006b, 2006c).

Nesse sentido, a escola é um dos lugares onde as pessoas se deparam com as diferenças e devem aprender a lidar com elas, pois é seu papel propiciar ao seu público os elementos importantes sobre a forma como vão ler e interagir com o mundo em sua volta. Este deve ser o caminho para a igualdade e a inclusão social, pois tem que desenvolver competências e habilidades que permitam aos alunos pensar, decidir e agir diante do mundo, sendo um lugar democrático de produção e divulgação de conhecimentos, contribuindo para uma sociedade mais justa, sem discriminações, favorecendo a emancipação de grupos desfavorecidos e discriminados (PEREIRA, 2014).

Logo, trabalhar a cultura africana na escola possibilita discussões sobre dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa de formas de discriminação. O que se faz necessário e urgente quando o que se deseja é uma escola que forme para a vida, em que os alunos possam agir e intervir criticamente em todas as esferas sociais.

Abordar a temática da cultura africana nas escolas é valorizar as raízes, é desmistificar visões e históricas e mentalidades baseadas em preconceitos, é reconstruir uma imagem positiva da África. Nesse sentido:

[...] por isso, antes de mais nada, acreditamos que a inclusão desse tema nos conteúdos escolares reconstrói nos alunos e nos professores uma imagem positiva daquele continente, além de, por um lado, elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes e, por outro lado, tornar os demais alunos menos refratários à diversidade étnico-racial. (PEREIRA; SILVA, 2013, p. 125-126).

Diante dessa realidade foi sancionada a Lei nº 10.639/03, que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras públicas e particulares (BRASIL, 2003). Vale ressaltar que em 1988, quando a Constituição Federal adotou a promoção do bem de todos, sem nenhum preconceito ou discriminação (BRASIL, 1988), e mais tarde a LDB adotou princípios e ideias para uma educação na e para a diversidade, surgiram instrumentos legais para que as instituições de ensino adotassem em suas práticas a valorização da pluralidade cultural.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/03 é fruto de um processo histórico de lutas dos movimentos sociais para uma educação antirracista com o objetivo de rever os descasos cometidos com os afro-brasileiros ao longo da história. Tem especial importância para a divulgação e valorização do legado cultural africano recebido desde o século XVI, pois além de ampliar o parco conhecimento que se tem dessa cultura, supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas relações como o percurso histórico nacional. Desse modo, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas representa a oportunidade de reconhecimento e valorização dos afro-brasileiros e afrodescendentes, permitindo que os mesmos se reconheçam na cultura nacional.

Ainda como instrumento legal para direcionar a atuação dos estabelecimentos de ensino, em 2004, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, importante instrumento de orientação das instituições de ensino visando atender a Lei nº 10.639/03. As referidas diretrizes traçam estratégias pedagógicas para que as escolas discutam as relações étnico-raciais no Brasil, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas para a educação dessas relações. Para isso, as escolas devem incluir, no ensino, conteúdos, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares, direcionados para uma educação que valorize a diversidade, o respeito, a tolerância, e combatá o racismo e qualquer forma de discriminação. Ainda nesse sentido, os

Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para uma educação que prime pela pluralidade cultural ao propor os temas transversais que devem contemplar todos os componentes curriculares (BRASIL, 1998; BRASIL, 2004a).

Diante de todos esses mecanismos legais, é imperioso que as escolas questionem suas práticas, adotando estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, que adotem práticas que estejam de acordo com os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que é assegurar o reconhecimento, o respeito e a valorização da cultura, da história e da identidade negra, bem como a pluralidade étnico-racial, tentando reparar manifestações de racismo, preconceitos e discriminações. Que incluem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) as temáticas que abordem as questões étnico-raciais, como condição para se romperem com as desigualdades no Brasil e colaborarem para abolir das salas de aula conteúdos eurocêntricos e alheios à realidade dos alunos. Desse modo, com a implementação da Lei nº 10.639 nas escolas, criam-se oportunidades para se desvendar e desmistificar a história dos negros, que tantas vezes a historiografia oficial mostrou de modo pejorativo e estereotipado.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas dos professores da disciplina de História das escolas públicas estaduais de ensino médio regular, da zona urbana, da cidade de Parnaíba-PI, para o ensino da história e cultura afro-brasileira na perspectiva da Lei nº 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico- raciais. A escolha por este objeto não foi neutra, pois resulta de experiências e vivências acadêmicas e profissionais.

Apesar de vários pesquisadores já terem desenvolvidos trabalhos na abordagem da temática racial (CAVALLEIRO, 2006a, 2006b; PEREIRA, 2014; GOMES, 2012a, 2012b, 2002; MUNANGA, 2004b, 2004c, 2015a, 2015b; PEREIRA; SILVA, 2013; SILVA, 2007; GUIMARÃES, 1995, 1999) entre outros, este estudo se justifica porque o cenário científico piauiense e parnaibano apresenta escassez de estudos que verifiquem o alcance da temática em questão, e porque suscita reflexões a respeito das relações étnico-raciais nas escolas, do papel das instituições de ensino frente às questões raciais e sobre a prática pedagógica dos professores que, de forma intencional e consciente, podem promover a transformação social e a formação de valores. A pesquisa ainda pode fornecer informações sobre quais práticas pedagógicas, para o ensino da história e cultura

afro-brasileira, estão sendo desenvolvidas em escolas de ensino médio de Parnaíba-PI e como elas são desenvolvidas, com que intencionalidades, servindo de reflexão e diagnóstico para se traçar novos direcionamentos quanto à efetivação da educação das relações étnico-raciais nas escolas de Parnaíba-PI, na perspectiva da Lei e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As informações a serem produzidas poderão ser de grande valia para futuros estudos, haja vista a escassez de dados bibliográficos na cidade de Parnaíba em relação ao tema.

Dessa forma, investigou-se se nas práticas pedagógicas dos professores da disciplina de História das escolas públicas estaduais de ensino médio de Parnaíba-PI, é abordado o ensino de história e cultura afro-brasileira, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais. Como objetivos específicos foram elencados: identificar as percepções que os professores têm da Lei nº 10.639/03, no contexto das relações étnico-raciais; verificar se os professores da disciplina de História desenvolvem práticas que contemplem a Lei 10.639/03; identificar se os professores da disciplina de História percebem o ensino de história e cultura afro-brasileira na perspectiva de educar relações étnico-raciais; analisar se os professores percebem o racismo e a discriminação racial na escola e na sociedade; identificar as dificuldades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em atendimento à Lei nº 10.639/03.

A pesquisa, portanto, busca respostas para as seguintes questões norteadoras: Nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da disciplina de História, das escolas públicas estaduais de ensino médio de Parnaíba, é abordado o ensino de história e cultura afro-brasileira, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, no contexto das relações étnico raciais? Quais as concepções que os professores possuem da Lei nº 10.639/03? Os professores de História percebem o racismo e a discriminação racial na sociedade e na escola? Os professores da disciplina de História adotam práticas que atendem a determinação da Lei 10.639/03? Os professores percebem o ensino de história e cultura afro-brasileira como importante meio de educar as relações étnico-raciais? Os professores enfrentam dificuldades em sala de aula e na escola para desenvolverem práticas pedagógicas visando atender à Lei nº 10.639/03? Pretende-se que estas questões orientem na direção do que se propõe explicar ou demonstrar com a pesquisa.

Para fins do estudo foram elencadas três hipóteses para serem confrontadas com os dados coletados, estudos bibliográficos e análises realizadas, são elas: mesmo a Lei nº 10.639/03 tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, os professores da disciplina de História de escolas públicas estaduais de ensino médio da cidade de Parnaíba-PI não desenvolvem suas práticas pedagógicas na perspectiva de atender a referida Lei; os professores enfrentam muitas dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas em atendimento a Lei nº 10.639/0; o ensino de história e cultura afro-brasileira proporciona a educação das relações étnico-raciais, mas os professores não abordam essa temática como um meio privilegiado de educar relações étnico-raciais.

Quanto à metodologia adotada, a pesquisa tem abordagem qualitativa com aporte bibliográfico e empírico, pois é a mais adequada ao tipo de estudo que se realizou. Tal abordagem permite que o pesquisador se aprofunde na compreensão do fenômeno estudado e interprete-o sob o ponto de vista dos sujeitos envolvidos com o fenômeno, sem a preocupação com a representação numérica ou estatística. Seus objetivos consistem em compreender e interpretar a relação de sentido dos fatos para os indivíduos e a sociedade. Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa ocupa-se com os significados, motivos, pretensões, conceitos, preceitos, atitudes que condizem com aspectos mais complexo das relações, com um nível de realidade que não dá para ser quantificado (MINAYO, 2002).

Quanto aos fins, a pesquisa é exploratória, pois, proporciona maior aproximação com o problema, para torná-lo mais explícito, abordando-o pelo levantamento de informações e proporcionando um maior conhecimento do mesmo, envolvendo levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que têm contato com o fenômeno estudado. Em relação aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo caracteriza-se por realizar não só estudos bibliográficos e documentais, mas também a coleta de informações junto a pessoas, por meio de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002). Dessa forma, utilizou-se como instrumento para a coleta de dados as entrevistas junto aos docentes, além de ter sido realizada levantamento bibliográfico, a fim de construir-se o referencial teórico da pesquisa, com consultas a livros, artigos, teses, dissertações, leis, decretos e diretrizes da educação, entre outros.

O estudo foi realizado em duas escolas públicas de ensino médio regular, da cidade de Parnaíba-PI, durante o ano letivo de 2017, nas quais foram consultados

seus Projetos Políticos Pedagógicos e entrevistados quatro professores da disciplina de História, sujeitos da pesquisa, quanto às suas práticas pedagógicas. Os dados gerados com as entrevistas foram interpretados por meio da análise de conteúdo, que consiste em uma técnica que propõe analisar o que está explícito no texto, obtendo-se indicadores para se fazer as inferências. Portanto, iniciaram-se os trabalhos fazendo uma pesquisa exploratória em que se buscaram as fontes teóricas a serem usadas para fundamentar as categorias selecionadas e encontrar fundamentos para a análise dos dados coletados. Assim, foram consultados teóricos e pesquisadores de referência, que discutem o racismo, discriminação racial, prática pedagógica, conscientização, educação das relações étnico-racial, entre outros conceitos referentes à temática.

A estrutura desta pesquisa compreende apresentação, introdução e quatro capítulos. No capítulo 1, discute-se como a questão racial apresenta-se no Brasil, sua origem e complexidade, seus embates ao longo do século XX, sua relação com a escola; como o racismo e discriminação apresentam-se na sociedade brasileira; a resistência e atuação do Movimento Negro para o surgimento e aprovação da Lei nº 10.639/03. Para sua discussão buscou-se fundamentação em pesquisadores como: Albuquerque; Fraga, Filho (2006); Fernandes (2008); Schwarcz (1993, 2012); Munanga (2015a); Hasenbalg (2005); Guimarães (1995); Cavalleiro (2005); Gonçalves; Silva (2000); Francisco, Filho (2001); Silva, P., (2007); Gomes (1996, 2002, 2005a, 2012a); Nascimento (1978); Silva, M., (2007); Paula (2009); Santos (2005); entre outros. Nesse capítulo, abordam-se as categorias racismo e discriminação racial, destacando-se suas características, peculiaridades e implicações para a sociedade brasileira. Para tanto, fundamenta-se nas teorias de Munanga (1990, 2004b, 2010, 2015b), Guimarães (1995, 1999, 2004), Nogueira (2006), Gomes (2005a), Gomes; Munanga (2004).

No capítulo 2, problematiza-se o ensino médio, destacando-se sua importância, oferta e organização; o ensino de História e as marcas homogeneizantes e eurocêntricas de seu currículo; problematizam-se ainda, as práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais; tais práticas devem ser ancoradas num elevado grau de consciência e na práxis para resultarem em consciência crítica, conscientização e assim, promover a transformação social, pois é do encontro dialético da ação e reflexão que se terá a modificação de consciência e da estrutura social dominante que não dialoga com a realidade, bem

como uma aproximação crítica dessa realidade. Usou-se uma bibliografia que trouxe fundamentação para o que foi abordado, qual seja: Francisco, Filho (2001), Nosella (2011), Ciavatta (2005), Cunha (2007), Aranha (2006), Muniz (2014), Tavares (2011, 2013), Oliveira (2011), Mignollo (2003), Quijano (2009), Abud (2004), Candau (2008), Sacristán (1995), Albuquerque (2015), Vasquez (1986), Carvalho (2006), entre outros. Nesse capítulo foi abordada a categoria conscientização, procurando aliá-la ao conceito de práticas pedagógicas, pois tais práticas para serem comprometidas com a Lei nº 10.639/03 precisam dialogar com essa categoria. Desse modo, buscou-se fundamentá-la em Freire (1967, 1979, 2005).

No capítulo 3, descreve-se o percurso metodológico em que se apresentam os procedimentos, tipos de pesquisa, instrumentos de coleta de dados, a técnica de análise dos dados, em que se caracteriza o *lócus*, que são duas escolas públicas de ensino médio da cidade de Parnaíba-PI, bem como os sujeitos da pesquisa. Nesse capítulo, discorre-se sobre como a pesquisa foi realizada. O capítulo 4 demonstra a análise e interpretação dos dados da pesquisa, visando aos objetivos e apresenta as considerações finais.

CAPÍTULO 1

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A LEI Nº 10.639/03

Este capítulo discute a questão étnico-racial no Brasil, sua origem, complexidade e embates ao longo do século XX, mostrando que a mesma é permeada por teorias e ideologias que estiveram a serviço de uma elite branca que, a qualquer custo, queria manter sua posição hierárquica na sociedade. Trata, também, das marcas, características e peculiaridades do racismo e discriminação racial e da dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira e de como a questão étnico-racial apresenta-se na escola. Aborda ainda, o protagonismo do Movimento Negro na luta contra o racismo e para o surgimento e aprovação da Lei nº 10.639/03.

1.1 Questão racial no Brasil

A questão racial no Brasil é antiga; remonta ao período colonial e, desde então, foi permeada por debates, explicações, justificativas, construções ideológicas, que adequadas aos interesses de uma elite dominante branca buscava manter seu status quo. A escravidão, montada para a exploração econômica, foi um cruel episódio da história brasileira que, justificada por ideologias racistas, deixou marcas profundas na forma como os negros até os dias atuais são vistos e discriminados na sociedade brasileira. Os negros foram arrancados de suas terras e trazidos para o Brasil para o trabalho pesado, árduo e contínuo. Vieram de várias regiões da África e traziam diferentes costumes, línguas, organizações de sociedade e religiões. Não representavam uma homogeneidade de cultura, mas foram tratados todos da mesma forma, desconsiderando suas diferenças.

Ao chegarem a terras brasileiras eram separados de seus familiares e conhecidos, tendo que conviver sem sua terra, família e amigos, tornavam-se escravos e eram considerados um patrimônio, como coisa, podiam ser vendidos, leiloados, doados e teriam que se submeter à autoridade de seu senhor. Exerceram os mais variados tipos de trabalho, na produção do açúcar, do café, na mineração, nos serviços domésticos, nas oficinas. Atuavam ainda como vendedores ambulantes e no transporte de pessoas e objetos, nas cidades.

Por mais de trezentos anos toda riqueza produzida, exportada e consumida veio das mãos escravas, A vida dos negros se resumia ao trabalho pesado e muitas vezes aos duros castigos, quando contrariavam a ordem senhorial. A escravidão não foi apenas um sistema econômico, pois ela ditou todo um padrão de normas, valores, condutas, discriminações e desigualdades, instituindo os lugares dos que mandavam e dos que obedeciam. Aos cativos, não permitia nenhum direito, pois oprimidos, eram impossibilitados de participar da vida social e de exercer a cidadania, ficavam à margem da sociedade, inferiorizados em tudo em relação aos brancos. Dessa forma, os períodos colonial e imperial brasileiros foram marcados por uma sociedade escravista e racista, que tratava negros, mestiços, escravos e libertos com total desprezo, opressão e discriminação racial (SOUZA, 2008; ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

A luta contra esse sistema opressor foi constante, tanto pelos que eram oprimidos, quanto por aqueles que buscavam sua superação. Daí resultou a extinção da escravidão em 1888, dando liberdade aos cativos. No entanto, era necessário ainda lutar pelos mesmos direitos dos brancos, uma vez que, a elite brasileira não estava disposta a ceder os privilégios de sua posição sócioracial. O fim da escravidão, em 1888, e do Império, em 1889, trouxeram incertezas quanto ao futuro do país, acarretando mudanças nas relações sociais que se dariam não mais entre senhores e escravos, entre os que mandavam e os que eram mandados, mas entre cidadãos que deveriam ter igualdade de direitos e oportunidades.

No entanto, em nenhum momento a elite branca quis se dispor das vantagens anteriores à abolição da escravatura e permitir que, nesse novo cenário que se desenhava, os ex-escravos pudessem competir com igualdade nas instituições brasileiras. Nesse sentido, manter a desigualdade era quase uma regra. Nem os senhores, a Igreja ou o Estado tiveram responsabilidades pelos homens que, findando mais de trezentos anos de cativeiro, agora eram livres, e precisavam de apoio, ajuda e preparo diante da nova organização de vida e trabalho que se vislumbrava. Nesse formato, a abolição da escravatura libertou os negros oficialmente, mas na prática a discriminação e a submissão da população negra aos brancos continuaram na vida cotidiana (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006; FERNANDES, 2008). Nesse contexto, o cenário social no período escravocrata brasileiro foi de total exclusão dos negros tendo permanecido após a abolição, manifestando-se pelo pleno abandono pela sociedade e pelo Estado:

O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. (FERNANDES, 2008. p. 29).

Diante desse cenário, em fins do século XIX e meados do século XX os discursos sobre a composição racial, o destino do país, bem como os anseios da manutenção de antigos privilégios por parte de uma elite branca vão ser inspirados em teorias raciais apoiadas em modelos evolucionistas e social-darwinista, que se enraizaram em instituições diversificadas como as faculdades de Direito, Medicina, Museus Etnográficos, Institutos Históricos e Geográficos e buscavam respostas para os problemas internos. Segundo os evolucionistas sociais, os homens, de forma transitória, seriam hierarquicamente desiguais, mas já para os darwinistas sociais a humanidade estava dividida em espécies diversas, marcadas, para sempre, pela diferença.

Para Schwarcz (1993), a forma como os teóricos racistas pensavam a origem do homem também esteve em pauta nesse momento e dividiu opiniões. De um lado, a visão monogenista acreditava, conforme as escrituras bíblicas, que a humanidade era una, que o homem teria se originado de uma fonte comum e que todas as sociedades avançariam rumo à civilização. Agregava evolucionistas sociais, também chamados antropólogos culturais, adeptos da visão unitária da humanidade. De outro, a poligenista acreditava que existiriam vários centros de criação, correspondendo com diferenças raciais. Agregava pesquisadores darwinistas sociais que acreditavam que os homens estavam divididos em espécies diversas. A visão poligenista negava o ideal humanista da unidade, dividia as raças e permitia uma interpretação biológica na análise do comportamento, visto como resultado de leis naturais. Ideias como especificidade das raças em sua origem e desenvolvimento e a inferioridade dos grupos negros, amarelos e miscigenados de E. Renan (1823-1892), bem como o determinismo racial absoluto e a noção de “degeneração das raças”, condenando toda miscigenação ao fracasso do conde Gobineau (1816-1882), vão estar em evidência (SCHWARCZ, 1993).

Nesse contexto, a composição racial no país era preocupante, devendo ser explicada e acomodada ao ideal de formação de uma nação, pois se reconhecia o País como marcadamente mestiço, bem como as implicações que essa realidade teria para a formação da nação, uma vez que externamente, viajantes apoiados em

teorias racistas, transmitiam a imagem do Brasil como uma nação mestiça degenerada. A exemplo o conde Arthur de Gobineau que, através de seus relatos, mostrava a inviabilidade de uma nação composta por raças mistas, afirmando que o resultado da mistura era sempre prejudicial e, numa visão determinista, haveria diversidade moral e intelectual das raças, em que a branca teria os melhores atributos. Analisar o cruzamento racial se fazia necessário já que não se podia fugir da realidade mestiça brasileira e precisava-se compreender o destino da nação (SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 2015b).

É de se notar, no entanto, as adaptações dessas teorias à realidade brasileira, ressaltando uma certa originalidade, que buscava combinar interpretação darwinista social com a perspectiva evolucionista e monogenista para atender as especificidades brasileira. Segundo Schwarcz (1993, p. 54):

O que interessava não era recordar o debate original, restituir a lógica primeira dessas teorias, ou o contexto de sua produção, mas, antes, adaptar o que “combinava” – da justificação de uma espécie de hierarquia natural à comprovação da inferioridade de largos setores da população – e descartar o que de alguma forma soava estranho, principalmente quando essas mesmas teorias tomavam como tema “infortúnios da miscigenação”.

Essa adaptação visava explicar a problemática racial que era bastante relevante na discussão da viabilidade nacional do País, pois com a Proclamação da República e a Abolição da escravidão a ideia de construção de uma nação passava a fazer parte do pensamento da época. Portanto, a principal preocupação da elite intelectual, principalmente da década de 1870 até a década de 1930, girava em torno da impossibilidade de construção de uma nação civilizada a partir de uma população mestiça, com forte presença do negro em sua composição, bem como da influência negativa do negro no processo de formação da identidade brasileira, pois essa mistura racial representava na cabeça da elite, uma ameaça na construção da nação que deveria ser branca (MUNANGA, 2015b).

O que mais importava nesse momento era, portanto, os rumos da nação diante da pluralidade latente. Conforme a seguinte consideração:

O que estava em jogo nesse debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação num só povo. (MUNANGA, 2015b, p. 49).

Incluir o negro fazia-se necessário, mas de uma forma que anulasse a herança negativa que o mesmo trazia. A cor nesse momento entrou na pauta das preocupações, pois, atrelada a ela estava a inferioridade social. É nesse contexto que a miscigenação, uma especificidade brasileira, passa a ser vista como uma solução, pois, ao tempo em que incluiria o negro negava sua presença por meio do ideal de branqueamento e da assimilação. A mestiçagem como passagem para o processo de branqueamento estava no centro da ideologia racial brasileira. Construir uma identidade nacional requeria tornar possível a convivência pacífica de brancos, negros e índios, tornando-os um grupo coeso de cidadãos para a formação do povo brasileiro, mas, sempre com o objetivo de anular a presença do negro e ressaltar a do branco através da assimilação. Nesse sentido, um modelo racial e cultural branco era o pretendido, anulando todas as diferenças e a mestiçagem é colocada como símbolo da identidade brasileira (MUNANGA, 2015b). É assim que: “o mestiço vira nacional, ao lado de um processo de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamenteclareados.” (SCHWARCZ, 2012, p. 58).

Vale ressaltar ainda que, como plano de um projeto bastante conservador de descrição da realidade social, a ideia de mestiçagem, presente nesse debate, assumiu ora interpretações negativas, ora positivas, sobre a possibilidade de se construir a nação. Numa visão mais negativa, equivaleria à degeneração, inspirada pelo determinismo racial que fazia das características físicas parâmetros de moralidade. Em um aspecto positivo, serviria de transição, representando a possibilidade de branqueamento da população. Na vertente mais negativa representava o atraso da nação, bem explicada por Nina Rodrigues, pioneiro dos estudos do negro e expoente do racismo científico brasileiro, médico, baiano, adepto do darwinismo racial. Sua visão pessimista sobre a composição racial era apoiada no conceito de degeneração de Gobineau (1816-1882). Considerava o mestiço como degenerado físico e a miscigenação como sinal de degenerescência, não acreditava que todos os grupos humanos fossem capazes de evoluir igualmente e chegar ao progresso.

Na vertente mais positiva, a miscigenação, como uma mistura racial, alteraria padrões tradicionais e originais da raça, deixando de existir os tipos “puros” e oferecendo ao país uma feição própria e original que poderia resultar dessa mistura. Nessa vertente, Silvio Romero foi pioneiro na valorização da mestiçagem enquanto uma fase transitória que promoveria o branqueamento da população. Acreditava na

diluição das três raças (branca, negra e índia) que dela resultaria um povo homogêneo, tipicamente brasileiro, mas com predominância dos elementos brancos. Com a entrada de imigrantes brancos, a miscigenação promoveria a eliminação dos não brancos. João Batista Lacerda, médico e cientista brasileiro, acreditava que no decorrer de mais de um século os mestiços e os negros desapareceriam do Brasil (MUNANGA, 2015a; NASCIMENTO, 1978; SCHWARCZ, 1993; COSTA, 2001).

A miscigenação seria o modelo pretendido para eliminar as raças inferiores, e promover o branqueamento da população. Munanga (2015b) chama atenção sobre esse papel da mestiçagem na desconstrução da identidade negra, uma vez que a elite pensante do país tinha plena consciência de que pela ideologia do branqueamento se anularia o número de negros, alienavam-se seus descendentes mestiços e dividia negros e mestiços, garantindo o comando do país ao segmento branco. Pelo branqueamento, africanos e descendentes foram pressionados psicologicamente a alienarem sua identidade, buscando serem brancos. O ideal de branqueamento aparecia como uma solução para o problema racial brasileiro, pois eliminaria o negro em substituição à população branca. Representava o desaparecimento de negros como tipo racial, pelo cruzamento com os brancos (NOGUEIRA, 2006). Pela miscigenação seletiva, a imigração do europeu foi muito incentivada pelo Estado brasileiro, pois dentro de um projeto nacional, representava a possibilidade de apagar o negro, dissimular o mulato, fazendo aparecer o branco que era sinônimo de progresso e civilização.

Nesse sentido, a elite intelectual entendia que o branqueamento, proporcionaria a redução do número de negros, a alienação dos mestiços, e consequentemente evitaria os conflitos raciais e garantiria o controle dos brancos. A crença era que a superioridade dos brancos e a redução dos negros inferiores seriam a solução para o dilema racial do Brasil. O branqueamento significou a capacidade de a nação brasileira de absorver e integrar mestiços e negros, em que estes passam a aceitar a negação de sua ascendência africana, de sua identidade, e de sua representação de modo negativo; elimina a discussão da questão racial, pois nega a existência de raças, dirimindo os conflitos e ainda desmobilizou o Movimento Negro ao separar negros e mestiços, alienando o processo de identidade deles (HASENBALG, 2005; MUNANGA, 2015b; GUIMARÃES, 1995).

No século XX, com o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), vivem-se as políticas nacionalistas de valorização da cultura nacional; daí, haver uma mudança

no modelo explicativo de raça para uma abordagem culturalista de formação nacional, nesse momento, o ideal de miscigenação adquire valor social positivo distanciando da ideia de degeneração e abrindo a possibilidade de convívio harmonioso entre as etnias. A partir de Gilberto Freire, em seu livro *Casa Grande & Senzala* (1933), mostra-se a importância do hibridismo de diferentes matrizes culturais na formação da sociedade brasileira, pois traria contribuições positivas na formação cultural nacional proporcionando a herança das culturas, uma vez que as relações entre brancos negros e índios ocorreram de forma harmoniosa dando origem a uma mestiçagem racial e cultural positiva. Este aspecto deu sistematização ao mito da democracia racial que não apareceu instantaneamente, mas de um contexto propício marcado pela Abolição e Proclamação da República. Pelo referido mito, não haveria conflitos raciais e nem desigualdades na sociedade e sim uma convivência harmoniosa interétnica. Propagava que a relação racial brasileira ocorreu sem conflito o que favoreceu a assimilação e trocas culturais. Dessa forma, pela assimilação, busca-se mascarar uma realidade e negar aos negros sua identidade e seus direitos. O mito referido acima pode ser definido como:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmado que existe entre os dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. (GOMES, 2005a, p. 57).

O mito ao propagar um suposto caráter democrático das relações sociais no Brasil dá margem a um racismo oculto, velado, silencioso porque tem em vista esconder ou minimizar as consequências da escravidão e da inserção do negro no capitalismo brasileiro. A aceitação da democracia racial nega a existência do preconceito e da discriminação racial e de conflitos, enquanto as desigualdades passam a ser fruto da posição social e não das relações raciais, dessa forma, mantém as diferenças inter-raciais distante das discussões políticas (ROCHA, 2006; HASENBALG, 2005).

Dessa forma, tal mito, contribuiu para propagar uma falsa consciência da realidade racial, livrando os dominadores de responsabilidades para com as questões raciais e dando margens a visões etnocêntricas, visando justificar o descaso para com os negros e atribuindo à incapacidade dos próprios negros as desigualdades existentes. Dentre suas utilidades práticas está:

Isentou o “branco” de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação socioeconômica do negro e do mulato. (FERNANDES. 2008, p. 311).

Toda essa ideologia, advinda das teorias racistas, do mito da democracia racial, do processo de miscigenação interpretado de maneira negativa e ou positiva e do ideal de branqueamento, foi assimilada pela sociedade, penetrando nas instituições do País, contribuindo para as peculiaridades do racismo brasileiro, que é camuflado, velado e negado por afirmações de que não existem raças e nem racismos no Brasil e que, devido ao processo de miscigenação, os brasileiros são mestiços, não existindo uma raça definida e, portanto, as diferenças não existem; que a sociedade brasileira, sendo o resultado da mistura de brancos, negros e índios é vista como mestiça, mulata, morena. Essas afirmações fizeram com que as barreiras da raça fossem ultrapassadas dando a impressão de que o racismo e discriminação racial não existem no país. Sérgio Guimarães afirma que ““embranquecimento” e “democracia racial” são, pois, conceitos de um novo discurso racialista.” (GUIMARÃES, 1995, p. 39). São, portanto, cruéis expressões do racismo brasileiro.

1.2 As marcas do racismo e discriminação racial no Brasil

O racismo entendido como uma ideologia que afirmava a existência de diferentes raças biológicas, divididas e hierarquizadas em superiores e inferiores, foi bem aceito no século XIX, pois, países europeus considerados centros de poder colonial, embora guiados por regimes liberais, inspirados nos ideais da Revolução Francesa, dominavam povos e precisavam justificar sua dominação. Dessa forma, esses países agarraram-se em teorias que afirmavam a superioridade intelectual, física e moral do europeu branco. Ao longo da história, não faltaram justificativas, tanto religiosas quanto científicas para explicar a dominação e escravização dos negros por parte do homem branco. As primeiras afirmavam, dentre outras coisas, que os negros não tinham alma e, usando passagens bíblicas, fundamentavam suas afirmações. Com as explicações ditas científicas, os caracteres físicos passaram a ser elementos de classificação, diferenciação e hierarquização, dividindo os humanos em raças superiores e inferiores, o que, consequentemente, constituirá o

racismo científico. Nesse contexto pseudocientífico, afirma-se o conceito de raça como um atributo biológico que diferencia e hierarquiza os seres humanos.

Portanto, falar de racismo requer entender sua relação com o conceito de raça, já que alguns rejeitam seu uso por ser considerado sinal de racismo, enquanto outros o aceitam. Tal conceito, por sua dimensão temporal, passou da designação de descendência, no período medieval, ao sentido moderno usado para classificar grupos humanos no século XVII, quando o francês Francois Bernier fez uso do termo. Foi usado inicialmente nas ciências naturais para classificar as espécies animais e vegetais e, nesse sentido, apropriado pelos iluministas, que o usaram numa classificação valorativa para nomear as raças diferentes, mais tarde, serviu de referência para as teorias raciais do século XIX. Classificar pessoas em raças diferentes foi uma alternativa que tentava explicar a diversidade humana. A partir da biologia e antropologia física nasce a ideia de raças humanas diferentes, que a essas diferenças estariam associados valores morais, intelectuais e psicológicos (MUNANGA, 2004c).

O que Munanga (2004c) considera como maior problema de todo esse contexto foi a hierarquização que fizeram com base em caracteres físicos, em uma escala de valores entre as raças, que deu margem ao racismo científico, o qual parte do pressuposto da divisão da humanidade em raças diferentes hierarquizadas em superiores e inferiores, com características físicas hereditárias atreladas às qualidades intelectuais, morais e psicológicas dos povos, pautados em um determinismo racial. Para o racista, a raça apresenta-se no sentido sociológico em que não só os traços físicos do grupo são inferiores ao seu, mas também o cultural, linguístico e religioso. Nesse sentido o racismo é:

Uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. [...] é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas e biológicas. (MUNANGA, 2004c, p. 24).

O que chamamos modernamente de racismo não existiria sem a ideia de divisão dos humanos em raças diferentes e superiores umas em relação a outras (GUIMARÃES, 1999). No entanto, embora cientificamente esteja comprovado que não existem raças, que as diferenças entre os seres humanos não são biológicas,

mas, por vários fatores econômicos, políticos, culturais, sociais, seu uso ainda permanece tanto nas ciências sociais quanto difundidas na sociedade, não com sentido biológico, mas de uma realidade social e política, vista como uma categoria político-ideológica, uma construção sociocultural, em que as características como cor de pele, textura do cabelo, traços fisionômicos, são marcadores de diferença cultural e não do padrão moral, capacidade intelectual, caráter. Entende-se que o seu próprio conceito é produzido no contexto das relações sociais e de poder, ao longo do processo histórico, sendo uma construção sociológica, histórica e política e que seu uso nada tem de biológico (GOMES; MUNANGA, 2004). Munanga (2004c; MUNANGA, 2010b) salienta que no imaginário e representações coletivas de vários povos e no pensamento do racista ainda existem raças baseadas em critérios fenotípicos como a cor da pele, tipo de cabelo e em elementos de hierarquização e que as categorias mentais que a sustentam ainda estão presentes nos racismos populares, classificados por condutas de desprezo e iniquidade social. Gomes (2005a, p. 45) afirma que termo raça ainda é usado porque:

A discriminação racial e o racismo presentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas.

Para Guimarães (1999), o uso do termo raça se faz necessário; negá-lo significa negar também que a ideia de raça ainda diferencia e privilegia algumas pessoas, bem como negar a existência do racismo, da discriminação racial e das desigualdades raciais, dificultando o combate ao racismo, pois, não se pode lutar contra o que não existe. O autor afirma ainda que:

É a partir daí que aparece a necessidade de teorizar as “raças” como o que elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidades baseadas numa ideologia errônea, mas eficaz, socialmente, para construir manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos. (GUIMARÃES, 1999, p.153).

Mas o uso ou não da palavra raça diverge entre pesquisadores: alguns veem como uma volta ao racismo, outros uma forma de combatê-lo. Munanga (2004c,

2010b) sublinha, que o problema e prática do racismo não se reduzem ao uso ou não da palavra, de seu conceito no sentido biológico, ou seja, não é abolindo seu uso que se eliminará o racismo, ainda mais numa sociedade em que ele é negado, acreditando-se num ideal de democracia racial, mas está assentado nas diferenças que de fato existem.

Enquanto no século XIX e meados do século XX o racismo científico utilizou-se da crença na hierarquia das raças, no século XXI configura-se um novo modelo de racismo que, além das diferenças biológicas ou raciais, está alicerçado nas diferenças culturais, históricas e de identidade, colocando antirracistas e racistas lado a lado em defesa ao reconhecimento das diversidades culturais e de uma política pluricultural. Pois, enquanto os Movimentos Negros, fugindo da alienação, reivindicam o reconhecimento de sua identidade positiva, os partidos extremistas de direita na Europa, defendem o afastamento de imigrantes para manter a integridade de sua cultura local (MUNANGA, 2004c; 2010b). A não aceitação da diferença e o pensar que o seu modo de ser e viver é melhor que o do outro, está no cerne de toda perspectiva racista. A diferença nesse sentido assume a posição de aberração e, na maioria das vezes, representa uma ameaça para o grupo que se acha superior. Para Munanga (1990, p. 53), “[...] toda e qualquer construção racista repousa na questão das diferenças, reais ou imaginárias, entre grupos humanos” e que essas diferenças geraram os modelos de racismos.

No Brasil, embora negado no século XX pela ideia de que esse é um país miscigenado, portanto sem raças, o racismo, sempre esteve presente na sociedade brasileira. Nasceu em um contexto peculiar marcado pela escravidão, pela dominação de um grupo sobre o outro, das relações econômicas e de poder, foi usado no país para justificar a dominação de um grupo sobre o outro e sobrevive na sociedade brasileira, pois ainda se acredita na inferioridade do negro. Munanga (2004c) afirma que no corrente terceiro milênio ainda se carrega a herança do racismo elaborado nos séculos XVIII e XIX.

Porém, buscando mascarar essa realidade, durante muito tempo, como fruto do mito da democracia racial, construiu-se uma imagem de que o Brasil seria um país sem preconceitos e sem discriminação racial e que, por ser um país mestiço, inexistia o racismo. Em tal negação estava presente uma característica do racismo brasileiro. Nessa direção, Gomes (2005a, p. 46) reitera que:

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirmar através de sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece.

Diferente, por exemplo, dos Estados Unidos que apresentaram abertamente uma institucionalização legal do racismo, após a abolição pretendeu-se uma cordialidade que, na prática não existia, uma vez que:

O período pós-escravocrata no Brasil passou a representar uma falsa relação amistosa entre brancos e negros e em nada neutralizou a supremacia de uma ideologia que persistia em destrata-los e gerar novas formas de violências físicas, morais e psicológicas. (PEREIRA, 2012, p. 5).

Guimarães (1995, p. 26) chama a atenção quanto à negação do racismo no Brasil, afirmando que:

Qualquer estudo sobre o racismo no Brasil deve começar por notar que o racismo no Brasil é um tabu. De fato, os brasileiros se imaginam numa democracia racial. Essa é uma fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso conforto/comparação com as outras nações, como prova inconteste de *status* de povo civilizado. Essa pretensão a um anti-racismo institucional tem raízes profundas tanto na nossa história, quanto na nossa literatura. Desde a abolição da escravatura, em 1888, não experimentamos nem segregação, ao menos no plano formal, nem conflitos raciais.

No entanto, essa falsa ideia de brandura nas relações raciais pode facilmente ser desmascarada quando se observa os resultados de pesquisas sobre a desigualdade no Brasil, pois, sempre a população de cor apresenta os piores resultados, o que demonstra o quanto o racismo está presente entre os brasileiros, em forma de discriminação racial, preconceitos e desigualdades. Desigualdades estas, motivadas pela discriminação racial pouco reconhecida e discutida no Brasil. Para Munanga (1990, 2010b), a discriminação racial é baseada na cor da pele, tendo a diferença como ponto em comum com as outras formas de discriminação. É praticada quando se nega tratamento igual às pessoas em decorrência de sua origem racial. E ainda, “a discriminação racial consiste no tratamento diferencial de pessoas baseada na ideia de raça, podendo tal comportamento gerar segregação e desigualdades raciais.” (GUIMARÃES, 2004, p. 18).

Reconhecer que essas desigualdades são motivadas por questões raciais constitui-se um desafio em uma sociedade que tomou a questão de classe em substituição à questão racial para investigar desigualdades, em um país que desacredita na existência do racismo. A generalidade das classes escondeu as desigualdades que resultavam de outras formas de discriminação, dentre elas a raça. Sem uma discriminação institucionalizada, o racismo se perpetua, quando a cidadania oficialmente garantida por direitos é restringida e não cumprida diante das desigualdades sociais (GUIMARÃES, 2004, 1995). Hasenbalg (2005) analisa o quanto o pertencimento racial pode afetar a mobilidade social dos negros e conclui que práticas discriminatórias sutis e mecanismos racistas mais gerais levam os negros a terem oportunidades educacionais, ganhos ocupacionais e rendas limitadas em relação a brancos e a possibilidade de sair de uma posição social baixa são menores para os negros e mulatos. Assim, a raça, como categoria socialmente constituída, atua como critério classificatório.

Dessa maneira, apesar de o racismo no Brasil ser camouflado, escamoteado por mitos, ideologias e afirmações, que querem se fazer verdadeiras, ele é desmascarado quando se presencia a grande desigualdade racial entre negros e brancos nos dados dos censos e pesquisas, bem como, nas formas de atitudes e tratamentos cotidianos, que não deixam margem para o reconhecimento do preconceito e da discriminação. A dinâmica das relações raciais brasileiras imprime na sociedade uma lógica de separação sustentada em preconceitos e estereótipos raciais que são difundidos pelas mais variadas instituições brasileiras. Isso traz implicações no cotidiano, no qual a cor fundamenta as desigualdades de renda, educação, moradia, trabalho, violência da população negra. Racismo e discriminação racial são bases da estrutura social de desigualdades no Brasil, pois são os negros os menos favorecidos na sociedade (PAIXÃO, 2006; CAVALLEIRO, 2005).

Nesse sentido, o racismo se manifesta quando, por exemplo, a cultura do negro é menosprezada e abandonada por ser considerada insignificante e inferior à do branco, quando as disparidades sociais permanecem; quando nas propagandas e programas de TV destacam-se pessoas brancas em detrimento de pessoas de pele escura; quando políticas públicas são planejadas não levando em conta a equidade social. A discriminação racial e as desigualdades tornam-se visivelmente significativas quando, nos dados de pesquisas e estudos, demonstra-se um abismo

social entre negros e brancos, em que os de pele clara estão sempre na vantagem. Segundo dados do estudo Retrato das desigualdades de gênero e raça, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2009, a taxa de escolaridade das mulheres brancas no ensino superior era de 23,8% enquanto nas mulheres negras de 9,9%; em relação ao tempo de estudos, os negros tinham 6,7 anos de estudo contra 8,4 anos da população branca; no quesito plano de saúde, 34% da população branca possui plano de saúde privado enquanto a população negra, apenas 17%; em relação a taxa de desemprego a dos homens negros era de 6,6%, enquanto dos homens brancos ficava em 5,3% (RETRATO...,2011).

Com base nos dados do Relatório de Observação do Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), a média de escolaridade, em 2012 de pretos e pardos era de 7,1 anos enquanto de brancos era de 8,7 anos. Com relação à conclusão do ensino médio, em 2012, os brancos estavam novamente em vantagens pois, 66,1% dos jovens brancos concluíram o ensino médio enquanto os jovens pretos ou pardos foram apenas 45,7% (BRASIL, 2014). É um dado da realidade que a discriminação racial marca a sociedade brasileira, gerando desigualdades e que o racismo é intrínseco entre os brasileiros, em que os negros ainda continuam sendo os mais desfavorecidos, pois, a antiga classificação racial, baseada na hierarquia das raças, determina o lugar social dos indivíduos. As desigualdades foram quase sempre vistas como resultando de um problema de classes sociais e não pelas discriminações raciais.

Nogueira (2006) estabelece uma particularidade do racismo brasileiro, uma vez que o mesmo é marcado por um preconceito de marca ou cor da pele, centrado na aparência, que permite a assimilação e a mestiçagem, pois, tem como foco o branqueamento; diferente dos Estados Unidos que têm um preconceito de origem ligado a ascendência hereditária; por isso é segregacionista e não favorece miscigenação. Assim, o mestiço no Brasil sofre menos preconceito racial que nos Estados Unidos. Negros e mestiços podem, mais facilmente, ter acesso às condições dadas aos brancos e em alguns casos até serem admitidos no grupo branco, desde que apresentassem algumas condições pessoais ou sociais que os coloquem em posição de superioridade, contrabalanceando a desvantagem da sua cor.

Por essa particularidade a classificação de pessoas no Brasil tende a ser mais versátil, tolerante, tênue, pois baseada na aparência, dispensa regras formais

para tal classificação, bem como a segregação institucionalizada. Quanto mais distante do negro na aparência, menor o preconceito. Este apresenta um caráter não oficial uma vez que nenhuma lei ou nenhum tipo de diferenciação com base na cor foi estabelecido. Munanga (2010b) sublinha que não existe no Brasil uma segregação institucionalizada como a que existiu nos Estados Unidos e África do Sul, mas uma segregação na prática, que mistura critérios de raça e classe. Esse fato permite se pensar que não existe racismo no Brasil e, se existe, é brando e suave, pois, resulta da concordância dos negros e da falta de uma legislação que imprima desigualdade e discriminação (GUIMARÃES, 1995).

Com base na análise do discurso da elite intelectual brasileira em fins do século XIX e meados do século XX, Munanga (2015b), diz que se desenvolveu no país um modelo de racismo universalista em oposição ao racismo diferencialista, pois o primeiro tem como característica a assimilação dos grupos étnico-raciais, nega toda diferença, reduz a pluralidade a um único padrão considerado superior, o europeu, e contribui para desconstruir a identidade étnica. Busca a integração assimilacionista dos indivíduos, independentemente de seus grupos étnicos, defende a miscigenação pois acredita que por meio dela poderá encontrar a unidade entre brancos e negros. “É uma espécie de antropofagia capaz de provocar a morte cultural dos outros povos, ou seja, um etnocídio.” (MUNANGA, 1990, p. 53).

Na perspectiva de Nogueira (2006), no Brasil, devido o preconceito ser de marca, a ideologia das relações inter-raciais é assimilacionista, em relação à cultura, e miscigenacionista pelos aspectos físicos. Guimarães (1995) salienta como uma especificidade do racismo brasileiro o fato da nacionalidade brasileira ter sido formada pela mistura de vários grupos étnicos, que não tiveram sua origem étnica e racial lembradas. O autor afirma que: “A nação permitiu que uma penumbra cúmplice encobrisse ancestralidades desconfortáveis.” (GUIMARÃES, 1995, p.34-37), nesse contexto ele é “heterofóbico”, pois que rejeita qualquer diferença.

O segundo modelo, característico dos Estados Unidos, propõe a totalização das diferenças e nega qualquer tipo de assimilação, permitindo a construção de identidades étnico-raciais consolidadas. Baseia-se na eliminação ou segregação dos diferentes. A esses dois modelos de racismo apresentam-se discursos antirracistas. No universalista luta-se contra a segregação e a discriminação racial, a favor da assimilação independente de qual seja a diferença entre os povos; o mais importante é superar as diferenças, integrando-as. No diferencialista interessa a luta

contra a alienação; busca a igualdade de direitos e respeito às diferenças e rejeita a integração unilateral. O racismo na sociedade brasileira baseia-se nas desigualdades entre os grupos raciais com a crença na existência de grupos superiores a outros, pois seu modelo é o universalista (MUNANGA, 1990, 2015b).

Racismo que afeta negros e mestiços, que se disfarça em democracia racial, na defesa do branqueamento e mascara a desigualdade baseada na questão racial, que colocou ao mestiço o símbolo da nacionalidade como resultado de uma mestiçagem cultural para tentar encobrir uma realidade de exclusão social e ressaltar um modelo de igualdade racial. Um racismo que publicamente não existe, mas, manifesta-se sutilmente na vida privada e que para ser punido precisa ser reconhecido publicamente, que não proclamou a segregação, mas que separa os brancos, dos que não são brancos, pelas desigualdades notoriamente percebida nos resultados de pesquisas e nas relações raciais cotidianas, que classifica pessoas não pela raça, mas pela cor, enquanto categoria de assimilação e dissolução, encontrando um lugar social para elas na sociedade.

1.3 As questões étnico-raciais na escola

As relações raciais no Brasil são perpassadas por preconceitos, estereótipos e discriminações que adentraram importantes instituições de educação, dentre elas a escola. Esta, do século XIX ao XX era privilégio de brancos e quando não impediam, limitavam o acesso de negros. O apagamento histórico da contribuição cultural de negros e índios pela ideologia de branqueamento e a imposição da cultura branca com predominância eurocêntrica, hegemônica, alicerçou práticas de racismo e discriminação na história brasileira, e a escola, instituição não neutra, assimilou e propagou essa cultura hegemônica, contribuindo para transformar diferenças em desigualdades. Nessa perspectiva, a história da educação brasileira é marcada pela exclusão dos negros que tiveram o direito de estudar negado, sofrendo impedimento de frequentar escolas, além de terem sua história, valores e cultura menosprezados e negligenciados nos currículos escolares. Apagar as diferenças tem sido o posicionamento da falsa democracia, que, aparentemente, agrupa todos numa unidade de direitos e valores, desde que haja renúncia da cultura de um grupo étnico em favor do dominante.

Nesse segmento, homogeneização cultural a um padrão branco europeu invade também o espaço escolar, negando identidades e fazendo com que grupos étnicos neguem suas raízes. Pesquisas realizadas (CAVALLEIRO 2005; CARVALHO 2005; SANTANA; MULLER, 2012) no interior de escolas apontam a desvalorização do grupo negro, a presença do racismo, da discriminação racial e preconceitos, fazendo parte do cotidiano escolar e ditando os tipos de relações pessoais estabelecidas entre os membros da comunidade escolar, bem como os baixos índices escolares, abandono e exclusão a que os negros estão submetidos no sistema de ensino, mostram também, que o tratamento desigual e discriminatório é causa de evasão. Desde o período colonial até os dias atuais, os reflexos dessa exclusão, abandono e discriminação causada pelo pertencimento racial ainda são sentidos na educação, bastando uma consulta à história para tal constatação.

No Brasil colonial, os escravos de um modo geral não podiam frequentar escolas e nem serem alfabetizados, salvo algumas exceções quando, para o controle e aculturação em fazendas de padres jesuítas, alguns eram ensinados a ler e escrever. A legislação do Império de início da República tornou oficial a exclusão de negros dos bancos escolares, a exemplo pode-se citar a Constituição de 1924 que limitava o acesso à educação aos cidadãos brasileiros, deixando de lado os escravos, bem como a Reforma Couto Ferraz que pelo Decreto 1.331, de 1854, estabelecia que crianças escravas ou com moléstias graves não poderiam frequentar escolas, sendo que aos adultos nada previa em relação à instrução.

Durante o Império, o estado de exclusão permaneceu, o que pode ser percebido com a criação de cursos noturnos, criados pelo Decreto de Leônio de Carvalho de 1878 que dava acesso a libertos e pessoas livres, sendo vedada aos escravos. No contexto em questão, por definição excludente, as escolas noturnas limitavam a presença de negros fossem eles cativos ou libertos. Pela Reforma de Leônio de Carvalho, de 1879, os filhos de escravos poderiam frequentar escolas, mas, de fato, essa concessão não funcionou (FRANCISCO FILHO, 2001; GONÇALVES; SILVA, 2000; ROCHA, 2007; SILVA; ARAÚJO 2005).

Mesmo após a libertação, o quadro de exclusão continuou, pois, as discriminações e preconceitos manifestados pela elite e engendrados nas próprias escolas afastou de seus bancos o contingente populacional negro. As reformas educacionais implementadas no Império e República, que tentaram ampliar o acesso e gratuidade da educação brasileira, propagaram uma falsa democratização que

negligenciou um projeto educacional que visasse a atender a população negra (SILVA; ARAÚJO 2005). Embora o poder público tenha reconhecido a educação como elemento de inclusão social, o que foi oferecido aos negros os colocou à margem de uma educação de qualidade, pois o dualismo do sistema de ensino estabelecia um modelo de escola para a elite e outro modelo para os trabalhadores. Nesse contexto de exclusão, percebe-se a influência de toda uma ideologia racista e discriminatória que permeou o tratamento dispensado aos negros no Brasil, adentrando o sistema educacional, adequando-o aos interesses da classe dominante.

O cenário brasileiro, marcado pela busca de uma nacionalidade homogênea, de supremacia branca, tornou a escola um instrumento de construção dessa pretendida identidade nacional e de reprodução dos interesses da elite dominante. A escola, enquanto reproduutora da cultura dominante e da estrutura de poder em relação às classes populares, confirmando e reproduzindo desigualdades, é analisada no sistema educacional francês por Bourdieu e Passeron (1992). Para eles a escola despreza as diferenças socioculturais presentes na sociedade, uma vez que elege e favorece em suas práticas e teorias o patrimônio cultural da elite dominante.

Assim, essa instituição pratica uma violência simbólica, que se expressa em seu cotidiano, pois impõem os valores e cultura dos que são superiores; sua ação pedagógica é exercida para reproduzir o poder cultural e social. Por isso tal ação é uma violência simbólica já que impõe um poder prepotente. A estrutura pedagógica e administrativa adotada refletem práticas de discriminação e racismo. Os currículos implantados nessas escolas refletem a ideologia dominante, pois não se voltaram para atender o negro, já que este sempre foi considerado insignificante. Segundo Rocha (2007, p. 18) “[...] o currículo é fruto de uma opção teórica e política”, o que leva a crer que o mesmo resulta de escolhas, de intenções, que geralmente são de um grupo que quer manter sua posição na sociedade, portanto, o currículo reflete a ideologia dominante que permeia a sociedade e a escola.

O Sistema educacional brasileiro primou por um currículo que visava à assimilação da diferença, negando a presença e a história de negros e índios, pois, a busca pela construção de um país branco, cristão, ocidental levou ao silenciamento das tradições negras evidenciando os padrões europeus. Foi nessa perspectiva que a historiografia oficial deixou no esquecimento a história e o legado

cultural dos negros e abordou uma história que ia ao encontro dos interesses da elite, portando, de uma história europeia, branca, judaico cristã. A educação aproveitou-se do sentimento negativo e desvantajoso de ser negro para incitar a vontade de ser branco (ROCHA, 2007; SILVA, P., 2007). É nesse sentido que a escola passa ser vista como um instrumento que pode fragilizar a identidade negra, desqualificando culturas e modos de viver diferentes dos homogeneamente estabelecidos. Gomes (2002) destaca que identidade negra é uma construção social histórica, política e cultural carregada de contendas e consensos, acarretando a elaboração de um olhar dos sujeitos que pertencem a determinado grupo a partir da percepção do outro. Nesse sentido:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002. p. 40).

A estrutura da escola discrimina e exclui, pois, a questão racial não tem espaço nas discussões, nas formações de professores, nos diálogos, nos planejamentos. É como se a questão racial estivesse em um tempo distante e não fizesse parte da realidade da escola. No entanto, por não ser um ambiente neutro, a escola é envolvida por tudo que acontece fora de seu espaço, o que é pensado e praticado pela coletividade. É assim, que o racismo e a discriminação racial imbricados na sociedade, penetram os muros da escola de uma forma tão sutil que se tornam práticas rotineiras, muitas vezes, até despercebidas. Em pesquisa realizada em uma escola pública de 1º grau em Belo Horizonte sobre como o contexto escolar vivenciado por mulheres negras contribuiu para a reprodução do preconceito e discriminação racial e de gênero e a interferência destes nas práticas pedagógicas dessas mulheres, Gomes (1996), observou que há na escola uma ideologia racista presente no cotidiano, podendo ser verificada em frases e práticas estereotipadas que, em primeira vista, podem aparecer inofensivas, entre os que fazem a escola.

Segundo a autora, a ideologia racial escolar não é unicamente elaborada e desenvolvida no cotidiano, mas permeia toda formação docente resultando em pouco interesse dos professores pela questão racial. Boa parte deles prefere atribuir os problemas escolares ao critério econômico. Destaca também, na pesquisa, que

as teorias racistas dos séculos XIX e XX cristalizadas no imaginário da população penetraram o ambiente escolar, alimentando conceitos e práticas racistas. Nesse sentido, a escola assimila a ideologia da incapacidade intelectual do negro, da defesa da mestiçagem e do branqueamento como tentativa de suavizar o pertencimento racial em apelo às nuances para o clareamento da raça. O mito de que no Brasil havia uma democracia racial, procurando esconder a diversidade, proclamando uma convivência harmônica entre brancos e negros, também foi absorvido pela escola, impossibilitando a luta contra práticas racistas e afirmado que as oportunidades no Brasil são dadas da mesma forma, a todos (GOMES, 1996). Em relação à teoria da democracia racial presente na escola ressalta-se que:

Na escola, observamos a presença ideológica dessa teoria ao presencermos uma acrítica admiração pelo processo de miscigenação da sociedade brasileira e quando muitos educadores resistem a uma discussão sobre a questão racial afirmando que, no Brasil, as oportunidades são dadas a todos, independentemente da sua raça/etnia, e que se existe uma diferença a ser eliminada esta é a de classe social. (GOMES, 1996 p. 71).

A escola envolvida pelo ideal da democracia racial e miscigenação não reage às práticas de discriminação racial presentes na sociedade e dentro de seus próprios muros, ajudando a perpetuar a visão negativa da diversidade e o sentimento de inferioridade e de não pertencimento daqueles que são considerados distintos, que não estão dentro dos padrões unitários de sociedade. Em pesquisa realizada por Candau (2003) ficou evidenciada a discriminação que sutilmente envolve práticas sociais e educacionais nas mais variadas dimensões. Para Silva, P. (2007), a prática de ignorar e ocultar a diversidade do outro é entendida como sendo democrática e produz a imagem do brasileiro cordial, pois desconhece suas pungentes diferenças. Mas, até que ponto ignorar uma realidade presente na sociedade pode ser considerado como democrático? Essa é uma forma de distorcer os problemas causados pela forma racista e discriminatória com que a classe dominante brasileira sempre tratou os negros, passando a falsa imagem de uma sociedade em que todos são tratados com igualdade, numa tentativa de evitar e negar os conflitos.

A não visibilidade e negação do racismo e discriminação racial no cotidiano escolar por parte da sua comunidade agravam ainda mais o problema, impossibilitando a articulação de estratégias que possam vir combatê-las. Para que

se possa enfrentar qualquer forma de discriminação, é preciso primeiro que se reconheça sua existência, e, a partir desse reconhecimento, se tracem mecanismos de enfrentamento. O descaso da população negra em relação a educação é herança de um passado que insiste em se manter. As escolas brasileiras nasceram nas estruturas do racismo e da negação do mesmo, requerendo uma complexa intervenção. Assim, para se intervir nessa realidade tão enraizada e complexa, buscando mudança, é preciso que se tenha disposição, compromisso e esteja aberto ao diálogo e ao novo paradigma de educação que valorize a diversidade.

1.4 Atuação do movimento negro para a educação

O Movimento Negro entendido como movimento de cunho racial, protagonista na luta contra o racismo e por superação das desigualdades raciais bem como por políticas de promoção de igualdade racial (PAULA, 2009), tem um importante papel na denúncia e combate ao racismo, bem como na conquista de ações políticas, jurídicas e educacionais destinadas à população negra no Brasil. Na pauta de suas reivindicações sempre esteve presente o anseio por medidas concretas de superação das desigualdades sociais e equiparação social bem como a educação, entendida como agente de transformação social. Estudos apontam a importante atuação do movimento negro nesse processo de lutas por reconhecimento da equidade de direitos na educação dentro de uma realidade de exclusão, entre eles, Silva; Trigo; Marçal (2013), Passos (2004), Pinto (2013), Ciconello (2007).

O reconhecimento da importância da educação enquanto agente de emancipação se deu após a abolição, pois os ex-escravos ao perceberem-se abandonados pela sociedade e pelo Estado, que não tomaram medidas para a integração do negro ao novo regime de organização de vida e de trabalho em que foram submetidos, passaram a valorizar a escola, sendo definida socialmente pelos negros como forma de ascensão social (FERNANDES, 2008).

O movimento de protesto dos negros tem suas raízes ainda no período colonial, quando os escravos resistiam às condições a que estavam submetidos, por meio de fugas, sabotagem e afrouxamento dos trabalhos, planejamento de emboscada contra feitores e senhores, até a resistência coletiva e organizada dos quilombos, continuando após a abolição e Proclamação da República, uma vez que o preconceito de cor permanecia. Dessa forma, a discriminação racial e preconceitos

presentes durante o processo escravocrata e após a libertação, limitando a atuação do negro em todos os seguimentos sociais, político, econômico e cultural abriu espaço para que a militância negra se articulasse nas mais diversas formas de atuação e mobilização visando superar a condição de excluídos a que foram submetidos. Foram diversificados os espaços de atuação do Movimento Negro, mas em todos eles o quesito educação estava presente, por ser entendido como importante agente de superação da exclusão. Nessa direção:

Mesmo sendo esses espaços diversificados, o grande denominador das demandas dos movimentos negros era a educação formal. A educação aparece continuamente como fator reivindicatório fundamental para a superação das condições precárias em que se encontrava a população negra. (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013, p. 565).

Para que essa superação fosse possível, antes dever-se-ia reconhecer que a desigualdade e a discriminação racial estavam presentes na sociedade, sendo mascarada pelo mito da democracia racial, pois durante muito tempo a ideia de que no Brasil vivia-se uma democracia racial seria um agente desmobilizador dos negros na luta por igualdade e legitimação das desigualdades raciais (HASENBALG, 2005). É nesse panorama político que o Movimento Negro, percebeu ser urgente desmascarar tal mito e mostrar o quanto a sociedade brasileira é racista, colocando em pauta a questão da desigualdade racial e exigindo do Estado o reconhecimento da existência do racismo presente na sociedade brasileira, bem como a necessidade de se traçar estratégias para combatê-lo.

Dessa forma, o primeiro grande movimento negro social, a Frente Negra Brasileira, em 1931, constitui-se importante organização de combate ao racismo e de lutas pela educação dos negros. Entre suas ações destacam-se a criação de uma escola e cursos noturnos de alfabetização de jovens e adultos negros e a publicação do jornal a Voz da Raça, que se tornou veículo de denúncia a favor da causa negra. A escola de alfabetização chegou a atender cerca de 4.000 alunos. (PAULA, 2009; GONÇALVES; SILVA 2000).

Em 1944, merece destaque a fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN) fundado por Abdias do Nascimento, seu principal representante. Foi um movimento político de vanguarda artística focado na defesa da presença negra nos palcos brasileiros. Criou escolas de atores, publicou o jornal Quilombo, proporcionou

aulas de alfabetização e de iniciação cultural, organizou em 1950 o I Congresso do Negro Brasileiro que, na sua declaração final, apontava a preocupação com o estudo das reminiscências africanas no país, bem como as dificuldades vivenciadas pelos negros e sobre os meios de conquistas de oportunidades para a elevação cultura e social do negro (NASCIMENTO, 1968). Com a ditadura militar o Movimento Negro foi silenciado, vindo a articular-se a partir dos anos de 1970, culminando em 1978, no Movimento Negro Unificado (MNU) contra a Discriminação Racial. Esse, foi um espaço privilegiado de debates sobre o racismo, a discriminação e o preconceito racial, buscando valorizar a contribuição do negro para a construção do país, adotando ideias de pan-africanismo e afrocentrismo, bem como a inserção da história da África no currículo escolar. Sua atuação inspirada na luta dos negros pelos direitos civis nos Estados Unidos e pela emancipação nacional no contexto de independência dos países africanos. Nessa perspectiva:

Os anos de 1980 vão marcar uma fase antinacionalista do Movimento Negro, denunciando os efeitos perversos da ideologia do branqueamento, influenciados pela luta e conquista dos negros na América e emancipação colonial na África. (PAULA, 2009. p. 111-112).

Assim, as décadas de 1980 e 1990 foram profundamente marcadas por debates em torno das questões raciais e da obrigatoriedade de um currículo que abordasse o ensino da história da África e do negro no Brasil. Diante da iminência da Constituição de 1988, as entidades negras pressionaram para que fosse incluído no texto da lei o reconhecimento e valorização da diversidade racial brasileira, resultando daí, ser considerado crime inafiançável os preconceitos de raça e cor, bem como a valorização das manifestações culturais indígenas e afro-brasileira. A Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, de 1995, merece destaque nesse processo, pela importância enquanto instrumento de denúncia e condenação da discriminação racial e desmascaramento do mito da democracia racial.

Na ocasião, foi entregue um documento ao presidente da República que continha um diagnóstico da situação social dos negros e propostas de combate ao racismo, no que diz respeito à educação. Essas propostas requerem: escolas públicas de qualidade; monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos; formação de professores e educadores para a temática

racial; eliminação do analfabetismo; necessidade de ações afirmativas para acesso a cursos profissionalizantes e universidade (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013).

Outro acontecimento que merece destaque nesse cenário de lutas antirracistas, foi a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, promovida pela Organização Nacional das Nações Unidas (ONU), no ano de 2011, em Durban, na África do Sul. A declaração e o Plano de ação resultantes dessa III Conferência atribuíram aos Estados signatários a responsabilidade de adotarem políticas de inclusão sociorracial (SILVA; TRIGO; MARÇAL, 2013).

Desse contexto de lutas, pressões e avanços dos diversos movimentos sociais de cunho racial pró-educação, resultou a inclusão de disciplinas sobre a história dos negros no Brasil e a história do continente africano nos ensinos fundamental e médio de escolas públicas de alguns estados do país, por meio de legislações estaduais (Bahia, Rio de Janeiro, Alagoas), municipais (Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro) e ordinárias (Belém, Aracaju, São Paulo). Mais tarde da obrigatoriedade em nível nacional, foi instituída a Lei 10.639/03, incorporando à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-Brasileira e africana nas escolas de todo o país (SANTOS, 2005). A aprovação dessa lei representou um importante passo em direção a democratização do ensino e na luta contra o racismo presente na sociedade.

Diante de tantas realizações, percebe-se que a agenda política do Movimento Negro foi bastante diversificada, incluindo a luta por políticas de igualdade e reconhecimento dos negros, pela inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, pela transformação do racismo em crime, pela ação simbólica em torno de datas comemorativas, enfim, pelo reconhecimento da importante contribuição da matriz africana na história e construção do Brasil. Nas últimas décadas o Movimento Negro tem se destacado no campo das ações afirmativas, visando o acesso e permanência de jovens negros nas universidades. É notório a sua importância nas conquistas no campo da educação no país, pois muito do que se encontra nos documentos e leis educacionais são frutos de suas reivindicações. Ainda tem muito que se fazer, sendo imprescindível a continuidade das exigências para de fato acontecer a promoção da igualdade racial e social no Brasil.

1.5 Um pouco sobre lei nº 10.639/03

A implantação da Lei 10. 639/03², que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, está ligada à própria trajetória de luta o movimento negro e às suas reivindicações por acesso à educação e qualidade do ensino. A referida lei, modifica a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, alterando os artigos 26-A, 79-A e 79-B, estabelecendo que os conteúdo programáticos a serem abordados, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira, versarão sobre 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, bem como estabelecendo que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Essa lei constitui parte de um conjunto de ações afirmativas e apresenta muitas possibilidades e desafios no sentido de ampliar os direitos de cidadania, reconhecer a importância de combater preconceitos e racismos, bem como questionar abordagens educativas eurocêntricas, presentes no currículo escolar. (PEREIRA, 2008). Nesse sentido, requer a implantação de ações em diferentes instituições e espaços sociais, mais especificamente nas escolas que visam uma educação que contemple as questões raciais. Assim, torna-se uma importante aliada na educação das relações étnico-raciais, antirracistas, gerando impactos e desafios para as instituições de ensino que precisam se adequar a essa realidade. Nessa perspectiva, entende-se que “[...] a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimentos e de mundo torna-se um desafio para as escolas, os educadores o currículo e a formação docente.” (GOMES, 2008, p. 527).

A Lei nº 10.639/03, portanto, apresenta uma proposta bem desafiadora, requerendo diretrizes que norteiem sua implementação. Dessa forma, vendo a necessidade de regulamentar as alterações trazidas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP 003/2004, dirigido aos administradores dos sistemas de ensino e seus professores,

² A partir de 2016, a redação do Art. 26 A da Lei nº 9.394/96 passou a ser dada pela Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas.

que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, instituída pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, que detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da mencionada lei. As referidas diretrizes, constituem orientações, referências e critérios para o desenvolvimento de ações nos estabelecimentos de ensino. Têm por objetivos assegurar o reconhecimento, o respeito e a valorização da cultura e da história afro-brasileira, desfazendo exteriorizações que refletem o racismo; valorizar a identidade negra, reconhecendo a pluralidade étnico-racial; orientar as instituições educacionais para a educação das relações étnico-raciais, tendo em vista superar manifestações de racismo, preconceito e discriminação, problematizando questões raciais e apontando para o desenvolvimento da excelência de práticas pedagógicas (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004c).

O que esse documento estabelece, leva ao questionamento das relações e práticas desenvolvidas nas instituições de ensino, visando contribuir para o reconhecimento e o respeito à diversidade social e cultural no interior das escolas. Tendo como objetivo colaborar para que as instituições de ensino cumpram com as determinações legais da lei 10.639/03 e das Diretrizes, enfrentando os preconceitos, racismos e discriminações, o MEC elaborou em 2009 o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a; Brasil, 2004c).

O que se percebe com a implantação da Lei em questão e das suas regulamentações é uma busca por ampliar os currículos escolares para o respeito, o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial da sociedade. Isso é percebido no pronunciamento das diretrizes:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BRASIL, 2004a. p.17).

A diversidade como um dado da realidade brasileira é reconhecida na crítica ao eurocentrismo presente nos currículos oficiais. As tentativas de alteração curricular nessa perspectiva, já haviam iniciado com a inclusão da Pluralidade

Cultural como um dos Temas Transversais na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embora as questões da diversidade nesse documento tenham se dado numa perspectiva universalista de educação, não se mostrando eficiente para promover a discussão da educação das relações raciais nas escolas (BRASIL, 1998). Ainda em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, tem-se, embora de forma tímida, uma flexibilização curricular e valorização da diversidade, como medida antirracista e de reconhecimento de participação das matrizes africanas, indígenas, europeias e asiáticas na construção da história país (BRASIL, 1996). Mais tarde, em 2003, a LDB sofreu modificações no seu artigo 26, e garantiu direitos relacionados à diversidade. Nessa direção, segue-se o seguinte pronunciamento:

Especificamente sobre a educação das relações étnico-raciais, uma legislação específica foi aprovada, e os direitos da população negra (embora não apenas dela) passaram a ser garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio de seu artigo 26, que estabelece - particularmente no ensino de História do Brasil – o respeito aos valores culturais na educação e o repúdio ao racismo, na medida em que determina o estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (SILVA, M., 2007, p. 41).

Todos esses documentos legais que antecederam a Lei 10639/03, bem como os que a regulamentam, tem em vista um currículo plural para além das abordagens e práticas eurocêntricas. Dessa forma, a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos tem repercussões pedagógicas e na formação docente, exigindo mudanças de posturas e comprometimentos por parte dos que querem acatar essa perspectiva curricular.

Assim, as instituições de ensino, entre outras ações, devem: apoiar os docentes na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), planos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, visando a educação das relações étnico-raciais; fazer articulação entre os sistemas de ensino com centros de pesquisas núcleos de estudos afro-brasileiros e comunidades, visando a formação de professores; incluir nas matrizes curriculares a questão racial; incluir em documentos normativos e de planejamento (estatutos, regimentos, planos pedagógicos, e de ensino) objetivos e procedimentos, visando o combate das discriminações e a valorização das histórias e culturas afro-brasileira e africana; produção e monitoramento de livros e materiais didáticos (BRASIL, 2004a). Essa legislação impactou diretamente a formação inicial

e continuada de professores, já que trabalhar a história dos afro-brasileiros numa visão positivada requer desse público um conhecimento que se distancie de visões estereotipadas e folclorizada do continente africano, dos africanos e afro-brasileiros, desconstruindo perspectivas teóricas hegemônicas, eurocêntricas, monoculturais.

A Lei 10.639/03 representa um avanço para a educação porque traz uma proposta de tratamento das questões raciais no âmbito das diretrizes curriculares, levando as escolas a repensarem a educação para relações étnico-raciais. No entanto, não houve uma preocupação na definição de metas para sua implementação, pois algumas questões deveriam estar definidas como: a necessidade de qualificação de professores; reformulação nos programas de graduação, em especial das licenciaturas; os órgãos responsáveis pela sua implementação. Dessa forma, apresenta falhas no compromisso com sua execução (SANTOS, 2005).

A resistência na institucionalização da lei por parte de educadores, gestores e governos, bem como na falta de ampliação de programas federais também limitam a sua implementação. A pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03”, sob a coordenação da prof.^a Dr^a. Nilma Lino Gomes revela os desafios enfrentados no processo de construção de uma educação para as relações étnico-raciais, concluindo que os trabalhos pedagógicos para essa educação são realizados a partir de ações individuais. Revela ainda pouco enraizamento nas escolas e nos currículos sobre essa temática, e baixo grau de institucionalização dos parâmetros curriculares proposto pela citada lei (GOMES, 2012a).

Vale ainda destacar o percurso percorrido para sua aprovação, passando por arquivamentos e engavetamentos. De forma geral a Lei nº 10.639/03 inspira-se na Constituição Federal de 1988, quando define a educação como direito social. Foi com base no texto constitucional que o deputado Paulo Paim apresentou a primeira proposição do que seria mais tarde a citada lei que, aprovada na Câmara, foi arquivada no Senado em 1995. Ainda no mesmo ano o Deputado Humberto Costa, por solicitação do Movimento Negro, apresentou o projeto de Lei 859/95, que embora tenha sido aprovado na Comissão de Educação, foi também arquivado. Foi do projeto de Lei 259/1999 apresentado pelos Deputados Esther Grossi e Bem-Hur Ferreira que resultou a Lei nº 10639/03. Após tramitação pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto (CECD) e Comissão de Constituição, Justiça e

Redação (CCJR) sem contestações, debates e sem apresentação de ementas, o referido projeto de Lei cumpriu todos os prazos legais, recebendo parecer favorável do relator da CECD, sendo encaminhado ao Senado onde foi aprovado como Lei nº 10.639/03 (XAVIER; DORNELES, 2009).

É certo que a Lei em questão é um marco para a educação no país, pois, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, abre-se espaço para abordagem das questões raciais e étnicas, buscando compreender as dinâmicas das relações raciais no Brasil. Porém, para sua concretude e eficácia faz-se necessário que a sociedade se mobilize favoravelmente. Esse é um outro caminho a percorrer.

CAPÍTULO 2

ENSINO MÉDIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo problematiza o ensino médio, destacando-se seu percurso histórico e elitista, percalços, avanços, organização, oferta e desafios, bem como sua importância, enquanto etapa da educação básica. Aborda-se o ensino de história e as marcas homogeneizantes e eurocêntricas de seu currículo, e problematizam-se ainda, as práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais.

2.1 Ensino médio no Brasil

O ensino médio no Brasil é muito discutido em relação ao acesso, permanência, qualidade, identidade e tipo de formação que oferece. Variados são os posicionamentos e divergências em relação a como o mesmo deve ocorrer para atender as reais exigências da sociedade. Em reação a essa realidade Nosella (2011, p. 1052) assim se manifesta:

Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o ensino médio integrado ao técnico ou à educação profissional.

Essa polêmica etapa da educação básica, nasceu no período colonial, quando os padres jesuítas estabeleceram-se no Brasil e estiveram à frente da fundação e organização do sistema de ensino até 1759, quando foram expulsos pelo Marquês de Pombal. Desde sua origem, esteve voltado para o atendimento da elite que vislumbrava o desejo de completar seus estudos no velho mundo, portanto, apresentava um caráter seletivo e elitista, em que seu principal objetivo sempre foi a preparação da classe mais abonada para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido:

A educação brasileira durante os períodos colonial e imperial tinha por finalidade a formação da elite da sociedade para o exercício das atividades políticas burocráticas e das profissões liberais. Para esta

pequena parcela da sociedade brasileira predominava o ensino humanístico e elitista. (NASCIMENTO, 2007, p. 79).

Para a compreensão da atual configuração do ensino médio é importante que se conheça os percalços e avanços dessa importante etapa da educação básica, no decorrer da história do Brasil. Tomando-se como ponto de partida o período imperial brasileiro, por representar o início das tentativas de organização da educação nacional, percebe-se que esse foi marcado pelo ensino de elite, em que foram estabelecidos cursos superiores paralelamente aos liceus e instituições religiosas que, trabalhando com o ensino secundário (atual ensino médio), preparavam os filhos da alta sociedade para o ensino superior dentro ou fora do país.

Com o Ato adicional de 1834, as responsabilidades com a educação ficavam divididas entre governo federal, encarregado do ensino superior, enquanto os ensino primário e secundário ficava a cargo das províncias. As aulas avulsas dispensavam a frequência dos alunos no ensino seriado e o acesso ao curso superior se dava por meio dos exames parcelados. Em 1937, foi fundado o Colégio Pedro II, destinado a educar a elite intelectual, sendo durante todo período monárquico referência para a organização dos liceus provinciais e para o ensino secundário, tendo permanecido com essas atribuições mesmo após a proclamação da República (FRANCISCO FILHO, 2001).

Na Primeira República, inspirada nos modelos franceses, a educação brasileira não sofreu grandes mudanças no que diz respeito ao ensino secundário, pois o mesmo continuou tendo como foco a preparação para o ingresso no ensino superior, com seu caráter propedêutico, destinado a formar os dirigentes do país. A dualidade foi marca constante que se fez com um ensino para o povo e outro para as classes abastardas. Durante toda a República o ensino popular³ ficou separado da educação das elites que contavam com as melhores escolas primárias, ginásios e cursos superiores.

O caráter antidemocrático do ensino secundário fazia-se presente com os dois modelos de escola: uma profissional e outra acadêmica. As reformas para a educação nesse período foram tímidas, poucas mudanças trouxeram ao quadro educacional, podendo ser citada a Lei Carlos Maximiliano que cancelou o ensino

³ Expressão definida em objeção ao ensino secundário. Constituído pelas escolas primárias, e ensino normal e profissional.

parcelado, sendo novamente reestabelecido em 1911 pela Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, e criou os vestibulares e a obrigatoriedade do ensino secundário para o ingresso no curso superior. Como uma forma de limitar esse ingresso, exigia-se também um certificado do colégio Pedro II, ou dos colégios que seguiam seus programas de ensino, de conclusão do curso ginásial (BRASIL, 2013b; CUNHA, 2007).

A partir de 1930, começa a configurar-se o Estado Moderno Brasileiro, acarretando mudanças no sistema político, econômico e social do país. O modelo agroexportador em crise dava lugar ao nacional desenvolvimentista com a industrialização e urbanismo em vias de crescimento, à educação caberia caminhar junto com essas mudanças, atendendo aos interesses do momento. Nesse contexto, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como ministro Francisco Campos, adepto da Escola Nova, que propôs inovações na educação. Nas reformas proposta para o ensino secundário, os objetivos continuavam sendo preparar os estudantes para o ensino superior, mas também assegurar a formação para as variadas atividades em sociedade. Foi definido que o secundário seria seriado com frequência obrigatória, divididos em dois ciclos: um fundamental com duração de cinco anos, e outro de dois anos que habilitaria para o ingresso no curso superior. Com essa divisão, pretendia-se que o ensino envolvesse a formação geral para atuar em vários setores da sociedade, deixando de ser simplesmente propedêutico. Todas as escolas passaram a ser inspecionadas pelas instituições federais e o dualismo permaneceu enraizado na educação. Para Ciavatta (2005, p. 4):

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.

Assim, a partir de 1940, com Gustavo Capanema, vários decretos-leis tentavam organizar o ensino, eram criadas as Leis Orgânicas que visava reformar os seus vários níveis. Dentre essas reformas reestruturou o ensino técnico profissional, ampliou o número de cursos, deu ênfase ao ensino industrial básico, regulamentou o curso de formação de professores. Pelo Decreto-Lei nº 4.244/42 o ensino secundário passaria a ser Ginásial, com quatro anos, e o Colegial, com três anos, sendo que

para o colegial tinha-se como alternativa o Clássico e o Científico, ambos propedêutico. Os exames de admissão continuaram selecionando os estudantes dessa modalidade de ensino. Após a conclusão do Ginásial, aos alunos que não conseguiam aprovação para a primeira série do Colegial ou que não tinham interesse e condições de ingressar em cursos superiores, haveria a opção de ingresso nos cursos profissionalizante (cursos técnicos). A habilitação nos cursos profissionalizantes não permitia a prestação de exames para o ingresso nos cursos superiores; daí, os cursos técnicos serem procurados pelos menos abastados, aqueles a quem o trabalho imediato era uma questão de sobrevivência e o ensino superior era um sonho distante (FRANCISCO FILHO, 2001; ARANHA, 2006). Porém, diante de tantas reformas e busca de inovações, percebe-se que o ensino secundário permaneceu com os velhos objetivos de atender aos interesses da elite, portanto, com características propedêuticas, acadêmicas e aristocráticas.

Em 1961, foi aprovada a Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) brasileira, resultando de treze anos de debates, conflitos de interesses e discussões entre católicos e escolanovistas. Sua aprovação, depois de tanto tempo decorrido da apresentação do anteprojeto em 1948, pelo ministro Clemente Mariano, já representava certo descompasso aos interesses iniciais. As alterações propostas por essa LDB não foram expressivas, exceto no que diz respeito a permissão para equivalência dos cursos técnicos aos secundários para o ingresso ao superior, e a redução do número de disciplina para o ensino secundário, tornando-o menos enciclopédico. Um ponto negativo a ser destacado nessa lei, era a destinação de recursos para as escolas privadas (ARANHA, 2006; BRASIL, 2013b).

Quando os militares chegaram ao governo em 1964, a educação ganhou novos rumos. A Lei nº 4.024/61 (LDB) foi mantida, mas sofreu algumas alterações. A Lei nº 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em que o 1º grau passava a ter oito anos de duração, decorrência da conjugação do antigo primário com o Ginásial e o antigo Colegial passava a ser o 2º grau, obrigatoriamente de ensino profissionalizante. Mais tarde tal obrigatoriedade foi flexibilizada pela Lei nº 7.044/82, que voltou ao modelo de formação geral. A distinção dos cursos profissionais era feita pelo currículo de acordo com o perfil esperado, em que o técnico industrial tinha mais destaque, pois era necessário suprir a carência de profissionais para o mercado. Os currículos tornaram-se pobres,

pois a formação geral necessária para a ampliação de uma visão mais crítica de mundo foi negligenciada, e a educação ficou subordinada às demandas de mercado. Nesse contexto, a desqualificação do ensino médio intensificou-se reafirmando a dualidade entre os dois modelos de ensino, um para as elites e outro para os operários (BRASIL, 2013b).

Com o fim da Ditadura Militar, em 1985, e a elaboração da Constituição de 1988, novos rumos foram dados à educação. Em 1996, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que estabeleceu o ensino médio com função formativa e última etapa da Educação Básica, comprometido com a atualidade, com o desenvolvimento de competências básicas, que deem condições para que os alunos se desenvolvam e construam conhecimento para atuar na sociedade de forma consciente e crítica. Definiu em seu Art. 21 que a educação escolar é composta por dois níveis: da educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental (antigo 1º grau) e ensino médio (antigo 2º grau), e da educação superior.

No Art. 22 afirma que é finalidade da educação básica o desenvolvimento do aluno, a formação comum para desempenhar a cidadania, prosseguir no trabalho e em estudos futuros. Dentre as finalidades do ensino médio, expressas no Art. 35 estão: consolidar e aprofundar os conhecimentos obtidos no ensino fundamental, dando condições para posteriores estudos; preparar para o exercício do trabalho e da cidadania e para continuar aprendendo diante de novas condições de ocupações; desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013b). Corroborando as finalidades de um ensino médio comprometido com o exercício da cidadania e da autonomia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão. (BRASIL 2000a, p. 10).

O ensino médio como parte integrante da educação básica tem sua gratuidade e obrigatoriedade garantida pela Lei nº 12.796 de 2013, devendo compor com os outros níveis, um todo, que vise a formação humana integral e superação da

tão recorrente dualidade do ensino. Tem em sua função principal, uma formação geral que prepare os jovens para vida, para o pleno exercício da cidadania. Na atual Lei nº 9.394/96, a dualidade ensino médio e ensino técnico (profissional) não foi totalmente superada, pois, ainda se encontra no texto da lei pontos que demonstram tal separação, como exemplo, tem-se um capítulo a parte, que rege sobre educação profissional. A esse respeito, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, determinou que a educação técnica pudesse acontecer separada do ensino médio regular, mais tarde, em 2004, foi substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que prevê que uma das formas de articulação entre o ensino médio e a educação técnica profissional de nível médio é a integrada. Nosella (2011, p. 1057) afirma que esse decreto “permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado”. Esse autor chama a atenção para o fato de que a integração do ensino médio ao técnico provoca muitas questões de caráter conceitual, curricular e de gestão, uma vez que integração não deve ser confundida com justaposição de conteúdo, subsequência ou concomitância (NOSELLA, 2011; BRASIL, 1997; BRASIL, 2004b; BRASIL, 2013a).

O ensino médio é oferecido hoje nas formas: Regular, Normal/Magistério, integrada à Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Neste trabalho as atenções estão voltadas para a forma Regular, formado por um currículo de base nacional comum e diversificado em que se pretende uma formação geral dos educandos para que desenvolvam habilidades e competências básicas para solucionar problemas concretos na produção de bens na gestão e prestação de serviços na sociedade, bem como a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos pelos discentes no ensino fundamental habilitando-os ao prosseguimento de estudos (BRASIL, 2000a).

Todas as suas formas de oferta e organização devem basear-se na formação integral do discente, de acordo com o que está prescrito no texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecido pelo parecer CEB/CNE nº 5/2011, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Diante de tantas possibilidades de oferta do ensino médio, as DCNEM em conformidade com a LDB de 1996, propõem uma formação integral e igualitária para todos, sem desconsiderar as especificidades e heterogeneidade de seu público, devendo tais especificidades serem contempladas no Projeto Político-Pedagógico e currículo de toda escola. Esse é o grande desafio do ensino médio, promover

formação humana integral e garantir seu acesso universal e igualitário uma vez que sua oferta se dá de forma diversificada e desigual (BRASIL, 2013b). Uma formação nesses moldes visa atender o homem na totalidade das relações sociais, como um ser que pensa, que planeja, que executa, não fragmentando seu conhecimento e nem sua condição de agir. O que se espera com esse tipo de formação segundo Ciavatta (2005, p. 2-3) é:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

A educação, nesse sentido, visa dar condições para que todos possam participar politicamente na sociedade de forma crítica, tendo em vista seu crescimento e o bem coletivo, além de superar a velha dicotomia presente no ensino médio, com finalidades ora voltada para a formação acadêmica, ora para a técnica, direcionada a públicos distintos, bem como a organização pedagógica-curricular do ensino médio, que para atender tal dualidade, esteve pautada em modelos distintos, com características propedêuticas e pragmáticas, tendo como base um conjunto de disciplinas e saberes hierarquizados que não dialogavam com a realidade. É no sentido de uma educação que prime pela formação do homem em sua plenitude que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012) se posicionam e propõem um currículo que se estruture em torno do eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura, atribuindo um caráter tanto unificado (base nacional comum) quanto diversificado, tornando possível o diálogo entre as disciplinas, a escola com os sujeitos e suas necessidades, dando sentido ao processo de ensino e aprendizagem, tornando-o significativo (BRASIL, 2011; BRASIL, 2012; BRASIL, 2013c) Nesse sentido:

[...] as perspectivas colocadas pelas novas DCNEM indicam a necessidade de que se realize uma profunda discussão na escola a partir dos fundamentos propostos para o ensino médio e que se discuta de qual modo tais pressupostos dialogam ou poderiam dialogar com o projeto pedagógico e com as práticas curriculares da escola. (BRASIL, 2013c, p. 10).

É nesse diálogo que o currículo e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) tornam-se referências orientadoras da ação educativa escolar, intencionalmente

definida nos objetivos propostos por todos que fazem a escola, com base na realidade escolar e em consonância com as finalidades educacionais propostas pela Constituição Federal, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O PPP e a proposta curricular elaborada em conjunto, atribui sentido às práticas da escola, tornando-as concretas, pertinentes e realizáveis, em favor de uma educação que extrapole o caráter meramente teórico, propiciando o exercício da cidadania, de valores essenciais para vida em sociedade, que respeite e dialogue com as diversidades.

A Lei nº 9.394/96 destaca que o respeito para com a diversidade étnico-racial é um dos princípios do ensino, portanto deve-se priorizar nas práticas curriculares a diversidade presente na sociedade e primar por uma educação que reconheça sua importância e supere o modelo monocultural de conhecimento e de ensino (BRASIL, 1996). Nesse sentido, Munanga (2010a) afirma que o Brasil precisa desenvolver uma educação que, para além do conhecimento das teorias e novas tecnologias, construa e solidifique o exercício da cidadania, dos princípios de solidariedade e equidade, que esteja atenta a constituição das identidades individuais e coletivas, que promova o respeito das diferenças e direitos humanos.

Quando a Lei nº 10.639/03 alterou a LDB (1996), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação, na perspectiva de valorizar a contribuição dos negros para a formação da sociedade brasileira e de educar relações raciais, priorizando a diversidade, essa obrigatoriedade foi estendida ao ensino médio. Dessa forma, essa etapa da educação básica deve reconhecer e adotar o trato respeitoso da diversidade, da pluralidade cultural, das questões étnico-raciais em suas práticas curriculares, pois, para além das exigências legais contidas na Constituição Federal, LDB (1996), Diretrizes Curriculares e Parâmetros Curriculares, ou em qualquer outro documento, configura-se como uma necessidade quando se busca e pensa em uma educação que rompa com a formação específica, com a visão fragmentada do conhecimento e do educando, em favor de uma formação geral que considere o discente em sua totalidade, tendo em vista seu aprimoramento humano e ético e o desenvolvimento da capacidade de convivência harmoniosa com a diversidade, para o desenvolvimento de projetos coletivos, gerenciamento de conflitos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 Ensino de História

O ensino de História como disciplina escolar da educação básica, é campo de discussões, enquanto espaço comprometido com a formação cidadã. Tal ensino, pela importância que adquire em relação a sua contribuição para a formação crítica e participativa do discente e seu diálogo com os problemas sociais, exige compromisso e consciência crítica daqueles que estão envolvidos no processo educacional. Refletir sobre o papel e importância dessa disciplina para a educação brasileira é uma necessidade em uma sociedade em que as mudanças são constantes e a diversidade e as diferenças são uma realidade.

É nesse sentido que o ensino médio, para atender aos seus objetivos de preparar os alunos para a vida produtiva, dotando-os de autonomia para continuar aprendendo, é composto por várias disciplinas, entre elas a História que, dialogando com as outras disciplinas e com as realidades e especificidades dos contextos e dos alunos, fornece condições para que estes se posicionem criticamente na vida em sociedade. Assim, a forma como a História era abordada em sala de aula, alicerçada em um modelo positivista, em cumprimento ao seu objetivo de glorificar e legitimar os atos dos Estados Nacionais, bem como construir uma identidade e memórias coletivas em que interessavam os feitos dos grandes heróis, eventos e suas datas, não tem mais sentido, nem para professores, nem para alunos e nem para uma educação que vise a transformação social. Não importa mais a repetição de conhecimentos, a memorização de fatos e datas, mas a produção significativa dos conhecimentos e sua incorporação à realidade.

É nesse sentido que os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs) entendem a importância formativa que a disciplina de História tem para a educação básica e baseia-se em concepções da Nova História, para a qual o pensamento e o conhecimento têm significados na intermediação de conflitos e na ação social, portanto, considera os estudos de novos temas e a pluralidade dos indivíduos e reconhece a importância de novas fontes e registros para o estudo da História, bem como os diferentes níveis e ritmos de duração temporal em detrimento da cronologia linear. O objetivo dessa disciplina é desenvolver competências e habilidades cognitivas que proporcione a aquisição de conceitos que permitam aos alunos interpretarem e agirem de forma crítica, consciente e reflexiva diante de situações

concretas da realidade (BRASIL, 2000b; BRASIL, 2002). Nessa intenção é que os PCNs afirmam que tal ensino deve contribuir na construção da identidade e exercício da cidadania. Nesse sentido, reitera-se que:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. (BRASIL, 2000b, p. 22).

A História, ao compor com outras disciplinas a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, facilita uma maior reflexão sobre os problemas contemporâneos, e possibilidades de mudanças ou continuidades, bem como aprofundar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, dando aos alunos condições de ampliar conceitos que os ajudem na sua formação cidadã e na compreensão da sociedade em que vive, tirando-os da passividade diante da realidade social e do próprio conhecimento. Nesse sentido, a apreensão das noções de tempo histórico proporcionado pela disciplina de História é de grande importância, pois, fornece uma compreensão dos limites e possibilidades de atuação na realidade.

Quando se pensa na disciplina de História como facilitadora de um agir mais reflexivo, há de ficar atento ao que se ensinar, que conteúdos ajudarão a atingir os objetivos propostos. É nesse momento que o currículo passa a ser peça central enquanto possibilidade de selecionar e contextualizar os conteúdos trabalhados, para que estes estejam relacionados aos problemas concretos e ao ambiente social dos alunos, sem perder de vista a importância dos conhecimentos da narrativa histórica estabelecida pela historiografia. As escolhas do que se deve abordar em sala de aula para fins didático-pedagógicos devem estar de acordo com o saber, as habilidades e competências que pretende que os alunos desenvolvam, bem como com as problemáticas sociais.

Essa seleção que já está muitas vezes estabelecida nas diretrizes, propostas e organizações curriculares, traçadas pelas Secretarias de Educação, pelos livros didáticos e pelas escolas que, pelo seu Projeto Político-Pedagógico, procura aproximar tal seleção da realidade da comunidade escolar, passa ainda pelo crivo do professor, quando esse, no dia a dia da sala de aula, em sua prática pedagógica, deve escolher o que de fato quer que seu aluno aprenda e desenvolva. Nesse

momento o professor de História tem um relevante papel, pois deve selecionar, com autonomia, consciência crítica e compromisso o que importa para o desenvolvimento dos alunos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é atribuído como tarefa fundamental do professor identificar e selecionar conteúdos significativos, relacionados as problemáticas da sociedade tais como discriminação étnica e culturais (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2006).

Essa seleção passa pelas suas concepções sobre a educação, sobre o papel da História e pelo tipo de formação que o mesmo recebeu em seu percurso acadêmico. No entanto, sua formação pode não fornecer muitas opções para a escolha desses conteúdos, uma vez que quase sempre é baseada em uma proposta de organização curricular que privilegia as culturas hegemônicas e em que a produção do conhecimento histórico é algo distante da sua realidade e de sua prática docente. Para Fenelon (1985), o docente que ensina História deveria dominar o processo de produção do saber histórico, relacionando-se criticamente com a produção científica, produzindo um novo saber para ser transmitido aos alunos, bem como as condições para sua crítica. O professor, nesse caso, não tem acesso à produção do saber histórico que transmite e nem se atenta a que propósitos os mesmos atendem. Não seleciona o que ensina, utilizando-se muitas vezes apenas do livro didático como currículo, sem questionar quais objetivos estão por trás dos conteúdos sugeridos e sem uma leitura crítica dos conhecimentos produzidos pelos historiadores, que estão contidos nas narrativas dos autores. Assim, o livro didático adequado às diretrizes ainda é guia para muitos professores que o têm como único instrumento de trabalho (REIS, 1999).

Dessa forma, os professores não questionam o saber histórico que lhes é apresentado tanto na sua formação acadêmica, quanto para o desempenho de suas atividades docentes em sala de aula e acabam reproduzindo e assimilando um ensino de história de raízes marcadamente europeia, que não se articula com a realidade social e nem com outras histórias. Como exemplo dessa situação, raramente encontram-se nas organizações curriculares e nos livros didáticos a História da África, da Ásia e indígena, que quando aparecem, são de forma aligeirada, simplificada e deturpada.

Para Oliveira (2011, p.1), “[...] a grande maioria dos professores de História teve, em geral, em sua formação inicial, uma perspectiva teórica marcadamente hegemonizada por um olhar eurocêntrico e monocultura.” Munanga (2005, p. 15)

entende “[...] que somos produto de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.” Nesse modelo de formação, a diversidade não constitui foco central dos currículos, que ditam quais conhecimentos são válidos e aceitáveis. Gomes (2007, p. 25) concorda que:

Há diversos conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como por exemplo, o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros.

Essa autora chama a atenção para o fato de que os currículos escolares são colonizados e colonizadores, na medida em que se evidenciam as culturas hegemônicas em detrimento das culturas negadas e silenciadas (GOMES, 2012b). As formas de ensino das disciplinas escolares e em especial a de História ainda evidenciam em seus currículos a perspectiva eurocêntrica dominante, como possibilidade de produção de cultura e interpretação das sociedades. Muniz (2014) diz que o modelo de educação brasileiro é racista e etnocêntrico, consequências de um saber “monológico” saber monocentrado que se pretende único e pertence ao imperialismo europeu. Portanto, há um predomínio de um padrão cultural eurocêntrico que se pretende universal e que influencia os modos de ser, pensar e agir dos povos colonizados. Nesse sentido, a cultura dominante, “[...] tomou a sua produção como verdade universal e absoluta.” Tornando possível a imposição do seu conhecimento, da sua cultura, “[...] moldou e formatou consciências, colonizou o pensamento por meio de uma única lógica e controlou a produção do conhecimento.” (TAVARES, 2011, p. 4).

Na perspectiva de denunciar a permanência das formas de dominação colonial surgiu o grupo Modernidade/Colonialidade, que segundo Ballestrin (2013, p. 99) “[...] compartilha noções, raciocínios e conceitos, que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI”. Esse grupo tem em comum, estudos do conceito “colonialidade”, entendido como o lado obscuro e necessário da modernidade, é a sua parte indissociavelmente constitutiva (MIGNOLO, 2003), tal conceito exprime a continuidade do colonialismo, por meio da

permanência das estruturas subjetivas, dos imaginários, e da colonização epistemológicas e deu condições para que a Europa produzisse as ciências humanas como modelo único e universal desqualificando as teorias de conhecimento consideradas periféricas (OLIVEIRA, 2011). Colonialidade, difere de colonialismo, pois, refere-se a um poder mais abrangente e duradouro, pois mantém-se mesmo após a colonização e se manifesta nas mais diversas situações e instituições da vida moderna. A respeito do conceito de colonialidade e colonialismo Tavares (2013, p. 211) assim se expressa:

Este conceito de colonialidade, conceito mais profundo e duradouro do que o de colonialismo, embora engendrado dentro deste último, está ligado, primordialmente, ao poder político e econômico, estende-se ao próprio conhecimento como imposição e resultado das consciências colonizadas, das relações intersubjetivas de dominação, abarcando, ainda, a relação dos seres humanos com natureza, consigo próprios e como os outros, as noções de corpo, gênero e sexualidade. Uma colonialidade epistemológica, sem dúvida,, mas que se estende ao domínio ontológico porque desvaloriza os outros seres não humanos, os humanos não ocidentais e todos os que não são brancos.

A colonialidade do poder, ideia desenvolvida por Quijano (2009, p. 73), é definida como:

A colonialidade é um dos elementos específicos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existencia social cotidiana e da escala social.

Segundo Oliveira (2011, p. 6), “[...] o termo faz alusão, a invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização.” O imaginário do colonizado é destruído pelo do colonizador, este último naturaliza seu imaginário. A colonialidade do poder controla a produção de conhecimentos, os saberes, as esferas simbólicas e as imagens do colonizado, suas subjetividades, causa a sujeição epistemológica dos não europeus, sua negação e ausência dos seus processos históricos. Essas situações podem ser causadas por uma espécie de deslumbramento do colonizado pela cultura do colonizador, (OLIVEIRA, 2011). Dessa forma, a colonialidade suprime e silencia saberes, memórias, histórias, de povos não europeus, naturalizando as situações de inferioridade.

Para Mignolo (2010, p. 12) a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados.” Ela estrutura-se em três dimensões: do saber, do poder e do ser. A colonialidade do saber tem relação com a epistemologia e suas formas de produção e reprodução. Ela nega outras produções de conhecimentos, pensamentos críticos e científicos, não europeus, considerando-os inferiores e afirma a superioridade epistêmica eurocêntrica. O eurocentrismo se estabelece. Nessa perspectiva Quijano (2005, p. 126) reitera:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. [...] sua constituição ocorreu associada a específica secularização burguesa do pensamento europeu e a experiência e as necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

Assim, o eurocentrismo é fundamento para a colonialidade do saber, que o reconhece e o impõe como padrão a ser seguido por todos os povos. Entendendo que a colonialidade, nas suas diversas formas, interfere em variados espaços e contextos, há de pensar como ela relaciona-se com o currículo e o ensino de história, e com as formas tradicionais como esse ensino ainda acontece. Para tal compreensão, resgatar um pouco da história dessa disciplina se faz necessário. Nessa perspectiva, buscou-se a contribuição de Abud (2004), ao analisar o saber histórico escolar e acadêmico. A pesquisadora ressalta a tradicional importância e centralidade que a produção da ciência de referência, do conhecimento acadêmico, tem nos currículos de História e na seleção e organização dos conteúdos, bem como que o referido conhecimento deve ser simplificado para acontecer em sala de aula (ABUD, 2004).

A razão histórica para a continuação dessa centralidade no ensino brasileiro está no início da História como disciplina escolar, adotada desde a criação do Colégio Pedro II. Essa disciplina passou a fazer parte do currículo da escola e junto com Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, na sua produção historiográfica, empenharam-se na consolidação do Estado Nacional brasileiro e na construção da identidade nacional. Na estruturação da disciplina apresentavam-se duas vertentes: resgatar o passado com foco na construção da nação, de sua identidade e autonomia, bem como integrá-la à Civilização Ocidental Cristã. Nesse sentido,

importava para tal construção a aproximação do Brasil com a Europa civilizada. Daí ressaltarem-se as relações entre a ex-colônia e Portugal, sendo a ex-colônia percebida como continuadora do processo civilizatório, iniciado pelos colonizadores (ABUD, 2004). Portanto, a nação que se pretendia era branca, de predominância europeia, cabendo às instituições brasileiras produzirem e ensinarem uma história vinculada à historiografia ocidental. Nesse sentido, Munanga (2015a) assevera que a historiografia não se ocupou de ensinar positivamente a história dos negros e da África, pois:

A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia. (MUNANGA, 2015a, p. 25).

Percebe-se que, desde o surgimento da disciplina História nos currículos brasileiros, a perspectiva eurocêntrica na abordagem e organização dos conteúdos foi privilegiada. Segundo Abud (2004, p. 4):

Manteve-se nas reformas educacionais realizadas no século XX, uma concepção de história eurocêntrica que fundamenta a organização de conteúdos a serem ministrados nas escolas básicas, sobretudo a partir do segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, a partir da 5^a série.

As reformas educacionais quase sempre mantiveram nos programas de História a serem ministrados, a História da Civilização, compreendendo a História Geral, do Brasil e da América com ênfase para a primeira, pois, da forma como era distribuída na carga horária durante o ano letivo, disponibilizava-se pouco tempo para as duas últimas, de forma que apenas a História Geral era estudada (ABUD, 2004). É perceptível o lugar central ocupado pela Europa no saber da História no Brasil, bem como a relação desse saber com a colonialidade, pois mesmo diante de reformas que apontam para novas diretrizes curriculares e propostas pedagógicas, conteúdos culturais ainda são negados e silenciados em favor de uma cultura hegemônica. Mudar essa realidade requer pensar em descolonizar os currículos e propostas pedagógicas alicerçados em velhas tradições. Nas palavras de Gomes (2012b, p.107), a descolonização “[...] se insere em outros processos de

descolonizações maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber". Envolvendo conflitos, negociações e confrontos.

2.3 Práticas pedagógicas e a educação das relações étnico- raciais

Com o destaque dado à cultura africana e afro-brasileira no currículo de Educação Básica e à educação das relações étnico-raciais, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, é necessário considerar que alternativas didático-pedagógicas devem acontecer para que se desenvolvam essas proposições. Partindo-se da centralidade que o fazer pedagógico do professor tem nesse processo e da sua importância para que o que foi posto pela legislação e planejamentos curriculares de fato aconteça em salas de aula, o seu fazer pedagógico deve ser colocado em pauta, uma vez que o mesmo não é neutro, sendo carregado de intencionalidade e traduz as concepções que o professor tem do conhecimento e os valores que para ele são importantes transmitir. Suas práticas concretizam-se nas relações que ocorrem nos espaços onde se estabelecem a relação com o conhecimento e se manifestam por meio da sua fala e ação, tendo como intenção exercer influência sobre o caminho percorrido pelos alunos para aprender conteúdos e construir seu modo de ser. Dessa forma, sua prática é pedagógica, pois é exercida com finalidade, planejamento, de forma crítica e com responsabilidade social. Franco (2016, p. 542) assevera que:

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Ainda na visão da referida autora para que a prática do professor se torne pedagógica precisa da reflexão crítica e da consciência intencional que orienta sua prática. Portanto, na sua prática pedagógica, o professor age com a intenção, com objetivos, o que implica tomada de decisões, que de acordo com seus interesses pode excluir ou incluir seus alunos. A função da prática está em apoiar o currículo e as modificações que chegam à escola, pois ela não é neutra, daí acompanhar o que se expressa nas propostas de educação elaboradas pelos especialistas. Organiza-

se para concretizar determinadas expectativas educacionais, além de receber a influência de outras práticas.

Nesse contexto, Sacristán (1995) afirma que outras práticas, não necessariamente pedagógicas, inspiram as atividades docentes e que as propostas curriculares desenvolvidas pela administração educativa, bem como o material didático resultante dessas propostas levam professores a adotarem práticas pré-estabelecidas. Assim, muitos professores não reveem suas atitudes, não têm consciência das intencionalidades que presidem suas práticas, que se tornam mecânicas, repetitivas, pouco conscientes, alienantes, burocratizam-se, distanciando-se da consciência e da práxis, que envolve a relação teoria e prática e se traduz em atividade social transformadora. As práticas pedagógicas precisam transparecer sua intencionalidade e dialogar com o coletivo, pois se forem impostas não serão acatadas pelos professores, que deverão saber o que fazem e porque fazem (ALBUQUERQUE, 2015).

Entendendo a importância da prática na construção do saber pedagógico admite-se que tanto ela pode alienar como libertar. Liberta quando sustentada na reflexão teórica, numa relação teoria e prática se torna práxis, pois não se reduz a puro praticismo ou teorização. Freire (1996) lembra a importância da reflexão crítica sobre a prática numa relação teoria-prática, evitando que a teoria por si só perca sua importância e que a prática, desprovida da teoria, vire ativismo. A reflexão teórica para compreensão da realidade é requisito da práxis. Assim, a prática que transforma é aquela ancorada na teoria. Freire (2005) observa que a práxis é condição para a superação da contradição entre opressor e oprimido, uma vez que permite ao oprimido adquirir a consciência crítica de sua opressão, é o refletir e agir sobre o mundo, para sua transformação. É nesse sentido que, para se ter práticas pedagógicas, é necessário que o professor adentre na dinâmica e significado da práxis.

Segundo Vásquez (1986) para que atividade prática na forma de práxis individual aconteça, necessita da atividade permanente da consciência, e dos fins esboçados por ela, que só se torna produto real depois de sofrer as modificações resultantes do processo prático. Os diferentes níveis de práxis (criadora, reiterativa ou imitativa, espontânea e reflexiva), sugeridos pelo citado autor, dependem do grau de consciência com que o sujeito desenvolve sua prática, esses níveis não obedecem a uma linearidade, podendo haver práticas mecânicas que envolvem

consciência reflexiva. A práxis reflexiva demonstra um grau mais elevado de consciência, pois, supõe a reflexão sobre a prática, a própria consciência da práxis, e tem cunho transformador.

Nesse sentido é que práticas pedagógicas devem ser analisadas, ou seja, em que grau de consciência elas acontecem, se direcionam para a reflexão ou repetição, se alienam ou libertam. De acordo com Carvalho (2006), a prática pedagógica com baixo nível de consciência é marcada pela repetição, fragmentação do conhecimento, dissociação entre teoria e prática, os professores não têm nítida consciência do que fazem e porque fazem, sendo controlados pela burocracia, rotinas escolares, tornando-se alienados ao serem meros executores de atividades que não planejaram, e das quais não se sentem representados.

A prática pedagógica reflexiva apresenta unidade entre teoria e prática, elevado grau de consciência da práxis, intencionalidades, é criadora e emancipadora, é uma escolha do ser consciente que busca o conhecimento como forma de compreender e analisar criticamente a realidade para transformá-la, bem como para produzir novos conhecimentos (CARVALHO, 2006). O grau de desenvolvimento da consciência configura o tipo de prática. Para que o professor transforme sua atividade em práxis, ele deve ultrapassar a espontaneidade e a concepção ingênua, e refletir sobre o que está fazendo para que alcance a transformação social.

Entendendo a centralidade da consciência para a libertação, humanização do homem e para este “não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1967, p. 39), todo o pensamento de Paulo Freire possibilita uma prática pedagógica que liberte o homem oprimido e também opressor, democratize a cultura, que resulte em conscientização. Para ele a conscientização:

[...] consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979, p. 15).

A tomada de consciência que resulta em conscientização não é aquela que apenas aproxima o homem da realidade, mas a que o leva ao confronto com a realidade objetiva, que na dialética das suas relações no mundo e com o mundo,

visando transformá-lo, transforma a si mesmo. É a consciência intencional e reflexiva. É assim que o exercício crítico da consciência resulta em conscientização, que está alicerçada na relação “consciência-mundo”. O homem conscientiza-se no movimento dialético da reflexão crítica e da ação, na práxis, pois não há conscientização fora da práxis, sem a ação-reflexão. Para Freire (1979), tal conscientização é compromisso histórico e consciência histórica, pois requer que o homem se reconheça enquanto construtor do mundo e de sua própria história. Integra subjetividade e objetividade, consciência e mundo, num procedimento crítico e dialético.

Refletindo criticamente sobre o mundo e com o mundo os homens criarião uma nova realidade, que não sendo estática e acabada, deverá ser repensada, tornando-se objeto de nova reflexão crítica, pois, “a conscientização como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais.” (FREIRE, 1979, p. 16). O autor reconhece que a conscientização implica em utopia (não como ficção, idealismo, mas como compromisso histórico e possibilidade alicerçada num conhecimento crítico), pois, necessita do ser conscientizado o ato de denunciar o que desumaniza e de anunciar o que pode humanizar. Conscientização é, pois, tomar posse da realidade e desmistificá-la, é compreensão dialética dos problemas sociais, em uma palavra é libertação, não há conscientização sem tomada de consciência da realidade. Nesse sentido, o autor completa:

Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (FREIRE, 1979, p. 16-17).

A educação para a transformação social precisa desse olhar crítico da realidade, precisa conscientizar e conscientizar-se, ultrapassando velhos paradigmas dominantes que impedem uma educação libertadora, dialógica como propõe Freire (1979). Precisa que as práticas pedagógicas, enquanto caminho para construção do saber pedagógico e da formação de cidadãos críticos e reflexivos estejam alicerçadas não na consciência ingênua que impossibilita o professor ser um profissional crítico, mas na consciência crítica, que oportuniza a ele uma atitude crítico-reflexiva, autônoma, que o envolve num processo individual e coletivo de reflexão e construção das situações reais vividas dentro e fora da escola, que o

ajuda a compreender dialeticamente os problemas sociais, bem como provoca um olhar do professor para dentro de si, analisando e avaliando a sua intervenção pedagógica, o seu comprometimento e as consequências que deles resultam para o desenvolvimento dos alunos e da escola e dele mesmo.

Como coloca o referido autor, é preciso a tomada de consciência de si, do mundo e dos outros. Práticas pedagógicas desenvolvidas nessa perspectiva, dialogam com a realidade global e local, com a diversidade, são capazes de identificar problemas, avaliar, buscar soluções e de fato promover a transformação da sociedade, reconhecem que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua construção e que não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 1979, 1996). Em uma prática pedagógica assentada na práxis, na conscientização, ensinar significa compromisso ético, participação, respeito e valorização da diversidade, rejeição ao preconceito e a discriminação e o comprometimento com a educação democrática, pois é impossível viver ou falar de democracia em uma sociedade em que pessoas sofrem discriminações e desigualdades pela sua cor, gênero, classe e raça, e quando tais situações não ultrapassam os muros da escola, não sendo contemplados nas pautas de suas discussões, planejamentos e nas salas de aulas. Freire (1996, p. 36), assegura que:

A prática preconceituosa de raça, de classe de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagogia da democracia.

Educação democrática se faz quando professores e todos que são pela educação, percebem que suas práticas pedagógicas são possibilidades de combate eficaz aos racismos e discriminações, de educar para a convivência na diversidade étnico-racial. Segundo Gomes (2005b) para que a escola consiga relacionar saberes escolares com realidade social e diversidade étnico-cultural necessita que educadores entendam que o processo educacional envolve várias dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais

(GOMES, 2005b). No entanto, o que transparece nas rotinas escolares é que para a escola e educadores é mais fácil lidar com a homogeneidade e padronização do que com a diferença e a pluralidade, no entanto:

[...] as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje (CANDAU, 2008, p. 16).

É papel de a escola atender a sociedade em que está inserida e propor uma educação que promova a transformação social. Por isso, não pode se eximir de dialogar com a realidade que está fora de seus muros e nem com elementos que interfere ou contribuam na formação humana. É nesse sentido que a questão racial deve ser vista nas escolas, pois ela é real, está fora e dentro das escolas, interfere na vida das pessoas e requer a atenção de educadores que por meio de suas práticas iluminadas pela teoria possam desfazer preconceitos, estereótipos, desconstruir e construir conceitos possibilitando mudança de valores e de velhos paradigmas.

Gomes (2005b), ao refletir sobre as estratégias de atuação nas questões raciais em sala de aula e na escola, chama atenção para que o exercício profissional de professores, suas posturas diante da diversidade étnico-cultural sejam orientadas por princípios éticos para que esses docentes, em nome de uma compreensão deturpada de sua autonomia não perpetuem práticas de discriminação e racismos dentro das escolas. Em relação a esses princípios, o parecer CNE/CP 03/2004 afirma que os estabelecimentos de ensino e os professores para realizarem atividades relacionadas à diversidade deverão ter como referências, além das bases filosóficas, epistemológicas e pedagógicas, os princípios da “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminação” (BRASIL, 2004a, p.17). Esses princípios exigem mudanças de mentalidade, do pensar e agir. Nesse sentido, a implementação de práticas antirracistas dependerá não só de maior acesso a informações e da politização das consciências dos professores, mas principalmente de questionar quais os valores e representações que os professores têm sobre os negros, e que concepções estão por trás de suas práticas (GOMES, 2005b). Mudanças de valores implicam mudanças de práticas. Pois:

Pensar na inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas significa muito mais do que ler livros e manuais informativos. Representa alterar os valores, a dinâmica a lógica, o tempo, o espaço, o ritmo e a estrutura das escolas. Significa dar subsídios aos professores, coloca-los em contato com as discussões mais recentes sobre os processos educativos, culturais, políticos. (GOMES, 2005b, p. 152).

Nessa perspectiva, trazer a questão racial para dentro da escola e dar o tratamento pedagógico que ela precisa requer compromisso e acolhimento de todos a essa temática, por entender que é papel da escola e de todos que ali estão, educar relações étnico-raciais em uma sociedade ainda tão preconceituosa e racista como a sociedade brasileira. O Parecer CNE/CP 03/2004, que aprovou as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, atribui aos estabelecimentos de ensino e aos professores a responsabilidade de tratar a contribuição dos africanos e de seus descendentes para a construção da nação brasileira com compromisso e seriedade.

Quando, em 2003, a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos por meio da Lei nº 10.639/03 tornou-se obrigatória, trouxe não só a inclusão de novos conteúdos para os currículos, mas exigência de tratar-se pedagogicamente a diversidade e educar relações étnico-raciais que, segundo Gomes (2010) , são relações que se dão no campo das diferenças, instituídas historicamente no âmbito do poder e das hierarquias raciais, portanto resultantes de processos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais. Essa exigência, visa combater quaisquer formas de preconceitos e discriminações raciais, bem como respeitar e reconhecer positivamente a diversidade étnico-racial, em um país em que o racismo e discriminação ainda são uma realidade em todos os setores da sociedade e nas escolas. Em que, a perpetuação de preconceitos e estereótipos que alimentam concepções e práticas pedagógicas racistas e discriminatórias repletas de valores e representações negativas e inferiorizadas sobre os negros, ainda estão presentes nas escolas, repercutindo nos fracassos escolares e nas relações hostis, na consolidação do racismo, bem como limitando aprendizagens e reforçando fracassos escolares e exclusões de alunos negros (BRASIL, 2004a; GOMES, 2002; CAVALLEIRO, 2005).

Concordando com essa ideia, Munanga (2004b) afirma que, a supressão pelo sistema educativo da memória coletiva, da história, da cultura, e da identidade de descendentes de africanos, explica, em parte, a evasão, repetência e fracassos que

ocorrem nas escolas e prejudicam o desenvolvimento dos alunos ferindo sua estrutura psicológica. A submissão a um sistema monocultural, eurocêntrico, alheio à história dos afro-descendentes e a imposição de uma história branca a qual eles não se sentem representados e são inferiorizados, pressupõe uma violência cultural simbólica sendo comparada a sofrida durante o período de escravidão. Destaca que resgatar a memória coletiva e a história dos negros, que durante muito tempo foi negada, interessa tanto a negros quanto a brancos, uma vez que essa memória e essa história pertencem a ambos e a cultura em que estão inseridos é resultado de vários segmentos étnicos.

Para Munanga (2005), não existem leis que por si só possam eliminar atitudes preconceituosas advindas de socializações culturais, mas, pela educação, é possível levar os alunos a questionarem e desconstruírem posturas preconceituosas e mitos de superioridades que são frutos de aprendizagens de uma cultura racista. Segundo o autor, o desenvolvimento de estratégias educativas de luta contra o racismo, requer primeiramente assumir que a sociedade brasileira é racista e preconceituosa negando o mito da democracia racial. O autor entende que o grande desafio da educação antirracista consiste em modificar o imaginário e as representações negativas presentes no inconsciente coletivo, construídas sobre os marginalizados, pois, para a superação de atitudes racistas não basta somente a ciência afirmar que biologicamente não existem raças superiores e inferiores e nem a religião dizer que todos são iguais perante Deus. É preciso ir além de tudo isso e modificar o imaginário e representações negativas, é preciso “descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim capazes de aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo.” (MUNANGA, 2005, p. 19).

Desse modo, para uma educação das relações étnico-raciais, educação antirracista, é necessário que se pense em um modelo educacional com novas práticas compromissadas, rituais pedagógicos, procedimentos de ensino que pautados em princípios éticos e no agir intencional, não se omitam diante da questão racial, mas dialoguem com ela e com a sociedade, desconstruindo falsos conceitos, discutindo sobre eles, pois, como Rocha (2007) corrobora, tanto práticas pedagógicas como os silêncios podem ajudar a escola a ser uma reproduutora do racismo. É necessário considerar que a sociedade brasileira é multicultural e pluriétnica e, portanto, não comporta um modelo de educação monocultural, sendo

imperativo, segundo Silva M. (2007), que se promova uma educação multicultural que exige vasta reforma da escola e distintos modos de atuação, que dialoguem com a sociedade “com a intenção deliberada de desfazer preconceitos, promover a igualdade de oportunidades e adotar políticas de valorização de culturas historicamente marginalizadas.” (SILVA, M., 2007, p. 43). Para o referido autor, a educação para uma sociedade pluriétnica acarreta:

Práticas sociais voltadas para a convivência plena dos cidadãos; incentivar programas de inclusão socieducacional; desenvolver políticas de reparação, por meio de ações afirmativas diversas; valorizar o patrimônio histórico-cultural das etnias marginalizadas; enfim, implementar ações que, superando os preconceitos historicamente forjados e as discriminações tradicionalmente toleradas, resgatem a auto-estima, o universo simbólico, a cidadania e a identidade racial das comunidades que compõem a comunidade brasileira, particularmente os afro-descendentes. (SILVA, M., 2007, p. 43).

Ainda nesse sentido Munanga (2015a) assegura que diferentes povos foram colocados em contatos pelas migrações coloniais e pós-coloniais que, aliadas ao tráfico negreiro e aos efeitos nefastos da globalização, inviabilizam a convivência pacífica entre os diferentes e resultam em problemas como o racismo, xenofobia, intolerância, violação de direitos humanos, daí ser necessária uma pedagogia multicultural que vise o respeito e reconhecimento das diferenças. Desse modo, a educação para as relações étnico-raciais se faz numa perspectiva multicultural e estrutura-se a partir de uma concepção de diversidade entendida como diferenças e as relações de poder que as envolvem (GOMES, 2003), pois, visa proporcionar reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial brasileira e das diferenças; desconstrução de estereótipos sobre os negros e sua cultura; desenvolvimento de atitudes positivas e valores quanto a pluralidade cultural; promove a interação com a realidade sociocultural do Brasil. Tem como finalidade formar cidadãos que reconheçam e valorizem diferentes visões de mundo, contribuições históricas e promovam igualdade no desempenho dos direitos políticos, sociais, econômicos a qualquer pertencimento étnico-racial e social (ROCHA, 2007; SILVA, P., 2007).

Vale ressaltar que na expressão étnico-racial o termo raça tem significado político e não biológico, sendo construção social forjada nas relações conflituosas entre brancos e negros, é usado para informar como algumas características físicas

determinam o lugar social das pessoas. O próprio Movimento Negro utiliza o termo no seu sentido político e de valorização da cultura africana. O termo étnico é usado para indicar que as tensas relações entre brancos e negros não se dão apenas pelas diferenças físicas, mas também pela cultural, que se reflete em diferentes valores, princípios e visões de mundo de outros povos (BRASIL, 2004a). Nesse entendimento, quando intelectuais usam o termo étnico-racial em relação aos negros é no sentido de que “estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.” (GOMES, 2005a, p. 47).

Educar relações étnico-raciais não é tarefa fácil e, por isso, requer o envolvimento do sistema de ensino, de toda a escola, principalmente dos professores, pois se entende que a viabilidade e sucesso dessa tarefa dependem muito das suas posturas e ações. É nesse sentido que Rocha (2007) acrescenta que cabe ao professor: reconhecer-se pesquisador de sua própria prática e fazer educativo, capacitando-se ética e pedagogicamente diante da questão racial; ter mais consciência da relevância dos impactos de seu trabalho com a temática racial na comunidade em que atua; está aberto a aprender sobre tal temática e a mudança de postura; demonstrar que reconhece por meio de sua prática pedagógica que a escola tem um importante papel social e político.

Sabendo quanto complexo e urgente é que se eduquem positivamente relações étnico-raciais na perspectiva da Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais apontam para práticas pedagógicas, que visem a excelência dessa educação, que orientem para a realização de ações, projetos, programas emancipatórios, sendo identificadas, entre outras coisas, por serem práticas que repletas de intencionalidades, de acordo com Brasil (2004a), pretendem:

- reconhecer e valorizar a identidade a história e cultura dos afro-brasileiros, e das raízes indígenas europeias e asiáticas;
- promover formas de convivência respeitosas em que as pessoas sintam-se encorajadas a defenderem suas peculiaridades étnico-raciais, bem como respeitem os valores, visões de mundo e pensamentos de cada um;
- indagar relações preconceituosas, baseadas em estereótipos, e discriminação aos negros, bem como desqualificações por meio de apelidos e piadas depreciativos;

- desenvolver-se nas atividades rotineiras da escola, enraizando-se no cotidiano escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino, em atividades curriculares, no contexto das atividades escolares e em todos os espaços tais como laboratórios, salas de aula, salas de recreação, pátios, bibliotecas a fim de que não aconteça apenas em momentos estataques e sejam limitadas;
- despertar nos negros o orgulho por seu pertencimento racial e nos brancos o reconhecimento da importância e valor da contribuição e história dos negros e de outros povos para a nação brasileira;
- destacar positivamente o jeito de ser, viver e pensar do segmento negro e ressaltar as contribuições do Egito para as ciências e filosofia ocidentais, das universidades africanas, e das produções tecnológicas artísticas e científicas trazidas pelos negros;
- realizar projetos de diferentes naturezas durante o ano letivo com vistas a divulgar e estudar a participação e contribuição dos africanos e seus descendentes para a história, a economia e cultura brasileira, bem como divulgar o desempenho de negros em várias áreas de conhecimento, de exercício profissional, de inventividade tecnológica e artística e nas lutas sociais;
- valorizar aprendizagens advindas das relações entre pessoas negras, brancas, mestiças assim como a oralidade, corporeidade, a arte, a leitura e escrita africana;
- promover a educação patrimonial com vistas a preservá-la e difundi-la, levando ao conhecimento e valorização dos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- dar oportunidades a docentes e discentes pensarem, decidirem, agirem e terem compromisso pelas relações étnico-raciais positivas, valorizando as diferenças;
- desencadear processos de afirmação de identidades, de historicidade silenciada, deturpada;
- combater a violação e privação de direitos;
- usar fontes variadas de materiais didáticos que abordam a história e cultura dos africanos e seus descendentes de forma positiva e não resumida;

- requerer a normatização via sistematização em documentos e planejamentos de ensino estando inseridas nos PPP, planos de cursos, planos de disciplinas, regimentos e estatutos e envolvam a participação direta ou indireta do Movimento Negro e da comunidade em que está inserida a escola;
- avaliar criticamente como os materiais didáticos apresentam a história dos negros e de outras minorias, com vistas a correções e
- exigir dos Conselhos Escolares e órgãos colegiados, responsabilidades no tratamento das situações de racismos e discriminação nas escolas a fim de que, tanto o agredido quanto o agressor, recebam a atenção adequada ao mesmo tempo em que eduquem para a valorização e respeito recíproco.

Para a realização de práticas pedagógicas com essas características e tamanha complexidade, que atendam a tão importante exigência, é preciso que os professores compreendam seu papel como agente de mudança e percebam em suas práticas, enquanto práxis resultantes da ação-reflexão-ação, como ação transformadora, as condições para identificarem as formas de opressão, discriminação, desigualdade e racismo existentes na escola e na sociedade, e a possibilidade de agir sobre elas. É preciso que a escola se mobilize em prol de uma educação que seja antirracista e encare com seriedade a questão racial, entendendo seu papel na desconstrução de preconceitos, discriminações e desigualdades e na construção da educação das relações étnico-raciais em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo aborda o delineamento da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados na busca de se alcançar os objetivos traçados. Portanto, apresenta-se o tipo de pesquisa, os sujeitos, o *locus*, como se deu a coleta de dados e a forma como eles foram analisados.

3.1 Tipo de pesquisa

A metodologia corresponde às concepções teóricas de abordagem, às técnicas utilizadas, aos procedimentos para se construir a realidade, procurando responder às questões: Como? Com quê? Onde? Quanto? (MINAYO, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2016). Dessa forma, na busca de respostas para este estudo, utilizou-se, levando-se em conta a natureza de sua abordagem, a pesquisa qualitativa, pois ela responde as questões particulares da pesquisa, já que:

Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com um 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 das variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Portanto, ela não se ocupa com a representatividade numérica, mas com a compreensão de fenômenos e significados. Ao utilizar-se dessa abordagem pretendeu-se compreender aspectos da realidade e explicar o porquê das coisas sem quantificar os valores e nem submeter à prova de fatos. Esse tipo de abordagem permite a compreensão de alguns fenômenos de natureza subjetiva (ANDRADE, 2013). Tem como foco a interpretação, em que a subjetividade é ressaltada, havendo flexibilidade na conduta do estudo, interesse no processo e não no resultado, busca-se entender a situação em análise (MOREIRA, 2002). Essa abordagem de pesquisa permite a compreensão de fenômenos, interpretando-os segundo a perspectiva do sujeito envolvido na situação. Quanto aos objetivos, esta pesquisa é do tipo exploratória, visto que, proporciona maior relação com o

problema e visa revelar ideias e intuições, descobrir e elucidar os fenômenos (GIL, 2008).

Segundo Gil (2009), esse tipo de pesquisa não apresenta tanta rigidez no planejamento, pois tem por objetivo proporcionar visão geral, aproximada, acerca de determinado fato. Tem como características a flexibilidade, a informalidade e a criatividade. Envolve levantamentos bibliográficos e entrevistas com pessoas que têm ou tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Quanto aos procedimentos utilizados para a coleta de dados, optou-se pela pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (*Ibid.*, p. 44). Em suma, todo estudo requer que se faça uma pesquisa da bibliografia sobre o assunto. “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].” (MARCONI; LAKATOS, 2016, p. 166).

Portanto, foram consultados vários autores preocupados com a questão racial no Brasil, quais sejam: Souza (2008), Albuquerque; Filho (2006), Fernandes (2008), Schwarcz, (1993, 2012), Munanga (1990, 2004, 2005, 2010, 2015), Nascimento (1978), Hasenbalg (2005), Guimarães (1995, 1999, 2004), Gomes (1996, 2002, 2003, 2005, 2008, 2012), Rocha (2006), Rocha (2007), Cavaleiro (2005, 2006), Nogueira (2006), Silva, P. (2007), Silva, M. (2007) entre outros. Para fundamentar a discussão sobre práticas pedagógicas, ensino médio, ensino de história elencou-se autores como: Nosella (2011), Filho (2001), Nascimento (2007), Cunha (2007), Aranha (2006), Reis (1999), Oliveira (2011), Tavares (2011, 2013), Adud (2004), Sacristán (1995), Albuquerque (2015), Freire (1979, 1996, 2005), Vázquez (1986), entre outros. Além desses teóricos que fundamentaram a pesquisa, consultaram-se, ainda, documentos legais, como: leis, resoluções, decretos, pareceres, diretrizes educacionais, que orientam a formulação de projetos empenhados em uma educação para as relações étnico-raciais e apontam práticas favoráveis para sua realização.

A opção pela pesquisa de campo deu-se porque ela é um tipo de investigação empírica realizada no local em que o evento ocorre, ou que desfruta de condições para explicá-lo. Utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental, além da coleta de dados junto a pessoas, podendo incluir entrevistas, teste, observações. (FONSECA, 2002; VERGARA, 2009). Seu propósito é obter informações ou

conhecimento de um determinado problema ou descobrir novos fenômenos e as relações entre eles. Dentre suas vantagens está a condição de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis uma vez que o pesquisador apresenta maior participação (GIL, 2009).

3.2 Sujetos da pesquisa

O ensino de história e cultura afro-brasileira deve perpassar todo o currículo escolar e ser abordado por todas as disciplinas. No entanto, optou-se por pesquisar as práticas pedagógicas dos professores de História porque ela é mencionada no texto da Lei nº 10.639/03 como uma das disciplinas, em especial, em que deve ser ministrado o ensino de história e cultura afro-brasileira. Logo, entende-se que os professores desta matéria são chamados a uma maior responsabilidade com a abordagem desses conteúdos e com a educação das relações étnico-raciais. Sendo assim, os sujeitos desta pesquisa são quatro professores da disciplina de História, que ministram aulas no ensino médio regular em duas escolas públicas na cidade de Parnaíba-PI. Esses docentes atenderam aos requisitos para participarem da pesquisa que são: ser professor da disciplina História em escolas públicas de ensino médio regular na cidade de Parnaíba, concordar em participar da pesquisa e conceder a entrevista. Os mesmos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e combinaram com a pesquisadora que teriam suas identidades preservadas, sendo identificados como professor 1, 2, 3 e 4 e chamados na pesquisa de P1, P2, P3 e P4, conforme identificados no quadro a seguir:

Quadro 1- Caracterização dos professores

Professor (a)	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Tempo de serviço no magistério	Tempo de serviço na escola	Escola
Professor 1 (P1)	Licenciatura em Plena em História	Especialização em Docência do Ensino Superior e História do Piauí	14 anos	08 anos	A
Professor 2 (P2)	Licenciatura em Plena em História e Letras	Especialização em Docência do Ensino Superior e mestrado em Letras	17 anos	10 anos	B

Professor 3 (P3)	Licenciatura em Plena em História	Especialização em Docência do Ensino Superior e História do Brasil	23 anos	12 anos	B
Professor 4 (P4)	Licenciatura em Plena em História	Especialização em História do Brasil	14 anos	14 anos	B

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

3.3 As entrevistas para coleta de dados

Para a obtenção de dados, além da consulta bibliográfica utilizou-se a entrevista, que é uma importante técnica de coleta de dados, considerando que esta é o encontro, de natureza profissional, entre duas pessoas com o objetivo de que uma delas forneça informações necessárias sobre o objeto de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2016). Dentre os tipos de entrevistas optou-se pela semiestruturada. De acordo Triviños (1990), esse tipo de entrevista é um dos principais recursos para o pesquisador coletar dados na pesquisa qualitativa. Ela parte de questionamentos essenciais, apoiados em teorias e hipóteses pertinentes à investigação, mas, a partir das respostas do informante novos questionamentos podem surgir. No momento da entrevista há uma flexibilidade para o entrevistado e entrevistador.

Dessa forma, foi elaborado um roteiro com doze questões que foram expostas aos quatro professores da disciplina História, sujeitos da pesquisa. No entanto, no desenrolar das entrevistas, que foram gravadas com a autorização dos participantes, outros questionamentos foram surgindo, como complementação das respostas dos entrevistados.

O primeiro contato com os professores ocorreu em abril de 2017, com a finalidade de explicar a pesquisa e seus objetivos e convidá-los a participar da mesma. Após entenderem do que se tratava o estudo e concordarem em participar, foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido, que todos assinaram em duas vias, sendo uma para o entrevistador e outra para o entrevistado. Aconteceram quatro entrevistas com professores da disciplina de História de duas escolas de ensino médio regular, de forma individual, em diferentes dias e horários

estabelecidos pelos entrevistados e no local de trabalho cada professor, conforme cronograma a seguir:

Quadro 2 - Cronograma das entrevistas

Professor de História	Data da entrevista	Local de trabalho
P1	15/06/2017	Escola A
P2	23/05/2017	Escola B
P3	19/05/2017	
P4	18/05/2017	

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Apesar do pouco tempo disponível dos professores, percebeu-se o interesse e a disponibilidade de todos em participar do estudo. As entrevistas ocorreram de forma tranquila e tiveram a duração em torno de quarenta minutos cada uma. As perguntas foram feitas seguindo o roteiro desenvolvido pela pesquisadora. No entanto, outros questionamentos foram surgindo no percurso da entrevista como forma de elucidar as respostas dadas pelos entrevistados. Ao serem questionados, os professores puderam expressar o conhecimento que tinham do objeto de pesquisa, refletindo sobre sua prática diante de educar para as relações étnico-raciais. As entrevistas foram transcritas e enviadas por e-mail aos professores para confirmação de suas respostas.

3.4 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino médio regular da rede pública estadual da cidade de Parnaíba-PI, que passaram a denominar-se ficticiamente: Escola A e Escola B. A escolha das escolas levou em consideração os seguintes aspectos: pertencerem à rede pública estadual de ensino; funcionar como escola de ensino médio regular; terem professores efetivos de História que concordassem em participar da pesquisa; terem anuênciam da gestão para a

realização da pesquisa; estarem situadas na zona urbana da cidade de Parnaíba-PI. O primeiro contato com as escolas aconteceu em abril de 2017, em que foram visitadas oito escolas. Nessa oportunidade, a pesquisadora procurou as diretoras e apresentou os objetivos do estudo, bem como a intenção de realizá-lo com os professores de História. No entanto, apenas duas, das escolas visitadas, ajustavam-se às condições para realização da investigação. As diretoras das duas escolas foram bem receptíveis e concordaram que a pesquisa fosse realizada nessas instituições, desde que os professores de História também concordassem.

Depois que a pesquisadora entrou em contato com os professores, que se disponibilizaram em participar da pesquisa, as gestoras assinaram o termo de autorização para pesquisa acadêmico-científica, dando permissão para que o estudo fosse realizado nas escolas. Em seguida, foram disponibilizados pela gestão das duas escolas, os Projetos Político Pedagógico para que se pudesse obter os dados da dinâmica de seus funcionamentos e planejamentos, entre outros aspectos substantivos para o estudo.

3.4.1 Identificação da Escola A

Uma das escolas selecionada para a pesquisa, aqui denominada de Escola A, está localizada no bairro Pindorama, na cidade de Parnaíba. Tem em suas proximidades outras escolas públicas e particulares, uma delegacia de Polícia Federal, residências familiares e supermercados. Foi inaugurada no dia 2 de abril de 1973, com a oferta do ensino fundamental menor tendo em sua grade curricular as disciplinas: técnicas agrícolas, técnicas industriais, técnicas comerciais e educação para o lar. Já funcionou como Complexo Escolar Parnaíba II. No ano de 2007, diante da necessidade de que mais escolas, na cidade, funcionassem com a oferta do ensino médio, passou a ofertar, além do ensino fundamental de 5^a a 8^a série, também o ensino médio, e no ano seguinte, passou a ofertar a Educação de Jovens e Adultos (EJA – 3^a e 4^a etapas). Em janeiro de 2009, foi implantado nessa escola, o Programa de Educação de Tempo Integral, com a função de formar cidadãos, propiciando-os a construção de conhecimentos, atitudes e valores que os tornem solidários, críticos, participativos, criativos e éticos. A referida escola teve a jornada escolar ampliada, que ocorre em tempo contínuo, com início às 7h20min e término às 16h35min, sem que haja fragmentação dos turnos letivos, incluindo, nesse

período, o tempo destinado a alimentação, higienização, passeios e demais atividades pedagógicas que devem ocorrer na escola, sob a responsabilidade dos professores (PIAUÍ, 2016a).

A escola atende a um público de 230 estudantes, distribuídos em 3 turmas de 1^a série; 2 turmas de 2^a série; e 2 de 3^a série em turno de tempo integral diurno. Eles são oriundos do 9º ano e 4^a etapa da EJA de escolas públicas e passaram por um processo seletivo para serem aceitos. Sua metodologia, desenho curricular e modelo pedagógico são diferenciados, abrangendo currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível, adota políticas e programas que visam à formação integral humana. Os treze docentes que trabalham na escola são todos do quadro efetivo da Secretaria de Educação e passaram por uma seleção para serem admitidos para um regime de trabalho com dedicação exclusiva. Devem ser graduados na disciplina que ministram (licenciatura plena) e terem conhecimento e aceitação do regime de trabalho em tempo integral. Anualmente, eles passam por uma avaliação que determina sua permanência na escola. O desempenho das atividades e as relações entre os profissionais são regidos por um código de condutas, em que são elencados os direitos e deveres de cada um.

Na estrutura organizacional da referida escola, conta com um Conselho Escolar que acompanha execução do projeto escolar deliberando sobre normas internas e acompanhando a execução das ações financeiras, administrativas e pedagógicas (PIAUÍ, 2016a). Sua estrutura física dispõe de amplo espaço, pois, tem um grande pátio com corredor e 13 salas de aula, além de refeitório, biblioteca, sala de professores, laboratório de informática, 1 quadra esportiva (não está em bom estado de conservação), salas de secretaria, direção e coordenação. Dentre seus recursos matérias constam 3 televisores, 1 data show, 1 lousa eletrônica, 1 caixa de som. O seu quadro de funcionários é composto por servidores efetivos e estão assim distribuídos: 1 diretora, 1 secretário, 13 professores, 3 cozinheiras, 1 auxiliar de secretaria, 1 coordenadora pedagógica.

Seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), que passou por uma reformulação no ano de 2016, é, conforme está expresso no seu texto, um instrumento teórico-metodológico que representa a realidade da escola, portanto, sua identidade, que tem a finalidade de orientá-la nas suas atividades diárias, sendo seu plano global. Nele está expresso que o caráter organizacional e institucional está centrado nos fins e propósitos da aprendizagem e formação integral, que os fins e princípios

norteadores da prática educativa foram definidos em consonância com as diretrizes da Constituição Federal e LDB vigentes, com o Plano Nacional de Educação, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação. Destaca que a aprendizagem tem como centro o aluno, é um processo de formação e de construção do ser humano e não de acúmulo de informações e conteúdos (PIAUÍ, 2016a).

Quanto ao currículo, considera que o mesmo inclui aspectos básicos, que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação e destaca a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena da forma como se apresenta na Lei nº 11.645/08⁴, dentre outros temas que são desenvolvidos de forma transversal por todo componente curricular. O currículo é permeado por diversas atividades didáticas e projetos considerando a realidade sociocultural dos alunos. Destaca que na abordagem de programas e projetos curriculares e extracurriculares trabalham as metodologias do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) criado por meio da portaria nº 971/2009, que compõe uma das ações do Plano Nacional de Educação com o objetivo de fortalecer as propostas curriculares das escolas de Ensino Médio a fim de ofertar e garantir formação integral dos estudantes a partir de ações inovadoras. Nesse sentido, a escola desenvolve projetos e oficinas de Leitura e Letramento; Iniciação Científica; Acompanhamento pedagógico; CEMTI arte e cultura; CEMTI esportes; CEMTI idiomas e viagens de estudo.

A escola conta também com os projetos desenvolvidos pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. O projeto CEMTI arte e cultura tem como objetivo proporcionar um ambiente que aborde a diversidade cultural, possibilitando o acesso à informação e contato com as diferentes formas de arte e cultura, ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento da sensibilidade estética e da produção cultural por meio da música, da dança, do teatro e das artes visuais. Portanto, pelo o que está expresso no PPP, a escola deve desenvolver atividades visando à formação integral dos alunos. Vale destacar, ainda, que nos anexos do PPP consta a matriz disciplinar do ensino médio, com as disciplinas a serem ministradas nas turmas de 1º, 2º e 3º séries, incluindo a de História, tendo

⁴ Essa lei altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

como referência as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Piauí. Na matriz (que faz parte dos anexos do PPP) estão listados os conteúdos que deverão ser ministrados na disciplina de História nas três séries, dentre eles encontram-se: A educação das relações étnico-raciais e o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e a formação social piauiense. História e lutas de resistência (PIAUÍ, 2016a). Encontram-se também (nos anexos PPP) as formas como esses conteúdos deverão ser ensinados:

Pesquisando sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo e conhecimentos afro-brasileiros. Estabelecendo canais de comunicação com grupos do movimento negro, grupos culturais negros, núcleos de estudos afro-brasileiro para troca de experiências no sentido de fortalecer os valores democráticos. Incentivando a formação de valores, hábitos e atitudes que sejam capazes de corrigir posturas que implique em desrespeito e discriminação. (PIAUÍ, 2016a, p.47).

Dessa forma, após a leitura do Projeto Político-Pedagógico, pode-se concluir que a preocupação com estudo da história e cultura afro-brasileira, objetivando educar relações raciais, está expressa na matriz disciplinar que configura como um anexo, além de projetos que estão descritos no PPP.

3.4.2 Identificação da Escola B

A segunda escola pesquisada, denominada de Escola B, localiza-se em área residencial do bairro Dirceu Arcoverde da cidade de Parnaíba-PI, nas suas proximidades há também, o hospital Dirceu Arcoverde, a escola do SESI e a Casa de Convivência. Atende a uma população advinda de vários bairros da periferia da cidade. Iniciou suas atividades letivas em 2002, alguns meses após sua inauguração. A escola funciona em três turnos, ofertando as três séries do ensino médio, e no turno da noite, atende alunos de 18 a 62 anos de idade, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, nos turnos manhã e tarde, estão matriculados 506, distribuídos em 15 turmas de 1^a a 3^a séries, sendo 09 no turno manhã e 06 no da tarde.

Sua estrutura física dispõe de amplo espaço, tendo pátio, corredores e 09 salas de aula, biblioteca, sala de professores, laboratório de química e informática (que não está em bom estado para uso), cozinha, sala de vídeo, sala de secretaria,

de direção e coordenação. Dentre seus recursos matérias estão dois televisores, dois datas show, um notebook, uma caixa de som com microfone. Seu quadro de funcionários é composto por servidores efetivos e está assim distribuído: 1 diretora, 1 supervisora financeira, 40 professores (nos turnos manhã e tarde), 2 merendeiras, 1 secretário, 4 auxiliares de secretaria, 1 coordenadora pedagógica, 2 bibliotecárias (que são professoras), 03 vigias.

No PPP da escola, que passou por atualização redacional em 2016, encontra-se, logo no início de seu texto, seu reconhecimento como um documento que trata da implantação dos padrões básicos de aprendizagem e de ensino estabelecido nas Diretrizes Curriculares pela instituição educacional, assumindo um compromisso sociopolítico. Sua construção é resultado dos esforços de todos que constituem a escola, sendo, portanto, um planejamento participativo. Afirma que, com o objetivo de privilegiar a aquisição do saber vinculado à realidade social, procura definir métodos que favoreçam a correspondência dos conteúdos com as necessidades de os alunos de melhor compreender a realidade. Coloca-se como o planejamento global da escola incluindo direcionamentos pedagógicos, administrativos e financeiros, como documento que reflete sobre o quadro situacional da escola e traça ações que possam minimizar os problemas vivenciados no seu cotidiano.

O documento afirma que está referenciado pela LDB e Constituição Federal vigentes; Estatuto da Criança e do Adolescente; os Parâmetros Curriculares Nacionais; a Lei nº 11.645/08; as Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e as deliberações do Conselho Estadual de Educação do Piauí. Segundo o citado documento, a escola tem a missão de oferecer educação de qualidade, democratizando o acesso e a permanência dos alunos, visando a formação de cidadãos comprometidos com seu próprio desenvolvimento e da sociedade, visa atender as especificidades da sociedade. Reitera nortear-se pelos pilares que sustentam uma gestão democrática, pelos princípios da igualdade, solidariedade, democracia, qualidade e princípios da educação em direitos humanos (dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidade). Sobre o processo de ensino e aprendizagem destaca que a aprendizagem se dá em todos os espaços e, por isso, ensinar é dar oportunidades para que o jovem desenvolva competências para enfrentar o mundo atual e,

portanto, cabe à escola aproximar os conhecimentos à formação dos alunos e as suas necessidades sociais (PIAUÍ, 2016b).

Encontra-se, também, no PPP, a abordagem sobre o planejamento de ensino, afirmando-se que este deve ser conduzido de forma dinâmica, descentralizada, democrática e participativa por todos os envolvidos no ato de planejar e referencia-se pelas Diretrizes Curriculares da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí. Em páginas seguintes desse mesmo documento apresentam-se os planos das disciplinas para o ano letivo de 2016, entre eles o de História. No plano do 1º série não se encontra nenhuma referência à história afro-brasileira ou africana, mas, no plano de 2º série entre os conteúdos a serem trabalhados no 1º e 2º bimestres encontram-se “as várias Áfricas” e a “África nos tempos do tráfico atlântico”. No plano do 3º série encontra-se o conteúdo “da África” entre os elencados para o 1º bimestre. Nessas séries (2º e 3º), o objetivo geral é “compreender o caráter histórico das sociedades humanas através do tempo e em qualquer dado, e as sociedades humanas como espaços plurais de formação de identidades”. Não foi encontrada, no PPP, menção a respeito de projeto, oficina, programa em andamento ou como proposta de ação futura na perspectiva de abordar a educação das relações étnico-raciais, como proposta pela Lei nº 10.639/03.

3.5 Análises dos dados coletados

Nesta fase da pesquisa, denominada análise dos dados, o pesquisador, em contato com o que foi coletado, busca respostas às suas indagações, procurando estabelecer relação entre os dados obtidos e hipóteses formuladas, que podem ser negadas ou confirmadas com anteparo teórico. É uma fase que tem como objetivos compreender os dados, confirmar ou não as inferências da pesquisa, responder ao problema, ampliar o conhecimento sobre o que foi pesquisado (MARCONI; LAKATOS, 2016; MYNAIO, 2000).

Assim, neste estudo, trabalhou-se com dois tipos de análises dos dados: a bibliográfica, com a leitura de livros, artigos, textos, entre outros, sobre a temática racial e a análise dos dados decorrentes das entrevistas com professores. Assim, após coletados os dados, por meio da entrevista, estes passaram por diversas fases

compreendidas: organização, transcrição e interpretação, buscando respostas ao problema da pesquisa.

3.6- Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

Visando interpretar os dados da pesquisa obtidos nas entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo, pois Triviños (1990) destaca que essa técnica é muito importante no campo da pesquisa qualitativa. Caracteriza-se por ser “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]” (BARDIN, 2011, p. 47). Constitui-se em técnica que emprega estratégias sistemáticas e objetivas para descrever os conteúdos das comunicações. Tenta compreender o que não está muito claro nas mensagens, buscando outros significados que vão além das aparências, portanto, afastando-se da compreensão espontânea. Quando se quer compreender as comunicações para além de seus significados imediatos recorre-se à análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo obedece a três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise é caracterizada por ser a fase de organização do material a ser analisado. É a etapa em que se faz um contato inicial com os documentos que são escolhidos, em que se apropria do seu texto, em que há formulação de hipóteses de objetivos e indicadores e, com base nos objetivos e problematização do estudo define-se a unidade de registro e de contexto, destacando-se trechos significativos, estabelecendo-se as categorias, a modalidade de codificá-las. O objetivo é tornar operacional e sistematizado as ideias iniciais esquematizando-os para os próximos passos a serem realizados. Bardin (2011) diz que, na pré-análise, faz-se a “leitura flutuante” que permite identificar que informações devem ser consideradas na análise; a organização do material para a constituição de seu *corpus* (no caso desta pesquisa seu *corpus* principal é a entrevista transcrita); a preparação do material.

A exploração do material é uma fase que se preocupa com as unidades de codificação, portanto consiste em operacionalizar a codificação, em que os dados brutos do texto são transformados por recortes (escolha das unidades de contexto e análise), enumeração (escolha das regras de contagem) e agregação (escolha das categorias) para se obter uma representação do conteúdo do texto, ou da sua

expressão. Minayo (2000) inspirada em Bardin afirma que a codificação, transformando os dados brutos, visa atingir o núcleo de compreensão do texto. Pela codificação chega-se à categorização que pretende encontrar o eixo central das entrevistas. As unidades de registro (também chamada de unidade de análise), que significa a unidade a ser codificada, sendo a unidade de base para a categorização, são obtidas através da decomposição da mensagem, já codificada em unidade de contexto, estas são mais amplas e servem de referências para as unidades de registro. Nessa fase, o texto das entrevistas é todo recortado em unidades de registros.

Na fase de tratamento dos resultados, faz-se a inferência e interpretação. É o momento em que os dados brutos ganham significação e validade. Esta interpretação deve ultrapassar conteúdo evidente dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo que está oculto e o sentido que se encontra por trás da aparente realidade (BARDIN, 2011).

Para realizar a análise de conteúdo, seguiu-se as etapas propostas por Bardin, em que, primeiramente foram selecionados os documentos a serem analisados, que nesse caso, são as entrevistas, que depois de transcritas e organizadas, constituíram o *corpus* da pesquisa, sendo submetidas à “leitura flutuante”. As entrevistas foram lidas várias vezes buscando-se as impressões que delas emanavam. Em seguida, depois de várias leituras, passou-se para a fase de codificação em que o texto das entrevistas foi todo recortado, estabelecendo-se as unidades de registro que, são partes de texto que tenham interesse e importância para os objetivos da pesquisa e contém indicativos para as questões do estudo. (BARDIN, 2011; SILVA, 2012).

Nesse caso, das unidades de registro (fragmento das entrevistas recortadas) extraíram-se as subcategorias. Estas foram estabelecidas. tendo em vista os objetivos da pesquisa e buscando-se articulação com as categorias definidas e fundamentadas a priori, nos capítulos 1 e 2, com base em referencial teórico. O quadro 3 a seguir, apresenta as categorias definidas nos capítulos 1 e 2 e as subcategorias que emanaram das entrevistas:

Quadro 3 - Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Conscientização	Percepções positivas
	Intenções de educar relações étnico-raciais
	Práticas pedagógicas limitadas
Racismo e Discriminação racial	Presente na sociedade e na escola
	Enfrentamento ao racismo e discriminação
	Manifestação velada e inconsciente

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

As subcategorias, que emanaram das falas dos professores são explicadas e analisadas no capítulo 4, levando-se em consideração as categorias Conscientização, Racismo e Discriminação racial.

Todo esse processo deu condições para a execução da terceira etapa da análise de conteúdo, em que foi feito a inferência apoiada em referencial teórico.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados das análises das entrevistas, em que se buscaram respostas para os questionamentos da pesquisa, entre eles, se nas práticas pedagógicas dos professores da disciplina de História, é abordado o ensino de história e cultura afro-brasileira na perspectiva da Lei nº 10.639/03, em um contexto de educação das relações étnico-raciais. A técnica utilizada foi a da análise de conteúdo em que, com base nas falas dos entrevistados, bem como nos objetivos, emergiram as subcategorias, apresentadas no quadro 3. Estas, foram analisadas e interpretadas com base no referencial teórico, em articulação com as categorias definidas a priori.

Entende-se que educar relações étnico-raciais vai além da simples abordagem de conteúdos e do cumprimento de regras e preceitos, mas é antes de tudo, uma ação conscientizada e conscientizadora, porque ela requer uma aproximação crítica e não ingênuas da realidade opressora para poder transformá-la. Todo ensino que tem como objetivo a emancipação de pessoas deve proporcionar a conscientização e acredita-se que educar relações raciais, como é intenção da lei em questão, implica em emancipação.

4.1 Ensino de história e cultura afro-brasileira na perspectiva da lei nº 10.639/03: percepções, intenções e práticas dos professores.

Para que o ensino de história e cultura afro-brasileira aconteça na perspectiva da Lei nº 10.639/03, que se insere em um contexto de educar relações étnico-raciais, em que se impõem aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos e quebras de desconfianças, combate ao racismo e às discriminações, garantias de direito à diversidade étnico-racial, conforme é prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, precisa-se da atuação docente. Mas não é qualquer atuação, pois é um trabalho complexo que envolve objetivos definidos, conhecimentos de causas, condições materiais, intelectuais e emocionais favoráveis, compromissos e posicionamentos. É uma atuação que, visando educar relações étnico-raciais,

implica aproximação crítica da realidade para modificá-la, com vistas à conscientização tanto de alunos quanto de professores.

Em atendimentos aos objetivos desse trabalho, as três subcategorias: percepções positivas, Intenções de educar relações étnico-raciais, práticas pedagógicas limitadas, foram analisadas e interpretadas à luz da fundamentação teórica desta pesquisa e da categoria conscientização de Paulo Freire, definida no capítulo 2 desse trabalho, porque se entende que as percepções, intencionalidades dos professores e suas práticas mediante a Lei nº 10.639 para educar relações étnico-raciais, não podem acontecer fora do processo de conscientização, que requer: apreensão crítica e não ingênua e espontânea da realidade; compromisso e consciência crítica do real; reflexão e ação nas situações concretas vivenciadas pelos alunos frente às circunstâncias de opressão racial; respeito à realidade na qual está inserido o aluno, trazendo-a para dentro da sala de aula; inclusão da postura dialética entre educador e educando; aproximação crítica da realidade para discuti-la e nela intervir; práxis (FREIRE, 1979). Daí entender que esse ensino com a temática afro-brasileira deve andar lado a lado com o processo de conscientização, tendo como objetivo mudança interior rumo à conscientização de alunos e professores diante das situações de racismo e discriminação, visando suas superações.

Portanto, as **percepções positivas** dizem respeito à forma afirmativa como os professores enxergam a Lei nº 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira no contexto de educar relações étnico-raciais, como possibilidade dessa educação. São traduzidas nos conhecimentos, impressões, importâncias e necessidades que os docentes atribuem à referida lei e a esse ensino. Logo, partindo-se do conhecimento da lei, porque é impossível pôr em prática algo que não se conheça, é possível afirmar que os quatro entrevistados revelaram ter conhecimento do seu texto (embora esse conhecimento seja básico, dando a entender que não houve formações), pois todos falaram do que ela aborda, destacando sua obrigatoriedade. Esta é notória aos olhos dos professores, uma vez que os mesmos podem se sentir obrigados diante do texto legal.

Em uma das falas, a obrigação é interpretada como importante e indispensável porque falta a consciência de fazer o que é “certo”. Há então, uma compreensão de que quando se tem consciência não precisa que se obrigue o que fazer, uma vez que ter consciência dispensa a obrigação da realidade, pois que, ao contrário, ela própria acarreta uma aproximação crítica da realidade e uma ação

sobre ela, sem que seja obrigado. O ser consciente tem consciência dos acontecimentos em sua volta, percebe a causalidade dos fatos e suas consequências, a razão das coisas, e age sobre a realidade, porque se sente incomodado por fazer o que é “certo” e responsável pela sua mudança ou manutenção. Para Freire (1979), uma pessoa em conscientização não se omite diante da realidade que opõe, mas age para transformá-la. É interessante perceber ainda, que não há nenhuma restrição do trabalho com a lei acontecer apenas nas disciplinas de História, Arte e Literatura, já que comumente os professores fazem essa leitura equivocada, mas, como uma incumbência da educação básica e da escola como um todo, sem restringir a uma disciplina específica. As falas, a seguir, confirmam essas observações:

[...] eu sei o básico, o muito básico, eu sei que é uma lei que altera a LDB, e estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro brasileira tanto na educação básica pública quanto privada em todo o país, então é o que eu sei. Agora os artigos detalhadamente eu não conheço. (P2).

[...] a lei é importante porque ela vai impor, e no Brasil se não for imposto dificilmente alguém cumpre, por que não tem ainda essa consciência de fazer o que é certo, as pessoas fazem o que a lei obriga a fazer, mas na frente talvez haja um processo de conscientização [...] (P2).

Bom, essa lei ela veio para alterar né, a LDB 9394/96, tornando obrigatório no ensino de história a cultura afro-brasileira e a africana dentro das escolas públicas e particulares no Brasil a partir de 2003. E, além disso, ela também contempla algo importante que é o 20 de novembro que é o dia nacional da consciência negra [...] (P4).

A obrigatoriedade ainda é vista como um avanço (é o que se deduz das falas abaixo), pois, conduz ao ensino de outras matrizes culturais e não só a europeia. Esse pensamento demonstra o que pesquisadores como Munanga (2004a, 2005) Gomes (2002, 2005b, 2010), entre outros, dizem da forma como a história do Brasil ainda é abordada, em que a perspectiva eurocêntrica de abordagem esteve e ainda está presente no ensino de história, o que afirma a presença de relações de colonialidade nesse ensino, uma tradição da historiografia que se situa dentro do contexto da colonialidade do poder (ARAÚJO, 2008). A afirmação de que a história do Brasil considerava só a contribuição europeia, em um dos trechos da entrevista, dar a entender que ela não considera mais só esse aspecto, o que é algo que se

julga ser uma mudança provocada pela legislação. Isso significa, que antes dela não se abordava a contribuição cultural de outros povos, mas que foi preciso uma lei, que obrigasse, para que se passasse a abordá-la. Munanga (2012), ao falar sobre a aplicação da lei, diz que, verificando o sistema educativo no Brasil, percebe-se que a história do negro, da África e dos indígenas não estava presente na educação brasileira. Nos recortes das falas de P1 e P3 se percebem os aspectos destacados:

[...] E essa lei eu considero um avanço no ensino de história, por que ela torna obrigatório você ensinar na educação básica o ensino da história da cultura afro-brasileira, então eu considero um avanço, por que até um tempo, a gente via a história do Brasil levando em conta só a contribuição europeia né, e descartava as outras duas matrizes, a indígena e a africana [...] (P1).

Porque na realidade não se aborda esse tema, e a obrigação levou a alguns professores que não abordam a passar a refletir e abordar né [...] (P3).

Alguns professores reconhecem que a importância e necessidade da lei se dão porque a sociedade é racista, discriminatória e desigual. E porque a história do Brasil sempre foi contada na perspectiva da elite branca dominante, com pouca importância dada à população negra. Nessa direção, Munanga (2015a), refere que a história da África e do negro foram negadas na historiografia brasileira e quando contadas foram na perspectiva dos dominadores. Os entrevistados reconhecem, ainda, que a sociedade é marcada pela presença do mito da democracia racial mascarando a realidade racista e desigual. De fato, tal mito tenta mostrar que a relação racial brasileira é harmoniosa, encobrindo a desigualdade racial e práticas cruéis do racismo e discriminação.

O trabalho, na perspectiva da lei, representa para alguns professores, a possibilidade de desconstruir e combater mitos, racismo e intolerâncias, desenvolver atitudes de respeito e tolerância nessa sociedade marcada pela diversidade cultural, reparar danos históricos em relação aos afro-brasileiros, sendo um marco na luta pela superação da desigualdade racial e fruto da atuação de lutas sociais e do Movimento Negro, e não uma doação do Estado. Nessa perspectiva, Gomes (2010, 2011) enfatiza que a lei possibilita que se corrijam as desigualdades históricas que recaem sobre os negros entrando em confronto com as práticas e o imaginário racista presentes na sociedade e na educação, tais como: o mito da democracia racial; racismo ambíguo; ideologia do branqueamento e desigualdades raciais;

devendo essa legislação ser entendida, como resultado de um processo de lutas sociais e não como um presente do Estado.

A necessidade da lei é ainda apontada porque pode garantir direitos tais como os que ocorreram nos Estados Unidos e porque dá respaldo para o trabalho com a temática afro-brasileira no caso de alguém questionar, como afirmou P4 “[...] pelo menos a gente tem que se engajar se alguém questionar: por que eu tenho que falar? Porque tem uma lei que diz isso, não estou falando aleatório [...]”. Isso demonstra que o tema não faz parte do contexto de estudos e atividades diárias como outros conteúdos, já que corre o risco de alguém questionar o porquê do professor está falando daquele assunto, nesse caso, a lei daria respaldo. Percebe-se nessa fala, o quanto a história e cultura afro-brasileira ainda encontram resistências na escola, pois do contrário, ninguém deveria buscar respaldo legal para o seu trabalho e nem ter que justificar porque se está falando desse assunto, já que não se precisa de justificativas para trabalhar a cultura europeia. Na sequência, os trechos das entrevistas reforçam o que foi inferido nos três parágrafos acima:

[...] porque o Brasil tem uma história que foi e tem sido ainda, escrita na perspectiva da elite branca, ou que se considera branca, e essa elite branca exerceu o poder dominante por muito tempo, então, a historiografia acaba reproduzindo o acontecido. Que acontecido é esse? A população negra foi durante muitos anos, anos a fio relegado a segundos e terceiros planos, então desconstruir o mito da democracia racial no Brasil, para materializar a igualdade das relações raciais não é uma tarefa fácil para se fazer, e passa necessariamente pela obrigação que a lei traz [...] então quando a gente pensa, em desconstruir esse mito, passa pela lei, mas a lei é um primeiro passo [...] ao trabalhamos com a lei podemos contribuir para combater mitos, racismo e intolerâncias [...] (P2).

[...] então, a importância da lei é ela representar um marco na luta pela superação dessa desigualdade racial no Brasil [...] e constitui uma importante medida de ação afirmativa, sintonizada é claro com algumas ações históricas do movimento negro no Brasil. E isso é importante ficar claro, que nunca é uma oferta do poder público, mas sim, a lei é resultado de uma demanda social. [...] (P2).

[...] e aí é importante a gente falar das repercussões pedagógicas da lei, porque além da lei chegar para se reparar danos que se repetem diariamente na sociedade brasileira e na história dos afro-brasileiros, essa repercussão da lei diz respeito também à educação de cidadãos para uma sociedade em que se respeite e se compreenda a sociedade como sendo um componente essencial para o crescimento do Brasil como nação e como povo [...] (P2).

[...] mas que é importante sim. Principalmente por uma sociedade marcada por uma diversidade cultural como essa nossa, e até mesmo para que os alunos que vivem nesse ambiente de diversidade possam desenvolver atitudes de respeito e tolerância [...] (P1).

[...] vou dar aqui só um exemplo dos anos 60 nos Estados Unidos, o conflito étnico-racial lá entre brancos e negros, que foi preciso uma lei, chamada de Lei dos Direitos Civis, para que fossem garantidos aos negros os mesmos direitos que os brancos tinham [...] (P4).

Em relação às percepções acerca do ensino de história e cultura afro-brasileira na perspectiva de educar relações étnico-raciais, os professores referem que o mesmo tem esse papel, uma vez que eles reconhecem que esse ensino deve acontecer para: conquista de direitos e valorização da diversidade; transformar comportamentos preconceituosos, racistas e discriminatórios; levar os alunos a conhecerem, reconhecerem e valorizarem a história como fruto da ancestralidade e assim mudar comportamentos negativos, racistas e discriminatórios; visar promover a igualdade das relações étnico-raciais; desenvolver respeito e reconhecimento da importância da história e cultura afro-brasileira e africana; promover a valorização da identidade negra e reconhecimento positivo dos negros e brancos; levar os alunos a reconhecerem que outras matrizes são formadoras do povo brasileiro, não havendo uma homogeneidade. O entendimento do conhecer para valorizar que se depreende das falas dos professores vai ao encontro do que Munanga (2012) pensa ao expressar que tanto o branco quanto o negro têm que conhecer a história dos negros e da África, porque só assim que vão poder respeitar os outros.

O que foi inferido acima pode ser comprovado nos trechos das entrevistas que estão apresentados na sequência:

[...] não é só obedecer à lei e ensinar, mas é preciso que esse ensino se efetive na conquista de direitos sociais, civis, culturais, econômicos, bem como na valorização da diversidade. E isso requer transformação do comportamento. E de onde parte essa transformação do comportamento? Daí que eu acredito que estou fazendo para que quando o aluno saia da sala e retorne para a sala e no meio que ele convive ele consiga repetir esse comportamento transformado. Transformado no sentido de reconhecer a história do movimento, a cultura... que é fonte da nossa ancestralidade [...] (P2).

[...] a educação tem o papel de tentar acabar com as situações de racismo e cabe a nós professores trabalharmos nesse sentido na escola. Ensinar a cultura afro-brasileira e africana pode proporcionar isso de mudar essas situações. (P2).

[...] se um aluno brasileiro não é capaz de reconhecer essa história como fruto da própria ancestralidade, fica difícil ele conseguir colaborar efetivamente para a desconstrução dos mitos, das crenças negativas, e da discriminação, então, se eu não conheço não valorizo, e se eu não valorizo, eu não mudo o meu comportamento, e se eu não mudo o meu comportamento, os problemas continuarão se repetindo, as discriminações, as questões de racismo, e sobretudo a intolerância a essa diversidade, no caso étnico-racial. Então, o ensino de história da cultura afro-brasileira pode promover esse respeito, esse reconhecimento da importância [...] então, se eu não me reconheço como resultado dessa história eu não tenho como modificar o andar dessa história, no sentido de promover uma sociedade mais equilibrada, uma sociedade com mais igualdade dessas relações étnico-raciais. (P2).

[...] com o ensino da cultura afro-brasileira eu posso contribuir para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos antirracistas e com isso ajudar aqueles alunos que são negros a desenvolverem uma imagem positiva sobre si mesma e seus colegas. (P1).

A gente sempre tem que ter em mente que a nossa sociedade é resultado de vários grupos étnicos raciais. E já que nós somos resultados dessa mistura toda, eu acho importante que a educação com essa temática tem que ser voltada para acabar, e se não destruir atitudes discriminatórias relacionadas ao racismo. Então, eu acho que o objetivo principal é esse, é destruir a intolerância entre nós [...] (P1).

O ensino de história e cultura afro-brasileira pode diminuir ou acabar esse comportamento preconceituoso, por que sabemos que a educação é a base de tudo [...] por que a partir do momento que você passa a conhecer é que você aprende a respeitar, não se respeita o que não se conhece. (P3).

Para que o aluno entenda de vez que o brasileiro não é homogêneo, ele é heterogêneo. Nós somos formados por vários e vários grupos [...] (P4).

Na compreensão de duas professoras, o ensino de história e cultura afro-brasileira pode contribuir para conscientizar os alunos e mudar situações de discriminação e preconceito, que é fruto de uma educação racista. Em relação à educação racista, Munanga (2015a), concorda que a análise da historiografia mostra que a história da África foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, se comparada à história de outros continentes. Por isso, sem haver um processo de conscientização, tanto de aluno quanto de professores, é impossível que se alcance tal medida, já que precisa de uma aproximação real e crítica da realidade opressora, que em conscientização, no sentido como coloca Freire (1979), torna-se possível. Na sequência, apresentam-se os depoimentos das duas professoras:

Pode favorecer à medida que se faz a conscientização dos jovens, no entanto, aposto em desenvolvimento de projetos que tratem do tema e a gente procura mesmo trabalhar muito o dia a dia porque frequentemente a gente está se deparando com aquelas brincadeiras meio que sem graça que são carregadas de preconceito, que precisam ser desfeitas. (P3).

[...] então, as pessoas, e principalmente esses adolescentes eles não associam algo positivo a cor preta, geralmente é algo negativo, e isso é fruto dessa educação racista que a gente foi tendo, e é difícil tirar isso. Então, é por isso que a gente tem que criar estratégias através do ensino da história e cultura afro-brasileira pra ajudá-los a criar uma nova mentalidade [...] (P1).

O que se depreende dessas falas é que os professores compreendem que ensinar história e cultura afro-brasileira pode educar relações étnico-raciais, no mesmo sentido em que é apontado nas Diretrizes Curriculares que, reitera esse ensino como um meio privilegiado para esse fim, colocando como seus objetivos o reconhecimento, valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos e igual valorização e reconhecimento das matrizes africanas, indígenas, asiáticas e europeias da nação brasileira (BRASIL, 2004a).

As **intenções de educar relações étnico-raciais** dizem respeito às pretensões e objetivos dos professores ao ensinar história e cultura afro-brasileira, o que eles intentam com esse ensino. De suas falas depreende-se que seus objetivos são: que os alunos conheçam o processo histórico de lutas e resistências que resultou na abolição, que não foi algo dada mais conquistada; que reconheçam as contribuições para formação da sociedade e da identidade brasileira, porque não dá para pensar a identidade do brasileiro sem a contribuição negra; mostrar a realidade de preconceitos existentes na sociedade; transformar a realidade de preconceitos e discriminações aprendendo a respeitar com vistas à transformação social; conhecer a cultura afro-brasileira e aprender a respeitar; conhecer o legado cultural afro-brasileiro; promover a igualdade social; direcionar os alunos para o desenvolvimento de atitudes de reconhecimento e aceitação das diferenças; que os discentes conheçam e valorizem o processo histórico da humanidade que inclui a África, pois, não tem como deixá-la de fora; que eles se tornem sensíveis a situações de racismos presentes na sociedade.

Os objetivos expostos vão ao encontro das considerações de Rocha (2007) quando diz que se deve ensinar história e cultura afro-brasileira objetivando-se

combater o racismo e educar relações étnico-raciais, reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial brasileira, respeitar e valorizar as diferenças. Em seguida estão os trechos das falas que mostram os objetivos pretendidos pelos professores com o ensino de história e cultura afro-brasileira:

Ensinar o conteúdo da África como qualquer outro. Com o objetivo de que aluno conheça o processo histórico da humanidade desde suas origens passando necessariamente pela África, assim como pela Ásia, América, Europa. Igualmente, se é necessário estudar a história do Brasil, é obrigatório o estudo das sociedades africanas, conhecer e valorizar essa história. (P2).

[...] que os alunos saibam que africano que veio pra cá na forma de mercadoria, que foi escravizado né, mas, o importante não é só isso, eram pessoas que tinham organizações sociais como os europeus tinham, é importante que saibam o histórico de lutas deles, saber que eles não eram passivos da escravidão [...] (P1).

[...] em um país multicultural como é o Brasil é necessário que os professores exerçam uma prática pedagógica que promova a igualdade. Sempre que estou em sala de aula tenho isso em mente. Esse é meu principal foco, objetivo. Claro que junto com isso nós professores podemos contribuir para uma atitude reflexiva e ao mesmo tempo podemos direcionar nossos alunos no desenvolvimento de atitudes de reconhecimento e aceitação à diferença [...] (P1).

[...] e sempre são atividades que tem o objetivo de demonstrar a contribuição desse povo para a sociedade. Porque muitos alunos não reconhecem a contribuição dos africanos. E aí eles passam a reconhecer. Então é sempre importante ressaltar como eles contribuíram [...] (P1).

[...] é importante que quando eles estão construindo esses conhecimentos quando a gente lança essas atividades, que o objetivo seja que eles se tornem sensíveis a situações de racismos que muitas vezes eles veem em comerciais, em filmes, situações que eles não passaram, mas, que alguém já passou. Que eles se coloquem no lugar do outro e respeitem. A questão de desenvolver empatia né... que esse tipo de comportamento é inaceitável [...] (P1).

O objetivo é o que eu já falei né, propiciar a diminuição ou até o fim dessas atitudes discriminatórias e tornar a nossa sociedade uma sociedade mais justa e igualitária. E as atividades são sempre direcionadas para que os alunos possam reconhecer a contribuição dessa matriz e reconhecer a importância [...] (P1).

Com o objetivo de fazer um resgate de todo o trabalho que o africano fez, e também de tentar mostrar a realidade de preconceitos e discriminações para os nossos alunos [...] E a gente aborda de certa forma para exaltar, reconhecer o que o africano fez pelo Brasil e pelo

mundo, né [...] pra levar o nosso aluno a conhecer um pouco mais da cultura afro, que pouco eles conhecem, e aprender a respeitar. (P3).

Ao ensinar a história e cultura afro-brasileira, busco transformar a realidade de preconceitos e discriminação presentes na sociedade com vistas a igualdade social. [...] Tento mostrar para meus alunos que a sociedade brasileira não é homogênea e que eles precisam aprender a respeitar a diversidade existente. (P3).

Abordar importância da cultura afro-brasileira, o que é de fato e de direito, o imenso legado deixado pelos povos africanos, o quanto eles contribuíram, não só do Brasil mais quiçá do mundo: na culinária, na literatura, na música, nas artes, etc. (P4).

Em relação aos objetivos, P1 ainda destaca que para os mesmos serem alcançados é preciso que o professor saiba como abordar o assunto e verifique se sua abordagem realmente conduzirá aos objetivos pretendidos. Essa colocação da professora passa pela questão do docente saber aliar teoria e prática para atingir os objetivos. Na sequência, o que disse a professora:

[...] E tem que saber de que forma colocar a teoria. Para que os objetivos sejam alcançados. Por que não é só abordar a temática de qualquer forma, tem que direcionar. Que tipo de questionamentos se vai fazer para os meninos. E será se esses questionamentos vão chegar a aquilo que realmente ele objetiva? E as vezes eu percebo que existe uma certa dificuldade[...] (P1).

Portanto, embora os professores não tenham dito claramente que pretendem educar relações étnico-raciais, ou não tenham essa pretensão bem definida, os objetivos apontados por eles se perseguidos e alcançados, conduzirão para esse sentido, resultando também em conscientização. Destarte, o que se infere das falas analisadas é que tanto as percepções quanto as intenções que os professores afirmam ter diante da Lei nº 10.639/03, são compreendidas no contexto de educar relações étnico-raciais e aproximam-se do processo de conscientização, pois, os docentes conseguem enxergar que os objetivos desse ensino são acabar com comportamentos racistas e discriminatórios promovendo o reconhecimento e respeito da diversidade e a emancipação dos sujeitos. Eles veem também as situações de opressão que são postas pela sociedade e que devem ser eliminadas. Os objetivos que dizem pretender alcançar junto aos alunos, se de fato forem alcançados, aproxima-os criticamente da realidade na busca da transformação

social que resulte em liberdade. É capaz de provocar neles a conscientização, a emancipação.

As **práticas pedagógicas limitadas** com a lei nº 10.639/03, dizem respeito à abordagem cerceada do ensino de história e cultura afro-brasileira, por não se desenvolver de forma plena dentro do contexto de educar relações étnico-raciais. Por essas práticas, estão sendo consideradas quaisquer atividades de abordagem realizada pelos professores, tanto em sala de aula como em projetos desenvolvidos na escola. Então, questionou-se como essas atividades são feitas, que conteúdos utilizam, que estratégias adotam, com que frequências elas acontecem, se elas estão expressas em planejamentos, se houve alguma formação continuada para facilitar suas execuções, que dificuldades enfrentam para suas realizações.

Assim, ao serem questionados se abordam essa temática em sala de aula, todos responderam que abordam, mas, na sequência e programação do livro didático, ou seja, o livro se torna o currículo a ser seguido. Isso pode acarretar dificuldades como o assunto deixar de ser abordado por não estar contemplado no livro, ou contemplado de forma tímida e/ou estereotipada. Essa constatação encontra-se nas seguintes falas:

[...] então, a gente segue o livro didático, e quando tem lá o conteúdo estabelecido e em via de regras, são aqueles que serão cobrados no vestibular, a gente passa por eles muito rapidamente, eu só tenho duas horas de aula por semana, então eu tenho que optar em trabalhar aquela grande quantidade de conteúdo ou trabalhar paralelamente essas outras questões [...] (P2).

[...] então, quando a gente passa esse conteúdo? Quando tá dentro da programação desse conteúdo [...] qual a dificuldade? Como eu atuo muito com a história antiga e medieval, o assunto relacionado às questões raciais ficam meio que subterrâneas, em meio a todas aquelas questões político e econômicas que precisam ser abordadas lá no vestibular. Então, eu não vou mentir, eu abordo muito pouco essas questões, só quando dá para contornar alguma coisa, ai a gente faz. (P2).

[...] então, querendo ou não a gente fica presa àquilo que vem no livro didático, e tem que seguir, então, a gente tem que ver, a gente tem que trabalhar o conteúdo todo, e às vezes não sobra tempo para outros conteúdos [...] (P1).

[...] se eu tenho um conteúdo do livro, tipo um conteúdo bimestral, e dentro daquele conteúdo vai se falar alguma coisa em relação a africanos, ou no sentido da chegada deles, no sentido de quem eram os negros, os reinos do Congo, Mali, reino de Gana, ai nesse momento que eu entro [...] (P4).

[...] quando eu estou trabalhando o próprio assunto do livro. O livro traz alguns textos complementares que aborda a cultura afro-brasileira, aí eu aproveito para explorar um pouco porque eu identifico-me muito com a cultura afro. (P3).

Segundo os professores a abordagem apenas ao livro didático se dá por vários motivos, entre eles um sistema que é imposto com a exigência da aprovação nos vestibulares que fazem com que certos conteúdos, abordados no livro didático, sejam priorizados em detrimento de outros. Há uma imposição por parte dos pais de alunos e dos próprios alunos que querem estudar conteúdos que são cobrados no Exame Nacional do Ensino médio (ENEM). Os sistemas de vestibulares, como bem expressado, engessam os professores que se sentem pressionados a segui-los deixando de lado outros conteúdos que fazem parte da realidade dos alunos, e que não são exigidos (ou são pouco exigidos) nessas avaliações, entre eles a abordagem africana e afro-brasileira.

Há também, uma cobrança da supervisão escolar e da Secretaria de Educação quanto ao cumprimento do livro didático, inclusive com impacto no planejamento, que já é dado, conforme expressa P4 “Sim, inclusive a regional cobra, a gente recebe, tem um planejamento que tem que ser dado. Então como é que eu vou fazer um planejamento se o livro é abordado e cobrado.” Na sequência encontram-se os trechos das entrevistas, que falam dessas exigências:

[...] existe uma cobrança em cima desse conteúdo a ser passado, pela secretaria, pela supervisão escolar, e pelos próprios alunos interessados em passar no vestibular [...] como é ensino médio está voltada para o vestibular e acaba que a gente focaliza muito naquelas questões que a gente sabe que serão solicitadas na hora do aluno passar no vestibular. Então, a gente fica meio que pressionada, não eu não vou, entre aspas, perder tempo, com algumas questões sócio construtivas que vão trabalhar a igualdade de gênero, de raça, de etnia e tal, por que senão eu não vou ter tempo de trabalhar o conteúdo que será cobrado e o aluno não vai passar [...] (P2).

Nós professores ficamos assim, praticamente engessados por que a gente faz parte de um sistema que no final do ensino médio os alunos vão ser avaliados pelo Enem, e o Enem é um programa conteúdo-dista. Então, mesmo não tendo essa exigência direta mais próxima a nós, mas sabemos que o aluno vai ter que passar por esse sistema de avaliação que é um sistema de avaliação conteúdo-dista [...] muitas vezes até um conteúdo mais interessante que faz parte da realidade deles a gente poderia levar mais tempo fazendo as discussões e fazendo atividades diferenciais, muitas vezes a gente tem que correr e tem que está atrelada a terminar o conteúdo do livro todo, por conta

dessa avaliação que eles vão passar. E aí os alunos eles dizem né, “E o Enem, isso cai no Enem?” “Isso aqui cai muito no Enem?” E eles ficam atentos né, às vezes eu falo “Esse assunto não cai não, ele despenca no Enem” Ai eles ficam tudo doidos querendo estudar mais aqueles temas, então querendo ou não a gente está atrelada a esse sistema que nos é imposto. (P1).

Dessa forma, com a anuência e cobranças das secretarias, pais, alunos e supervisão escolar e permissão de alguns professores, que muitas vezes não questionam essas exigências, o livro didático, continua a ser seguido quase que exclusivamente como único planejamento e guia. Sobre o uso do livro didático, Reis (1999) diz que o mesmo, adequado às diretrizes e programas oficiais, ainda é o roteiro do trabalho de muitos professores, o que ainda revela a permanência dos artifícios arbitrários dos anos 70, em que o livro didático era único meio de ensino-aprendizagem.

Outra situação que limita a abordagem da temática em sala de aula é a carga horária da disciplina e a falta de apoio da instituição, como diz P2 “Sim, abordei e abordo sempre, mas com muita limitação, principalmente de carga horaria, de conteúdo e de carência muitas vezes de apoio da própria instituição [...]”.

Em relação ao desenvolvimento de projetos ou quaisquer atividades promovidas, planejadas e organizadas pela escola com a temática afro-brasileira, três, dos quatro entrevistados, disseram não ter realizado presenciado ou participado de nenhum projeto e/ou atividade durante todo o tempo de trabalho na escola, além das que eles mesmos fazem por conta própria, enquanto apenas uma entrevistada, afirmou já ter participado de um projeto interdisciplinar. Os que não desenvolveram nenhuma atividade, para além da sala de aula, dizem que na escola em que trabalham nunca presenciaram e nem participaram de nenhuma prática com essa temática envolvendo toda a escola, nem mesmo no dia 13 de maio e nem 20 de novembro, datas em que boa parte das escolas desenvolve algumas ações envolvendo todos os professores. Nesse caso fica somente a cargo do professor, de forma individual, fazer ou não fazer.

Uma professora ressaltou que seu trabalho com o tema afro-brasileiro é constante, embora, as atividades aconteçam em datas fixas como o treze de maio e o vinte de novembro, o que demonstra que as atividades ainda são pontuais. O que se deduz por constante, na fala da professora, diz respeito ao trabalho no dia a dia escolar, e assim deve ser, pois, segundo as Diretrizes Curriculares as atividades

com o tema afro-brasileiro devem desenvolver-se nas atividades rotineiras da escola, enraizando-se no cotidiano escolar, e não apenas de forma esporádica e em datas comemorativas. Eis o que disseram os professores:

Para além da sala de aula não, nunca fiz nada e nem participei de nenhuma atividade. Participei em outros lugares, mas aqui na escola não. A escola nunca promoveu nada, nem na semana da consciência negra, nem no 13 de maio, nada. (P2).

Olha, com relação a essa escola especificamente, eu trabalhei aqui de 2005 a 2008, ai fui para outra escola né, que fiquei de 2008 a 2014, e foi aí que eu vim pra cá em 2015. Na minha época de bolsista e efetivo eu não vi nenhuma atividade voltada pra isso [...] aqui mesmo nessa escola eu não conheço nenhuma abordagem voltada pra isso não, se não for nós professores mesmo, não tem. (P4).

[...] então, é uma abordagem dentro do meu conteúdo e dentro do meu planejamento que eu coloco logo. Mas assim, uma abordagem envolvendo a escola toda, não. Até por que eu trabalho aqui nessa escola com os primeiros anos, e os primeiros anos eles falam mais das histórias da África lá, os reinos. A abordagem deles pra cá é a partir do segundo ano, aí fica a critério das nossas colegas do segundo e terceiro ano elencarem isso dentro das atividades. (P4).

Atividades Individuais, apenas a gente aborda na nossa própria aula para trabalharmos as datas comemorativas e puxar para o foco do momento. As atividades nas datas, agora o trabalho em si é constante [...] olha as atividades fixas geralmente eu trabalho nos períodos onde o povo africano é lembrado, como agora no 13 de maio, em novembro no dia nacional da consciência negra [...] (P3).

Apenas uma professora disse já ter participado de um projeto interdisciplinar no ano de 2013, o que se deduz que depois dessa data não houve mais nenhum. O que confirma quando ela diz que as outras atividades desenvolve sozinha, sempre no segundo semestre, para a culminância ser no dia 20 de novembro. Nos últimos três meses ela tem contado com a contribuição do PIBID. Abaixo, trechos de sua fala:

[...] E teve um ano, como eu falei teve um projeto interdisciplinar, onde todos os alunos e professores participaram, e cada professor dentro de sua disciplina pode contribuir de alguma forma [...] eles fizeram também apresentações teatrais, e o projeto interdisciplinar durou um semestre, foi em 2013, mas as outras atividades eu desenvolvo sozinha que é dentro da disciplina de história a gente também desenvolve no segundo semestre e a culminância é no dia 20 de novembro [...] (P1).

[...] nos últimos 3 anos eu tenho trabalhado sozinha, juntamente com

o pessoal do PIBID, mas teve um ano, que teve um projeto interdisciplinar [...], mas, as outras atividades que eu desenvolvo sozinha que é dentro da disciplina de história a gente também desenvolve no segundo semestre e a culminância é no dia 20 de novembro [...] (P1).

Assim, é possível inferir que as atividades acontecem quase que exclusivamente de forma pontual, em datas fixas, de forma individual, geralmente em sala de aula, sem envolvimento de outros professores ou disciplinas e sem o apoio e a intervenção da gestão escolar.

Outra questão observada diz respeito aos conteúdos utilizados. Segundo Rocha (2007), os conteúdos deverão ser instrumentos que auxiliam os estudantes a compreenderem a realidade social e enriquecerem suas experiências. Dessa forma, Sabendo-se da importância que conteúdos que contemplam a diversidade étnico-racial têm para o desenvolvimento de atitudes de reconhecimento, valorização e respeito às diferenças e para a educação das relações étnico-raciais, indagou-se os professores sobre que conteúdos abordavam. Os mesmos disseram que abordam o histórico de lutas e resistências; as contribuições para a formação da sociedade brasileira e da identidade; a história da África de forma positiva e não só destacando a pobreza, como acontece comumente, visando acabar com estereótipos; a herança cultural para além da capoeira, mas também destacando nomes que tiveram atuação intelectual, que tiveram atitudes, que participaram do processo de abolição; da importância das comunidades negras na África.

Nessa perspectiva, Munanga (2012), ao posicionar-se sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, destaca a importância de ensinar para os alunos que o negro contribuiu com seu trabalho para construir as bases da economia brasileira, que houve resistência durante a escravidão, pois eles não aceitaram pacificamente, de falar da contribuição da África, já que toda essa história faz parte do patrimônio histórico brasileiro e precisa ser conhecido para ser respeitado. Na sequência estão as falas que comprovam o que foi inferido sobre a abordagem dos conteúdos pelos professores:

[...] São dois pontos que eu gosto de ressaltar para eles, que são o histórico de lutas e as contribuições que eles trouxeram para a formação da sociedade... E ao mesmo tempo dá gente reconhecer, valorizar. E até mesmo para a formação da identidade, tirando a contribuição dos africanos, a gente não tem como entender. A não ser que a gente feche os olhos e pense que nossa cultura é resultado só

da cultura Europeia, uma coisa que é equivocada né, que até pouco tempo era passada pra gente. (P1).

[...] no conteúdo do 2º ano, que a gente estuda o contato do homem branco com o novo mundo e a troca de mão de obra quando tem contato com os africanos. Então, eu já trabalhei muito com o 2º ano, e o 3º anos a gente trabalha a questão de todo o histórico de luta para culminar no fim da escravidão [...] (P1).

[...] uma coisa que eu coloco muito pra eles nas aulas, é que tudo isso, a lei áurea, foi resultado de um processo, não foi algo dado, a legislação não foi uma coisa que o governo criou por que ele queria beneficiar aquele grupo, porque era bom, foi um resultado das transformações [...] (P1).

[...] aí teve um primeiro momento que a gente estudou um pouco sobre a África antes de eles virem para cá, e para acabar com alguns estereótipos como que a África é pobre por que sempre foi assim, e fizemos um estudo de como a África é rica, é um continente super-rico, mas que às vezes a gente associa somente a coisas ruins, como a fome [...] (P1).

[...] aí do outro lado é a questão que eu gosto sempre de mencionar, a questão cultural mesmo, o que os negros deixaram de importante para a gente. Não só no sentido da dança, porque quando eu falo em negro lembra-se logo de capoeira, até parece que é só isso que eles sabem fazer, mas não é não, os próprios descendentes de escravos ou ex-escravos aqui no Brasil. Temos nomes da literatura que foram homens que lutaram pela abolição e que eram negros também, então assim, não devemos ver só o lado do negro escravo, mas o negro que pensa o negro que é ser humano... Que tem atitude o negro que foi capaz de subir carreira apesar dos entraves que fizeram com ele [...] falando da importância que esses negros, que essas comunidades negras tiveram lá no próprio país deles, e também com a chegada dos portugueses lá. (P4).

A entrevistada P3 ao falar sobre os conteúdos tralhados cita o da produção econômica e da libertação dos escravos, refletindo sobre a abolição desacompanhada do amparo do Estado e da sociedade, que não deram a devida assistência aos ex-escravos. Nesse sentido, Fernandes (2008) concorda que após a abolição o negro se viu convertido em senhor de si mesmo sem nenhuma ajuda do Estado ou de qualquer outra instituição. Esse conteúdo, citado pela docente, se trabalhado numa perspectiva crítica, leva os alunos a refletirem quanto às situações de discriminação que os negros continuaram submetidos, mesmo após a abolição, podendo desfazer mitos como o da democracia racial. Eis a fala da professora sobre os conteúdos que aborda:

No Brasil colonial, a questão da plantação da cana de açúcar, da produção do açúcar, na mineração, agora mais recente no plantio e na colheita do café, e a libertação dos escravos que a gente trabalhou agora no dia 13 de maio que foi uma liberdade desacompanhada de um programa que o inserisse na sociedade. Quando as pessoas veem a princesa que libertou os escravos como uma pessoa muito boa, mas que na realidade foi uma liberdade quase que só no documento. Que liberdade é essa se eu não tenho condição de ser inserido de forma digna na sociedade, e de levar uma vida digna? (P3).

Assim, embora os conteúdos apontados pelos professores sejam limitados pelo protagonismo do livro didático, e pouco definidos, pois, outros poderiam ter sido citados e que a realidade dos alunos não tenha sido destacada como ponto de partida para essa abordagem (o que é fundamental para o desenvolvimento da conscientização sobre a temática racial), percebe-se que os conteúdos que são abordados podem atingir alguns objetivos que eles disseram ter e que fazem parte do contexto de educar relações étnico-raciais. Portanto, esses conteúdos (apontados pelos docentes) estão contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, quando esse documento coloca, entre outras coisas, que o ensino da história da África tem que ser tratado de forma positiva e não só destacando a miséria do continente; que a participação dos africanos na formação política, econômica e cultural da nação deve ser destacada, bem como a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento; que as organizações políticas de reinos como Mali, Congo, Zimbabwe devem ser abordadas (BRASIL, 2004a).

Em relação às estratégias de ensino (que se referem aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados, sendo as realizações de docentes e discentes para adquirir informações e construir os conhecimentos relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira), os professores responderam que trabalham com apresentações artísticas, com danças, vários ritmos africanos; usam documentários, séries, como Raízes⁵ e filmes como Amistad⁶, nesse caso, o professor que usa filmes e documentários, destaca a importância de trabalhar com as imagens, pois segundo ele, chocam bastante; trabalham com noticiários que abordam situações de

⁵ Série de televisão americana de 1977 baseada no livro Negras Raízes, de Alex Haley.

⁶ Filme estadunidense de 1997, baseado em fatos verídicos que ocorreram a bordo do navio La Amistad. Relata a luta dos africanos escravizados em território americano, desde sua volta até seu julgamento e libertação.

discriminação racial; com rodas de conversa; apresentações de personagens, que se presume sejam em atividades teatrais; usam textos complementares e reflexivos.

Essas estratégias diversificadas permitem a troca de ideias e experiências entre docentes e discentes e a participação ativa de todos. E podem contribuir para construção do conhecimento com a temática em questão, e para o processo de educar relações étnico-raciais que não permite um só tipo de atividade, pois há de considerar as diversas possibilidades de aprendizagem dos alunos e habilidades pretendidas. Essa forma diversificada de trabalho está contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que, ressaltam que essa temática pode ser trabalhada por diferentes meios, nas atividades cotidianas da escolar, em atividades curriculares ou não, em diferentes projetos e espaços escolares, usando fontes variadas de material didático (BRASIL, 2004a). Em seguida as falas dos professores:

Geralmente a gente trabalha muito com apresentações artísticas... a contribuição, na dança, a contribuição na... os vários ritmos, de que forma esses ritmos são herança dos africanos, a culinária, a vestimenta. (P1).

Eu gosto sempre de abordar a questão do olhar, existem vários documentários falando sobre isso... Eu trago filmes como, por exemplo, "Amistad", um filme muito bom que fala da questão dos negros que se revoltaram, matando os donos dos navios, e ai eles são encaminhados para a América, por que se voltasse para a Espanha seriam escravizados ou até executados, por que mataram [...] Então eles veem o sofrimento deles e tudo isso chama a atenção. Outro filme também que eu gosto de abordar é "Raízes", que fala de um negro chamado "Kunta Kinte" e onde ele vai descrever toda a infância dele, e todo o sofrimento que ele teve na fase adulta... e vários comentários assim por imagens [...] Então eu levo muito pra essa imagem, e a gente percebe que choca, não tem jeito, choca ao ver o quanto que o negro sofreu. (P4).

[...] e quando surge, por exemplo, algum noticiário que aborda, por exemplo: No Brasil, a contagem de jovens que são mortos principalmente na região sudeste são negros... não é por que a maioria dos negros foi pra lá... tudo bem, a maioria dos negros que eram escravos foram pra lá, mas é só negro que comete crime? O que a gente observa no noticiário é só negro, negro, negro. Então é isso que a gente tem que ver. Certo? E é assim que eu abordo com eles [...] (P4).

[...] a partir de rodas de conversa, apresentações de personagens africanas que se destacaram [...] uso textos complementares, textos reflexivos, pra levar o nosso aluno a conhecer um pouco mais da cultura afro, que pouco eles conhecem, e aprender a respeitar. (P3)

Outro ponto analisado em relação às práticas com a temática africana e afro-brasileira foi o de saber se elas se encontram expressas no planejamento da disciplina de História, pois se entende que tais práticas não devem ocorrer de forma aleatória, mas organizadas e planejadas para que sejam atingidos os objetivos propostos. Segundo Libanêo (1994), planejar é um ato consciente e não neutro que prevê as ações docentes baseadas em opções político-pedagógicas e possibilita que o professor realize um ensino de qualidade evitando a improvisação e rotina. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, está expressa a importância e exigência da temática racial nos planejamentos, salientando que os sistemas de ensino e estabelecimentos de Educação Básica devem incluí-la nos planejamentos e documentos normativos escolares como: nos estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino (BRASIL 2004a).

Em vista disso, averiguou-se se os professores ao planejarem a disciplina de História, incluíram a temática racial. No que alguns professores responderam que não planejaram nada para esse tema e que as atividades são feitas seguindo a abordagem do livro ou quando surge alguma necessidade, mas sem que haja uma previsão de ações e procedimentos anteriormente definidos, visando atingir objetivos também definidos. Percebe-se, ainda, nessas falas que as cobranças para os vestibulares, ENEM, e em decorrência deles, o cumprimento do livro didático, como já foram ressaltados em outro momento, direcionam os planejamentos que seguem tais exigências, e, portanto, não dando importância e espaço para a questão racial. A seguir as falas dos professores que disseram não terem planejado:

[...] sempre é possível fazer essas intervenções, mas planejar algo nesse sentido é mais difícil de acontecer Então acaba que essas intervenções pedagógicas são feitas quando a gente percebe algumas necessidades, mas não quando a gente planeja realizar [...] (P2).

Não. Não planejei, por que o foco é se preparar para o vestibular. E se a gente fizer uma análise das questões que envolvem... as questões lá do Enem que eu te falei, ou dos vestibulares... isso não está contemplado, se a gente fizer uma peneira a gente vai pontuar uma, duas ou três questões que envolvem isso, mas normalmente mais puxando para a sociologia [...] E essas aí dificilmente são cobradas dos alunos, e aí acaba que a gente não planeja pensando nisso [...] (P2).

[...] claro que esse planejamento pode até acontecer pontualmente

naquelas datas, em que normalmente se lembra, mas ao longo do ano, como uma coisa ordinária, isso não acontece não. Essas questões étnico-raciais são sempre extraordinárias, são sempre em datas específicas [...] (P2).

Especificamente nos meus planejamentos não, por que como eu já tinha dito eu leio o conteúdo. E dizem: Professor você é muito conteúdistas. E eu digo: Eu posso até ser, mas, eu tenho que cumprir. Eu sou cobrado, é uma exigência. Eu posso colocar a parte, acrescentar a parte, mas eu sou cobrado. Então nos primeiros anos, o africano no sentido da palavra, a abordagem africana, a cultura deles é muito pouca, por que eles vão falar mais dos reinos. Por que é lá na África. Ai no finalzinho que eles dizem um pouco sobre a questão do tráfico negreiro que ocorreu nas Américas, justamente aqui no Brasil e na Europa. A situação que eles chegavam, como eles eram aprisionados. Então nesse momento eu acrescento, faço lembrar o 20 de novembro. Mas assim, não existe uma atividade voltada para isso (P4).

Duas professoras disseram ter planejado suas disciplinas incluindo a temática afro-brasileira. No entanto, é um planejamento individual sem integração com outras disciplinas, sem que os professores conversem entre si sobre a temática, e com atividades previstas para acontecerem no segundo semestre do ano letivo o que indica que são pontuais, conforme exposto abaixo:

Sim, nos meses de outubro e novembro eu pretendo aplicar atividades que levem os alunos a compreender tal cultura [...] meu objetivo é preparar uma amostra de arte trazendo a cultura africana para os nossos alunos de um modo um tanto lúdico e de fácil compreensão. (P3).

[...] só que a gente tem uma dificuldade enorme na hora do planejamento por que cada um é dono de uma série, faz o seu sozinho, e não tem aquela integração interdisciplinar entre os professores. (P3).

Sim. [...] no segundo ano a gente vai estudar a América portuguesa na próxima semana e eu já tinha planejado uma atividade voltada ao contato do africano com o europeu. Às vezes eu procuro passar mais rapidamente quando eu estou vendo o conteúdo por que as atividades com essa temática eu procuro colocar lá no segundo semestre para a culminância ser lá em novembro. Lá no segundo semestre a gente vai se deter mais [...], mas, sempre acontece, e inclusive esse ano já está até agendado as atividades. Por que quando organiza o calendário já deixa as datas abertas, e já tem a data específica pra gente trabalhar. (P1).

Sabendo da importância da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais estar expressa no PPP, pois este é um documento que define as intencionalidades e as estratégias da escola, que norteia o processo pedagógico

indicando caminhos para se ensinar com qualidade e, portanto, orientar os planejamentos e trabalhos de todos na escola, perguntou-se aos professores se no PPP da escola estava expressa essa temática. Alguns responderam não ter conhecimento e acreditarem que o mesmo ainda esteja em construção, o que demonstra, de fato, a não aproximação a esse documento, pois na análise do mesmo, verificou-se que sua reformulação deu-se no ano de 2016. Sobre isso, a professora P3 disse: “Não sei. O Projeto Político Pedagógico da escola tá sendo reformulado, mas eu ainda não tenho conhecimento.” A professora P2 disse que o PPP contempla a temática, mas de forma mínima e pontual. Ela tem razão ao dizer isso, pois, verificando-se o PPP foram encontrados, de forma pontual, assuntos sobre a África, para serem trabalhados nos 2^a e 3^a séries, não sendo encontrada nesse documento, nenhuma menção a projetos, oficinas, programas em andamento ou como ações futuras que abordem a educação das relações étnico-raciais seguem outras falas sobre a temática racial no PPP:

Sim. Está contemplada, na redação do PPP a obrigatoriedade de ensinar a história e a cultura africana, afro-brasileira, integrada aos conteúdos ao longo do 2º e 3º ano. Então a gente sabe que é obrigatório. O próprio livro didático já tenta fazer essa integração. Mais o que a gente percebe é que é muito pontual e mínimo [...] (P2).

Se existe aqui nesta escola eu não conheço. Até por que eu não sei nem se o projeto da escola já está por término, se já foi concluído. A atual gestora, que é flexível também nisso, inclusive se existir... Se fosse o caso da gente se reunir pra colocar com certeza ela adotaria por que ela é sensível a isso (P4).

A formação continuada é outro importante ponto relacionado com a prática pedagógica, uma vez que se reconhece a importância da teoria e prática andarem juntas. Essa importância é também reconhecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando dizem que, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica deverão providenciar articulação com os estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidades e movimentos sociais, com objetivos de formar professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004a). Sabendo que educar relações étnico-raciais, depende não apenas da motivação e vontade dos professores, mas antes, que eles estejam preparados para isso, verificou-se se eles tiveram alguma formação em relação a

essa temática para orientar suas práticas com a mesma.

Os quatro professores responderam que em nenhum momento, na escola em que trabalham, debateram sobre a lei e suas diretrizes e nem tiveram nenhum cursos de formação oferecidos pelas escolas e/ou Secretarias de Educação. Como uma professora falou, o que sabe dessa temática é por esforço pessoal. A seguir o que os professores disseram sobre a inexistência dos debates e cursos de formação:

Não, não aconteceu. Não, a formação que eu participei, como eu falei anteriormente, sempre foi fora da escola. Normalmente oferecido pela faculdade por conta de África, africanidade, por que consta lá e já está no planejamento do currículo da faculdade. [...] só o que eu fui atrás, nunca teve a escola oferecendo a formação [...] (P2).

Não, nenhum. Acredito que em nenhum, e acredito que na rede estadual do Piauí não aconteceu em nenhuma escola. Como eu falei no inicio o conhecimento e a prática que a gente tem foi algo adquirido aqui mesmo por esforço pessoal da gente. (P1).

Não, não houve. Não, nunca foi trabalhado, geralmente falta tempo, o conteúdo é grande e falta material humano dentro das escolas para que a gente possa desenvolver o trabalho dessa natureza (estrela) Não, a secretaria nunca se manifestou com nenhuma vontade ou necessidade de se trabalhar esse tema. (P3).

Não. E não existe uma orientação de órgãos como a GRE voltado pra cá. Porque se existisse, no mínimo os coordenadores chegariam pra gente e diriam - O professor, o governo do estado está trabalhando com essa temática, ela está contemplada na lei, então coloquem aí nos planejamentos de vocês algo sobre isso. (P4).

Bom, pra prejuízo nosso não. Nenhuma formação continuada, ou espaço idealizado pra isso. E vou se bem sincero com você, se você perguntasse pra mim dessa lei 10.639 de 2003 um ano depois, em 2004, eu não saberia dela. Foi criada em 2003, se você perguntasse em 2004 eu não saberia. Eu dentro da sala de aula trabalhando eu não saberia. Não por que a mídia não deixasse talvez a mídia tenha colocado, mas é porque não tem um material que divulgue isso nas escolas [...] (P4).

Foram apontadas muitas dificuldades em relação às práticas na perspectiva da lei nº 10.639/03, uma delas, foi a falta de formação, confirmando as falas já expostas. As professoras P1 e P2 sentem falta de uma formação mais concreta, voltada para prática, instrumentalizando-a, que aliando teoria e prática, prepare, e dê condições para o professor desenvolver a temática de forma consciente, e não de qualquer jeito, sem que se esteja preparado, pois, do contrário ao invés de contribuir

para acabar com estereótipos e preconceitos poderá acentuá-los. A importância de uma formação apoiada em práticas concretas, aliando teoria e prática é apontada por Gomes (2005b, p. 149):

[...] é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores [...].

Munanga (2012) concorda que a primeira coisa para o trabalho com a questão racial é formar os educadores, só depois da formação com certo conteúdo e material didático apropriado, o docente poderá trabalhar. O que P1 e P2 falaram sobre a falta de formação encontra-se a seguir:

[...] porque a gente precisa de uma formação mais focada em uma prática do dia a dia da sala de aula, sem muita teoria, vamos logo para de fato o que promove a mudança. Então como é que eu tenho que fazer. Instrumentalizar o professor, eu acho que é o que tá... eu acho que é a demanda, é a carência do momento. Dizer, você tem esses meios, esses caminhos para perseguir, para percorrer, então é dar os encaminhamentos, dizer a forma de fazer acontecer [...] (P2).

[...] e a falta de política de formação continuada para professores, por que eu acho que é um tema sensível que envolve a nossa identidade, e não é só o professor querer trabalhar essa temática o professor tem que está sensível em relação ao que ele vai trabalhar. Que discursões ele vai lançar para o aluno. Será que esses discursões que vai lançar não vai gerar é mais atrito entre os alunos? Não é só querer, tem que está preparado [...] (P1).

[...] muitas vezes os problemas que a gente enfrenta a gente só vai refletir neles quando a gente tá em sala de aula. Então é necessário que o professor sempre esteja passando por formações que possam está ali orientando ele. Principalmente como eu lhe falei que, é um tema muito sensível. E tem que saber de que forma colocar a teoria. Para que os objetivos sejam alcançados. (P1).

Outras dificuldades apontadas dizem respeito a: material didático inadequado, com carência de conteúdos e abordagens negativas da temática racial; falta de apoio da gestão e Secretaria de Educação; falta de um planejamento coletivo para que as atividades não aconteçam isoladas; falta de recursos didáticos, de tempo; excesso de conteúdos que precisam ser abordados por causa dos vestibulares e

ENEM. As falas a seguir confirmam essas observações sobre as dificuldades encontradas:

Uma delas é a questão do próprio material didático, a gente percebe que o material didático é muito carente desses conteúdos. Quando não é carente ele não procura abordar os aspectos positivos, aborda mais os negativos. Se a gente for olhar os livros de 10 anos atrás vemos que melhorou muito, mas se a gente olhar vê que ainda falta abordar mais os aspectos positivos. A gente vê uma visão muito eurocêntrica da formação da nossa sociedade [...] (P1).

Primeiro material, por exemplo, em se tratando desta escola nós temos materiais para mostrar o lado de imagens [...] não têm livros, só os didáticos que são entregues para os alunos, algo específico sobre conteúdos a mais tipo: a culinária negra, as religiões, o modo de pensar deles sobre o mundo fora do contexto que eles viviam que era a escravidão, o quanto que eles deixaram para nós como contribuição, isso aí não existe na escola. Então a gente tem dificuldade nisso aí. A gente não tem esse apoio, e eu não estou culpando nem aqui a gestão porque também já são, é ... já não são convidados a fazer isso por parte de quem deveria ser, por que os órgãos competentes estão aí, o MEC colocando para as Secretarias de Educação- SEDUC-, via Gerencia Regional de Educação –GRE- e chegando até às escolas [...] agora, o que eu ainda sinto é falta de apoio, nós não temos um apoio [...] (P4).

Olha, se tem que seguir a lei, e é o livro que o aluno vai ter contato, então já deveria partir, se é do 6º ao 9º ano, já começasse a abordar o tempo todo do 6º ao 9º ano, e não quebra uma sequência, falar um pouquinho no 6º ano, no 7º já uma abordagem maior... no 8º um pouquinho, aí quando chega no 9º. No 9º vai falar o que, do final da abolição com a lei áurea, em termos de Brasil, né. No 8º ano é que fala das leis que foram criadas, a Lei Sexagenária, Lei do Vento Livre, a Bill Aberdeen. (P4).

Precisamos elaborar um planejamento em conjunto para que toda a escola se envolva e que isso parta da própria gestão e da GRE, e que a gente trabalhe em conjunto, por que trabalhar isolado eu faço a minha parte, mas trabalhar em conjunto iria surtir um efeito bem melhor que eu sozinha [...] (P3).

Olha, dentro da escola o que eu percebo é a falta de recurso e principalmente de tempo, a gente sabe que o conteúdo ele é grande pra gente trabalhar, e a gente tem que correr contra o tempo, trabalhar todo o conteúdo até o Enem, e assim... as aulas de história eu acho poucas, 2º ano são só duas aulas, pra um conteúdo muito grande, e terceiro já melhora, são 3, mas tem essa corrida para o Enem, e falta de recurso da própria escola nos inviabiliza esse trabalho. (P3).

Como condições para ajudar nas suas práticas em atendimento à educação das relações étnico-raciais, os professores apontaram a necessidade de formação;

de mais instrumentais práticos com a intervenção da equipe pedagógica; que haja uma disciplina específica para abordar a temática; que os professores encarem seu fazer docente, que envolve compromisso com a temática racial e queiram de fato fazer, mesmo com todas as dificuldades existentes, pois a maior delas é a de não querer agir e superar os obstáculos. P2, P3 e P4 falam sobre essas condições:

[...] então eu acho que a escola deveria oferecer mais instrumentais práticos e objetivos para que o professor possa encaminhar essas questões. Eu acho que se tivesse uma iniciativa da equipe pedagógica chamando todos os professores, alunos e funcionários para um movimento, isso já ajuda muito, e não deixar para que tudo a gente tenha que decidir [...] (P2).

[...] e um conhecimento respaldado por uma disciplina dentro da escola, eu acho que com certeza ganharia mais força. Muito embora não fosse necessária a lei, mais que fosse uma disciplina ou se trabalhássemos em projetos para abordar esse tema, e fortalecer cada vez mais [...] (P3).

Bom algo que eu considero que deveria ser feito, não vou falar no sentido de utopia, mas se essa lei fosse colocada na prática como disciplina ou matéria como no nosso tempo né, seria melhor, disciplina afro-brasileira e africana, ou se dentro do conteúdo de história do professor de história, ou de artes ou literatura viesse aquilo logo... ganharia muito mais. Por que se ficar na minha gerência de fazê-lo, fica na minha gerência, já tá dizendo eu posso fazer ou não.

[...] que houvesse para nós professores, que a gente é que tá de frente, né... por ano, pelo menos uma vez por ano uma formação nessa área, e que a GRE disponibilizasse esse tempo pra gente[...] (P4).

Eu acredito que primeiro a gente precisa encarar essa parte do fazer docente. A gente sabe que precisa promover a atitude do fazer. Existem dificuldades? Existem, mas, elas acabam aparecendo como justificativas para uma coisa que a gente fica empurrando, empurrando com a barriga, ao invés da gente arregaçar as mangas e fazer. Ai a gente diz, "Ah! Eu não tenho apoio da escola." Ah! A escola não propõe. "Ah! A equipe pedagógica não se articula pra fazer, então eu também não vou fazer não." E acaba que, não se faz, então a dificuldade muitas vezes é a gente mesmo que não quer superar né, o que também pode ser explicado, enfim, não é uma coisa, "Ah! Não quero fazer não vou [...]" (P2).

Pode-se inferir, do que foi exposto, que as práticas de abordagem do ensino de história e cultura afro-brasileira sofrem muitas interferências e apresentam muitas limitações para acontecer na perspectiva de educar relações étnico-raciais. Apresentam fragilidades que dificultam serem conscientes e conscientizadoras, no sentido pleno do conceito de conscientização de Paulo Freire. Pois, conscientização

é compromisso histórico e resulta de/em ações conscientes, que superam burocracias, que não se entregam a opressões, que são compromissadas, coletivas e não individuais, que não são preestabelecidas e engessadas, que rejeitam planejamentos pré-concebidos, que requerem mais engajamento do fazer docente, que são apoiadas pela gestão educacional, que não se prendem às exigências do sistema, entre outras.

4.2 Racismo e discriminação racial na escola e na sociedade

A educação das relações étnico-raciais é antes de tudo educação antirracista, que visa desconstruir estereótipos, racismos, preconceitos e discriminação racial. Mas, para que tal objetivo seja alcançado é necessário primeiramente que se reconheça que a sociedade é racista e que não se vive em uma democracia racial. Perceber que o racismo e discriminação racial estão presentes na sociedade e na escola é um dos primeiros passos para combatê-los, pois não se pode lutar contra o que não se acredita existir. Munanga (2005) ressalta que a primeira atitude corajosa para combater o racismo é reconhecer que ele está na sociedade, despojando-se do medo de identificar-se como preconceituoso e racista. Conforme Gomes (2005b), antes de se pensar em qualquer estratégia de combate ao racismo é necessário verificar se as pessoas concordam que ele existe na sociedade e na escola.

Nessa ótica, questionou-se se os professores percebiam o racismo e discriminação racial na sociedade e na escola. Do que se inferiu das respostas dadas, que os quatro professores reconhecem as suas existências, afirmando que eles estão **presentes na sociedade e na escola**. P2 diz que “[...] o racismo está presente em todos os lugares, e em todos os instantes de nossa vida”. Ela relata um fato que demonstra o quanto o racismo está dentro da escola e atrapalha o desenvolvimento de atividades que poderiam servir para despertar nos alunos respeito, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e, assim, contribuir na educação das relações étnico-raciais:

Sim, presencio com muita frequência. E existem vários exemplos que eu poderia dar aqui como situações de racismo, de discriminação, que vão reverberando até a partir de quem não deveria fazer isso. Outro dia, um grupo de alunos me procurou pedindo uma indicação bibliográfica, fonte, material de pesquisa, que eu ajudasse em um

trabalho. A professora de uma determinada disciplina passou um trabalho em que eles deveriam manifestar através da arte, do esporte ou da cultura, um dos elementos da cultura brasileira. Então os alunos deveriam escolher uma matriz e representar. E os alunos então vieram me procurar porque eles estavam interessados em tratar exatamente da música africana, então eles queriam fazer uma representação musical dos estilos africanos, e aí obviamente eu contribuí, dei algumas sugestões, e depois eles voltaram, “professora nem vai dar certo”. “por quê?” “Porque quando a gente lançou a proposta para a professora ela falou assim”: “se vocês estão pensando em colocar uns tambores aqui e começar a cantar e a dançar, eu não vou impedir por que a lei me impede de impedir, mas eu preferiria que vocês não trouxessem por que não é coisa de Deus, não é coisa de Cristo”. Então, assim, a gente percebe esse racismo até em quem deveria combatê-lo. (P2).

P1 reconhece que o racismo está presente na escola e é acentuado porque os alunos passam muito tempo juntos, isso contribui para aumentar as situações de racismo:

[...] E aqui na escola de tempo integral, por conta de eles passarem muito tempo, muitas vezes isso até contribui para atitudes de racismo, por eles passarem muito tempo juntos... eles passam 9 horas juntos. E a nossa sociedade é muito racista. E muitas vezes até por uma diferença de pensamentos e isso até culmina nas diferenças raciais que gera atrito entre eles. (P1).

A rejeição e não identificação por parte de professores e alunos com as raízes africanas e o ser negro foram expressas pelos professores P3 e P4. Para P3, devido ao preconceito, docentes e discentes rejeitam a identificação com as raízes africanas, não se sentem descendentes de africanos. Para professores e alunos, os afrodescendentes são os negros que têm a cor da pele preta. Há um entendimento equivocado com a identidade negra, que sendo uma construção social, política e cultural passa a limitar-se apenas pela cor da pele. Gomes (2002) concorda que ser negro e afirmar-se negro no Brasil são posturas políticas que, não estão limitadas à cor da pele. Assim, “[...] muitos brasileiros aparentemente brancos trazem marcadores genéticos africanos, cada um pode se dizer um afro-descendente. Trata-se de uma decisão política.” (MUNANGA, 2004a, p. 52).

O não reconhecimento do pertencimento às raízes africanas é uma rejeição ao ser negro. Nessa rejeição, encontra-se uma das características do racismo universalista e assimilacionista que procurou na mestiçagem e no branqueamento o ideal de ser branco, que tende a identificar o mulato e o mestiço como branco contribuindo para desconstruir a identidade étnica. Branqueamento que tende a

suavizar o pertencimento racial, apelando para as nuances de cor moreno, chocolate, entre outras (GOMES, 1996). Segundo Munanga (2015b, p. 103), o racismo universalista “[...] se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade”. Nega-se, portanto, o pertencimento racial. Em seguida estão registradas as falas de P3 e P4 sobre a não aceitação das raízes africanas e a não identificação com ser negro, por parte de professores e alunos:

[...] porque o que a gente percebe é que no corpo docente e discente, eles não se identificam como descendentes afros, quando se fala de negro, eles se referem aos negros, aos afrodescendentes como sendo apenas aquelas pessoas de cor preta mesmo, não se identificam com raízes afro [...] ao preconceito, com certeza. [...] mas infelizmente o país é enraizado de racismo em todas as instâncias. Até mesmo no seio familiar [...] (P3).

[...] que existe o racismo existe. A gente percebe, por exemplo, um aluno em sala de aula, eu digo "Gente quando o pessoal do IBGE vai na sua casa, e que você é negro, o que você diz que é lá, a sua cor, por que ele vai perguntar" Ai a maioria diz “moreno”, eu digo “moreno não é cor, você é negro” e eles dizem “não, não sou” [...] (P4).

Nota-se ainda que a percepção do corpo docente e discente aproxima-se do que Nogueira (2006) diz do preconceito no Brasil, pois o mesmo é de marca ou cor de pele, em que o critério de classificação é o fenótipo ou de aparência física. O preconceito distribui os indivíduos num continuum de cor. Nesse caso os mestiços que se encontram no meio termo podem ser incorporados no grupo dos brancos, pois a concepção de branco ou negro no Brasil vai variar de acordo com o grau de mestiçagem, de indivíduo e de classe. Em relação à percepção da cor, Munanga (2015b, p. 83) afirma que:

No Brasil a percepção de cor e outros traços negroides é “gestáltica”, dependendo, em grande parte, da tomada de consciência dos mesmos pelo observador, do contexto de elementos não raciais (sociais, culturais, psicológicos, econômicos) e que estejam associados - maneiras, educação sistemáticas, formação profissional, estilo e padrão de vida -, tudo isso, obviamente ligada a posição de classe, ao poder econômico e da socialização daí decorrente.

Boa parte da população afro-brasileira vive nessa “zona flutuante” com o desejo de ser branco, interiorizando os preconceitos e assimilando valores do mundo branco numa tentativa de salvação, o que a leva à alienação e ao

enfraquecimento dos sentimentos de solidariedade com os negros, que não podem disfarçar sua cor (MUNANGA, 2015b).

O professor P4 fala sobre a presença do racismo e discriminação na sociedade, afirmando que os mesmos aparecem na mídia, no teatro, nas novelas, quando para os negros, só ficam papéis de escravos, só são lembrados como escravos. Destacou que ainda existem famílias que proíbem seus filhos de namorar pessoas negras. De acordo com Munanga (2012), não querer que os filhos casem com pessoas negras é uma expressão de racismo. P4 diz que o racismo existe na escola, embora não presencie xingamentos por parte dos alunos e atribui isso à existência da legislação que pune. De fato, os insultos raciais são uma das formas como se expressa o preconceito e a discriminação racial, mas a sua ausência não implica que não haja discriminação. Abaixo as falas de P4 sobre a presença do racismo e discriminação racial:

A gente ainda percebe isso principalmente na questão teatral, na questão que a mídia ainda joga, né? [...] Vem cá, vocês assistem alguma novela, ou alguma série ou minissérie? Não vou dizer nem qual a emissora. A representação dos negros africanos, com relação ao Egito... à história do Egito. Vocês acham mesmo que os faraós e que toda aquela gente era branca, que representa ali na novela? [...] Quem é o negro que se apresenta lá? É o escravo. Então, os Egípcios negros são representados como brancos e os escravos é que são negros [...] negro só é lembrado como escravo.

[...] ainda há muitas famílias no Brasil em que a gente percebe um distanciamento. Ainda há casos que eu conheço de meninas que os pais proíbem se elas forem brancas de terem o contato e namorarem com negros [...].

Sim. Ainda que não seja xingando, que era o que a gente percebia há 10 anos. Xingamento mesmo né? Até por que eles já estão vendo que há leis no Brasil quanto a isso. Que se no mínimo não prende, mas pelo menos tem o constrangimento. Há casos de Juízes aqui no Brasil que foram xingados por serem negros e tal... e que era juiz e prendeu o cara por ter feito isso né. Então assim, é caso que se vai à justiça tem o constrangimento por parte da família por ter feito isso, que mesmo sendo menor a família vai responder. Então, a gente como professor, procurou atribuir isso dizendo “Olha tomem cuidado com o que vocês falam, não é bom. Não só pelo que a lei obriga, mas cuidado com o que você vai dizer [...]”.

Diante das situações racistas e discriminatórias na escola, os professores disseram não ficarem indiferentes, pois, procuram **enfrentar o racismo e a discriminação** descontruindo ideias de superioridade e inferioridade entre as

pessoas, levando-as à aceitação das diferenças e ao respeito à diversidade. Segundo Gomes (2007), a diversidade deve ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças, que ultrapassa as características biológicas observáveis. A autora comprehende que tratar pedagogicamente a diversidade é tarefa da escola e dos professores, sendo necessário trazer essa discussão para dentro das instituições de ensino. O respeito à diversidade é um dos temas que norteia as propostas de educação étnico-racial que se estrutura a partir da compreensão da importância da diversidade para a promoção da igualdade racial. As falas dos professores sobre o que fazem diante de situações racistas e discriminatórias na escola encontram-se a seguir:

Eu procuro mostrar que se deve respeitar a diversidade, entender que ninguém é superior ou inferior ao outro por ser diferente, porque o racismo e discriminações acontecem porque as pessoas não aceitam o diferente. (P2).

[...] eu procuro mostrar para os alunos que devem respeitar uns aos outros e se colocar no lugar do outro, mostrar que a diversidade é importante e te que ser respeitada. (P1).

Também, com certeza, isso é uma constante, a gente presenciar e tentar levar para o lado do... digamos assim...eu tento mostrar a realidade para os nossos alunos, tento procurar a nossa identidade como descendente africano e não se enxergar apenas como descendente europeu, ensina-lo a respeitar a diversidade e sua própria descendência e aprender a respeitar. (P3).

Então, eu procuro intervir mostrando essa realidade de racismo e discriminação para eles e que eles têm que aprender a respeitar e aceitar o outro como eles são. Que ser diferente não é sinônimo de inferioridade não e que temos que respeitar. (P4).

Embora P4 tenha dito que interfere diante das situações conflitantes de racismo e discriminação, ele se cala frente à negação da identidade negra, deixando de lado uma oportunidade para trabalhar a aceitação das diferenças e fazer um olhar crítico sobre elas, questionando os valores e padrões estabelecidos. Para Munanga (2005), por falta de preparo, de formação ou presença de preconceitos, os professores não aproveitam oportunidades flagrantes de racismo e discriminação na escola, como um momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e levar os alunos a perceberem sua importância para a cultura e identidade nacional.

Em seguida a fala de P4 sobre ficar calado diante de situações conflitante de rejeição ao ser negro:

[...] quando o adolescente diz que não é negro, não é dele, é alguém da família que já disse pra ele que ele não é, ou os avós ou os pais. E eu digo "não você é negro" e eles dizem "não eu não sou" Então eu me calo por que eu sei que vai gerar um conflito, né? Mas a gente tá vendo que a pessoa é negra, os traços né? Depois eu professor sou o que? E eles dizem "você é moreno". E eu digo, "não, eu sou negro" [...].(P4)

P1 comprehende que a comunidade deve ser envolvida nas ações de enfrentamento às situações de discriminação e racismo, não se restringindo apenas à escola:

[...] outra questão é a comunidade. As atitudes discriminatórias e raciais elas não nascem nas escolas, apesar da gente ver aqui na escola, mas nascem na comunidade, então, deve-se envolver a comunidade também [...].(P1).

Os professores percebem que o racismo, o preconceito e a discriminação racial no Brasil apresentam-se em **manifestações veladas e inconscientes**, escondendo-se atrás do mito da democracia racial, da mestiçagem, do branqueamento, de frases, brincadeiras, piadas maldosas e apelidos de pessoas negras que têm sua aparência física e sua cor associadas a algo inferior. A cor preta aparece comumente associada ao negativo favorecendo o preconceito e a discriminação. Boa parte das pessoas já tiveram atitudes depreciativas com os negros, mas não se reconhecem racistas. Nessa lógica, Gomes (2005a, 2005b) afirma que a sociedade brasileira sempre negou a existência do racismo e do preconceito racial e que o mesmo se dá de um modo especial, pois, ele se afirma através de sua negação. A autora cita a campanha intitulada “onde você guarda seu racismo?” para mostrar que as pessoas reconhecem que o racismo existe no Brasil, mas que quase cem por cento dos entrevistados não se consideram racista, por isso ele é ambíguo. O discurso do brasileiro nega o racismo, mas este, mantém-se nos valores da sociedade e se expressa através das diversas práticas sociais, fruto da educação, pois, na perspectiva de Munanga (2012) o brasileiro foi educado para não assumir que é preconceituoso e quando é flagrado em prática racista, ele nega.

A professora P2 ao falar do racismo concorda que “Ele se manifesta de forma velada e inconsciente e ninguém se reconhece racista”. A professora P1 destaca o uso de termos preconceituosos, pejorativos e negativos para inferiorizar o negro como “Ixe, a coisa tá preta”. Por meio de frases desse tipo, piadas e ditos populares, o racismo opera cotidianamente. Abaixo as falas das professoras concordando que o racismo é velado e inconsciente:

Por que existem muitas pessoas que dizem, há eu não sou racista. Uma vez eu até apliquei um questionário com eles e fiz um monte de perguntinhas e uma delas era: “Você é racista?” E a maioria dos alunos dizia “Não”. Mas a maioria das vezes esse racismo é inconsciente. Às vezes uma palavra que você usa, uma observação que você faz. Ele é demonstrado de uma maneira inconsciente que muitas vezes as pessoas nem percebem. E às vezes até algumas frases que você faz... eu até comentei com eles... quando você diz assim quando a situação tá bem difícil você diz assim “Ixe, a coisa tá preta”. [...] como eu disse ainda agora, que a apesar de alguns brasileiros não se reconhecerem racistas, quando o racismo é inconsciente [...] (P1).

O racismo ainda se faz muito presente na nossa sociedade, porém de certas vezes assim de forma velada e inconsciente [...] até mesmo no seio familiar, as brincadeiras tem aquele discurso carregado de preconceito. Até mesmo, uma brincadeira com uma com uma criança, muitas vezes traz um apelido, um rótulo denegrindo a imagem do negro. (P3).

Para P4, o fato de o negro só ser lembrado e associado ao escravo é devido à existência do racismo. Essa associação negativa que se faz da cor negra e escravidão é uma forma velada de preconceito racial. Associações que demonstram uma inferioridade racial também são observadas quando um negro está dirigindo um carro de luxo e é associado ao motorista, nunca ao dono do veículo. Há uma clara inferiorização do negro resultante do imaginário e representações situadas no inconsciente coletivo e da cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2013, GOMES, 2005a). Em seguida a fala de P4 sobre essa situação:

Negro só é lembrado como escravo. Por que o negro não é lembrado com outra coisa? Até porque, se você, por exemplo, está falando de escravidão, se eu estou no terceiro ano dando aula aí surge o nome escravidão, o aluno só lembra-se do negro. Ele não vai lembrar-se de outra coisa [...] realmente a gente ouve mais sobre o negro como escravo né... até parece que se tornou uma coisa genérica, falou negro, tinha que ser escravo. Até o nome escravo era estranho você falar. O negro era escravo? Não, foi imposta a ele a condição de trabalho escravo.

O mito da democracia racial, ideologia marcante do racismo brasileiro, é percebido pela professora P2 como uma forma de negar e ocultar a discriminação racial e o racismo e proclamar a igualdade racial e de direitos, ao propagar um suposto caráter democrático das relações sociais no Brasil. Na perspectiva de Gomes (2005a) esse mito contribui para a perpetuação de estereótipos, negando o racismo e reforçando as discriminações e desigualdades sociais. P2 percebe que essa ideologia ainda está presente na sociedade brasileira mascarando e velando as discriminações:

Então, esse mito da fusão das raças no Brasil, que foi forjado na época ainda do império, quando aquela elite econômica social cultural, acabou sendo representada pela força do Estado Monárquico... naquele momento ali que o Estado precisou resolver o problema da identidade nacional foi uma sacada genial dessa elite. Quando ela cria o mito da fusão racial no Brasil, ela acaba criando por tabela a ideia de um mito que é renovado que é o mito da democracia racial. Então, a gente pensa, lá no período do império, de repente, era preciso organizar o estado nacional brasileiro, coube a tarefa dessa elite, criar a identidade do brasileiro, mas aí ela se viu diante de um problema... onde que tá a identidade brasileira? Não pode tá com um pé na senzala, não pode tá com um pé na selva, mas também não pode tá com um pé em Portugal, por que a gente acabou de se separar de Portugal como é que a gente se identificar com aquele que a gente tá se separando? Então, aí que foi uma sacada genial, de um alemão, foi o Von Martius que disse, "olha a identidade brasileira não é, nem indígena, nem europeia e nem africana, mas é a fusão das três raças", e isso é uma grande mentira, por que definitivamente não há uma fusão de raças no Brasil, por que se houvesse não haveria tanta discriminação, haveria igualdade, haveria negros ocupando cargos públicos importantes, e não renegados como estão até hoje dentro da sociedade Brasileira. Então, quando a gente pensa no mito da raça, a gente acaba maquiando essa realidade, que é uma ideologia construída pela elite brasileira. E a gente acaba aceitando, tanto que a gente aceita até hoje que estamos em uma democracia racial. (P2).

A mestiçagem aparece no discurso de P1 como propiciadora da igualdade racial. Ela relaciona sua presença com a inexistência da desigualdade racial afirmindo que na cidade em que mora não existe muita desigualdade, como em outros estados do Brasil, por conta da mestiçagem. A miscigenação, por ultrapassar as barreiras de cor ou raça faz com que os brasileiros se vejam menos racistas que outros povos, e propaga uma falsa ideia de igualdade e unidade nacional, sem diferenças étnicas. A autoimagem de uma sociedade mestiça faz parte do imaginário, em que mestiçagem aparece como capaz de apagar as desigualdades, como integradora das diferenças, construtora da homogeneidade, propagadora da

convivência harmoniosa, e dissimuladora das desigualdades raciais, fazendo-se lembrar, como um dos principais argumentos de uma democracia racial. O que disse P1 em relação à mestiçagem encontra-se a seguir:

[...] aqui em Parnaíba não existe muito essa desigualdade racial, é uma mestiçagem muito grande, mas existem estados do Brasil que existe muita diferença, como no Maranhão ou na Bahia, que a gente consegue ver isso nitidamente. Mas mesmo aqui na nossa cidade onde a gente não percebe muito essa diferença [...] (P1).

Por causa da mestiçagem não haveria diferenças raciais marcantes e nem desigualdades, e sim uma homogeneidade. Essa falsa ideia foi construída ao longo da história brasileira numa forma de encobrir os conflitos raciais e construir uma nação branca. Por esse ângulo, Munanga (2015b) lembra que a mestiçagem ao alienar os descendentes mestiços pela ideologia do branqueamento evitaria conflitos raciais e garantiria o comando do país à elite branca.

Percebe-se, portanto o quanto essas ideias ainda permanecem no imaginário brasileiro e dentro da escola, alimentando o mito da democracia racial. Para Gomes (1996), a presença ideológica da democracia racial se faz evidente quando se assiste uma acrítica admiração pela miscigenação. Assim, percebe-se que a ideologia da mestiçagem e do branqueamento, enquanto possibilidades de igualdade, bem como as teorias racistas ainda estão presentes dentro das escolas, no discurso e nos silêncios, de forma consciente e inconsciente, velada e explícita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de abordagem qualitativa teceu reflexões sobre a questão racial no Brasil e suas implicações para a educação e práticas pedagógicas docentes. Teve como objetivo investigar se nas práticas pedagógicas dos professores da disciplina de História das escolas públicas estaduais de ensino médio de Parnaíba-PI é abordado o ensino de história e cultura afro-brasileira, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais. Para alcançar tal objetivo realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo em que foram entrevistados quatro professores de duas escolas públicas de ensino médio. Procurou-se responder: nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da disciplina de História das escolas públicas estaduais de ensino médio de Parnaíba-PI, é abordado o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais?

A referida lei e suas regulamentações formam uma política educacional de Estado. Inserem-se em um conjunto de políticas de ações afirmativas voltadas à efetivação da igualdade racial e chegam às escolas garantindo o direito à educação. No entanto, as limitações para sua implementação na escola ainda se fazem presentes em uma sociedade marcada pelo racismo e discriminação racial. Por isso, debater sobre a referida lei, sobre sua efetivação, sobre as práticas dos professores diante dela, é importante, uma vez que a mesma induz ao trabalho com a diversidade étnico-racial, valorizando as diferenças para promover a igualdade de direitos, enfrentando racismo e discriminações raciais.

Dessa forma, a análise desenvolvida nesse estudo procurou discutir a abordagem da Lei nº 10.639/03 dentro do contexto da educação das relações étnico-raciais. Para isso, valendo-se da fundamentação teórica que embasou este trabalho, questionaram-se os professores sobre as percepções que os eles têm do ensino de história e cultura afro-brasileira no contexto da educação das relações étnico-raciais; se suas práticas contemplam a Lei nº 10.639/03 e que dificuldades encontram no desenvolvimento dessas práticas; como é percebido o racismo e a discriminação racial na sociedade e na escola.

Entre os dados analisados, percebeu-se que os professores apresentam uma percepção positiva da lei conhecendo-a (embora esse conhecimento seja básico,

como disse uma professora, o que se entende que não houve estudo com o assunto) e entendendo sua importância e necessidade diante da sociedade racista. O ensino de história e cultura afro-brasileira é percebido como uma possibilidade de desconstruir estereótipos, mitos e preconceitos e nessa perspectiva, como possibilidade de educar relações étnico-raciais, podendo servir na conscientização dos alunos para transformar situações de racismo e discriminações. Entretanto, suas práticas pedagógicas com o tema racial ainda são muito limitadas.

Embora os docentes não tenham dito claramente que pretendem educar relações étnico-raciais, os objetivos apresentados por eles quanto ao trabalho com a temática afro-brasileira junto com os conteúdos que eles dizem trabalhar, podem levar a uma pedagogia da diversidade e despertar nos alunos a valorização, reconhecimento e respeito da diversidade histórica, étnica e cultural brasileira, educando relações étnico-raciais. Em relação aos conteúdos com a temática racial, abordados pelos docentes, não há uma seleção prévia dos mesmos que são desenvolvidos na medida em que aparecem no livro didático.

As estratégias adotadas são variadas e podem contemplar as diferentes formas de aprendizagem, o que facilita o trabalho com a temática racial, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana requer intervenções pedagógicas diversificadas para se trabalhar a diversidade. Porém, prevalece a ocorrência de atividades individuais e pontuais. Não há por parte da escola desenvolvimento de projetos ou qualquer atividade que envolva todos os professores. Geralmente elas acontecem por iniciativa individual.

A presença do racismo e discriminação racial é reconhecida pelos professores em todos os setores da sociedade, inclusive na escola. Há um racismo institucional que, de formas indiretas, veladas e inconscientes, efetiva-se em palavras e atos, em circunstâncias que visam inferiorizar e anular direitos, continuando a fazer vítimas por todos os lugares. Sua presença na escola, atrapalha o desenvolvimento de práticas antirracistas, que educam as relações entre brancos e negros. Os professores reconhecem que racismo e discriminação racial devem ser combatidos e se colocam como protagonistas dessa tarefa ao intervir sobre elas. Percebeu-se, ainda, que a ideologia da mestiçagem, bem como teorias racistas permeiam o imaginário social e a prática escolar.

Mesmo diante de percepções, compreensões que apontam para o desenvolvimento de práticas antirracistas, de valorização da diversidade cultural e de promoção da educação das relações raciais, chegou-se à conclusão que nas práticas pedagógicas dos professores é abordado o ensino de história e cultura afro-brasileira, na perspectiva da lei, de forma muito limitada, com muitas interferências, fragilidades e dificuldades. Todas essas interferências influenciam na atuação educativa do professor, seja no seu planejamento, na seleção de conteúdos e na sua prática pedagógica. Isso dificulta alcançar o objetivo principal desse ensino que é da reeducação das relações conflituosas entre brancos e negros, já que para esse objetivo ser alcançado é necessária não só a intervenção do professor em sala de aula, mas de todo um conjunto de fatores.

Pode-se dizer que essa abordagem é fragilizada porque não possui enraizamento nas práticas cotidianas da escola uma vez que, segundo os professores, não está contemplada nos planejamentos de disciplina. Há um planejamento pré-concebido com exigências da Secretaria de Educação, pais, alunos no cumprimento do livro didático, por causa dos exames vestibulares e ENEM. O livro se torna o guia a ser seguido. A exemplo dos planejamentos prontos, os professores, em sua maioria, dizem não saber se a temática racial está contemplada no PPP da escola, o que deixa transparecer que o documento ao ser elaborado não contou com a participação dos docentes. De fato, a temática racial aparece muito tímida nos Projetos Políticos Pedagógicos das duas escolas, sendo apenas mencionados alguns conteúdos a serem ministrados em algumas séries. Somente em um deles foi encontrado a menção de projetos que abordam a temática em estudo.

A imposição feita por parte das secretarias, pais, alunos, quanto ao trabalho atrelado aos conteúdos do livro didático limita a abordagem, pelos professores, do ensino de história na perspectiva de educar relações étnico-raciais. Há uma exigência que o livro seja seguido, principalmente por causa dos exames vestibulares e ENEM e isso dificulta aos professores trabalharem a temática racial, que perde importância diante de conteúdos que são considerados mais relevantes frente às provas. A temática racial é trabalhada na medida em que a mesma está no livro, não havendo planejamento e nem uma seleção prévia desse assunto, que tem pouca importância, e muitas vezes aparece de forma estereotipada e preconceituosa nos materiais didáticos. Diante disso, percebe-se a falta de autonomia, preparo e

apoio aos professores para se impor diante de tais exigências, questionando-as e assumindo uma postura mais crítica diante da diversidade étnico-racial.

A falta de autonomia e preparo decorre da ausência de formação em relação à temática racial. Não houve cursos de formação continuada oferecidos pelas escolas ou secretaria de educação e os docentes relataram sua carência, além de reconhecerem que é imprescindível essa formação para trabalharem com tal temática. O conhecimento obtido sobre esse assunto é resultado de um esforço próprio, de experiências vividas na família, sociedade e de sua própria formação inicial, que pode ter deixado muitas lacunas em relação a esse tema, considerando-se que o currículo eurocêntrico ainda prevalece nos cursos de licenciaturas. O descaso das secretarias e gestores com a formação dos professores em relação às questões raciais dificulta o desenvolvimento de práticas mais consciente, visando a transformação da realidade social e a promoção da educação das relações conflituosas por causa da cor da pele, diferenças culturais, religiosas e de gênero, entre outras.

Foi unanimidade entre os docentes que, as dificuldades e os desafios para o desenvolvimento das atividades são grandes e passam pela falta de material didático adequado, de formação continuada, de apoio da gestão e secretarias, falta de um planejamento coletivo, excesso de conteúdos para serem abordados devido as exigências dos exames, e daí as exigências em seguir o livro didático.

Diante disso, entende-se que trabalhar com a Lei nº 10.639/03 na perspectiva de educar relações étnico-raciais não depende unicamente da vontade do docente, mas requer lutar contra o racismo institucional que se faz presente nas escolas agindo em favor da manutenção das estruturas tradicionais e excludentes de valorização da cultura hegemônica e monocultural. Não se pode responsabilizar unicamente os professores pelas práticas limitadas de abordagem do ensino de história e cultura afro-brasileira, na perspectiva de educar relações étnico raciais, pois, para acontecer de forma plena é preciso investimento na formação docente, mudança das estruturas excludentes da escola, novas práticas e rituais pedagógicos que falem sobre a questão racial, incluindo-a nos planejamentos, PPP e rotinas escolares. É preciso dar ferramentas para o professor agir, dar condições de trabalho, pois do contrário, continuarão acontecendo práticas individuais, pontuais sem que haja a institucionalização dos parâmetros curriculares propostos pela Lei nº 10.639/03 e sem que sejam alcançados os objetivos que ela propõe.

Longe de esgotar esse assunto, e sem a pretensão de ter contemplado tudo sobre o objeto de estudo desse trabalho, acredita-se que os objetivos foram alcançados e os questionamentos respondidos, porém, os limites dessa pesquisa não permitiram que se aprofundassem novos questionamentos que foram surgindo no desenvolvimento do estudo, o que sugere outro momento para sua investigação. Acredita-se que esse estudo poderá contribuir para se refletir sobre as práticas dos professores na perspectiva da Lei nº 10.639/03 e na efetivação de ações que eduquem as relações raciais.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2004, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2004. Disponível em:<<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5390/4301>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Um voo emancipatório de formação:** o processo colaborativo crítico-reflexivo e a prática pedagógica dos docentes da educação Superior. 2015. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí/UFPI, Teresina, 2015.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANDRADE, Sonia Maria Oliveira de. A pesquisa científica em saúde: concepção e execução. 6. ed. Campo grande, MS, 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Cíntia Monteiro de. De onde se ensina a história? O pensamento decolonial no ensino de história. **Foruns Contemporâneos do Ensino de História do Brasil/ on line**, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5008/3980>>. Acesso em 30 set. 2017

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p.89-117, maio /ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 10 out.2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/291286417/BOURDIEU-PASSERON-a-Reproducao-Elementos-Para-Uma-Teoria-Do-Sistema-de-Ensino>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20. dez.1996. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaactualizada-pl.html>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Relator: José Fernandes de Lima. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em 14 mar. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatadora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=26/07/2004>>. Acesso 10 fev. 2017.

_____. 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] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jan. 2003. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

_____. Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras

providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares para o ensino médio. Brasília, 2012. Disponível em:<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais: pluralidade cultural. Brasília: MEC/ SEF, v.10.2, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**: ensino médio e formação humana integral: etapa I: caderno I. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013b. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**: o currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral: etapa I: caderno III. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013c. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_3.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, v. 3, p. 65-94, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: parte I: bases legais. Brasília, 2000a. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: parte IV: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2000b. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2002.104p. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- _____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 10 de fev. 2017
- _____. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação nº 5. Brasília: CDES, 2014. Disponível em:<http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/CDES_Relat%C3%B3rio_de_Observa%C3%A7%C3%A3o_5_2014.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2008.
- _____. Vera Maria (Org.). **Somos todos/as iguais?**: escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. São Paulo: Autentica, 2006, p. 11-30.
- CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.

28, p. 77- 98, jan./abr. 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28.pdf>. Acesso em 29 jan. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: EDUCAÇÃO anti- racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, SECAD, p. 65-104, 2005. Disponível em:<portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/658-vol2antirac-pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. Eliane dos Santos. **O combate ao racismo e ao sexismo como eixos norteadores das políticas de educação**, 2006b. Disponível em:
http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/042_congresso_eliane_cavalleiro.pdf >. Acesso em: 2 jun. 2015.

_____. Eliane dos Santos. **Relações raciais no cotidiano escolar:** implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Modos de ver: caderno de atividades: saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 82-95, 2006c. (A Cor da cultura,1). Disponível em:
http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 12 jun. 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em:
http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em:12 fev. 2017.

CICONELLO, Alexandre. **O desafio de eliminar o racismo no Brasil:** a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. Brasília, DF: INESC, 2007. Disponível em:
<http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/artigos/Racismo%20-20texto%20do%20Peck.pdf/view>. Acesso em: 01 jun. 2016.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social:** revista de Sociologia USP, São Paulo, v. 13, n.1, p.143-158, mai. 2001. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12354/14131>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade temporânea:** o ensino superior da Colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

FENELOM, Déa Ribeiro. A questão de estudos sociais. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 13, n.1, p. 95-99, ago.1985. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/37802/24386>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. São Paulo: Alínea, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97. n. 247, p.534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da educação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003. 375 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: EDUCAÇÃO anti- racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, SECAD, p. 39-62, 2005a. Disponível em:<portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/658-vol2antirac-pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 516 – 527.

_____. Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e administração da Educação**, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>>. Acesso em 17 out. 2017.

_____. Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista Aletria**: alteridades em questão, Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p.38-47, 2002. Disponível em:<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/viewFile/1296/1392>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação / SECAD, 2005b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Nilma Lino. Educação étnico-cultural. In: RAMOS, Maria Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; Barros, Graciete Maria Nascimento (Coord.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de educação Média e Tecnológica, 2003, p.67-76.

_____. Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6-7). P. 67-82. 1996.

_____. Nilma Lino. Educação, relações raciais e a Lei 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Modos de fazer**: caderno de atividades: saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 19-25, 2010. (A Cor da cultura,4). Disponível em:<www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSDEFAZER-WEB-CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global Editora, 2004.

_____. Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógica de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03.** Brasília: MEC; UNESCO, p. 81-122, 2012a. (Coleção educação para todos,36). Disponível em: <<http://novotempo.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-de-trabalho-com-rela%C3%A7%C3%A3o%C3%A9tnico-raciais-na-escola-na-perspectiva-da-Lei-n%C2%BA-10.639-03.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

_____. Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo sem fronteiras**, v.12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012b. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15. set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/movimento-negro-e-educa%C3%A7%C3%A3o-petronilha-e-luiz-gon%C3%A7alves.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação:** queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos estudos**, São Paulo, v.3, n. 43, p.26-44, nov. 1995. Disponível em: <<http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-43/#591555412b340>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

_____. Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos estudos**, São Paulo, v.2, n. 54, p.147-156, jul. 1999. Disponível em: <<http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-54/#59166044b42be>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Delsigno, 2010.

Disponível em:

<<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistemic-a-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

_____. Walter. **Historias locales/disenos globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal. 2003. Disponível em: <<http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/11-mignolo-un%20paradigma%20otro.pdf>>. Acesso em 10 set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 09-29.

_____. Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2000.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de pesquisa em ensino.** São Paulo: L F Editorial, 2011.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.18, n. 50, p. 51-56, jan./abr. 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. Kabengele. A importância da história da África e do negro na escola brasileira. In: CURSO: diversidade e educação: o desafio para construção de união escola democrática, Mauá, 2004b. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6110296>>

A-importancia-da-historia-da-africa-e-do-negro-na-escola-brasileira.html>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed.Brasília: Ministério da Educação. SECAD, 2005. p.15-20.

_____. Kabengele. Educação e diversidade cultural. **Cadernos Penesb**: programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, Rio de Janeiro, n.10, p.37-54, jan./jul. 2010a. disponível em:
<<http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/PENESB%2010.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Org.). **Relações étnico raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, 2013, p.21-34.

_____. Kabengele. Nosso racismo é um crime perfeito. **Fórum**, fev. 2012. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/2012/02/09/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. Kabengele. Porque ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p.20-31, dez. 2015a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. Kabengele. Racismo da desigualdade à intolerância. **São Paulo em Perspectiva**: revista da Fundação SEADE, São Paulo, v.4, n.2, p. 51-55, 1990.

_____. Kabengele. **Redisputindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2015b.

_____. Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**: programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, Rio de Janeiro, n.12, p.169-203, 2010b.

_____. Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Penesb**: programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, Rio de Janeiro, n.5, p. 15-34, 2004c.

MUNIZ, Sodré. Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes: entrevista. [29 de setembro, 2014]. Rio de Janeiro: **Univesp TV**. Entrevista concedida a Ederson Granetto. Disponível em: <<https://leccufrj.wordpress.com/tag/entrevista/>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Disponível em: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/o-genocidio-do-negro-brasileiro-processo-de-um-racismo-mascarado-abdias-do-nascimento.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Abdias do. **O negro revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1968. Disponível em: <https://issuu.com/institutopesquisaestudosafrobrasile/docs/o_negro_revoltado>. Acesso em: 5 jun. 2016.

NASCIMENTO, André José do; MEDEIROS, Maria da Glória de. O fim da escravidão e as suas consequências. In: COLÓQUIO DE HISTÓRIA: abordagem interdisciplinares sobre história da sexualidade, 4., 2010, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UNICAP, 2010. Disponível em: <<http://www.unicap.br/coloquiohistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Col-p.309.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**: ciências humanas, linguística, letras e artes, Ponta Grossa, v. 1, n. 15, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para interpretação. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out. /dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009>. Acesso em: 03 fev. 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. História da África e dos africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e identitárias na formação docente. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26. 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, jul. 2011.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdades nas questões racial e social. In: In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Modos de ver**: caderno de atividades: saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p.21-35, 2006. (A Cor da cultura,1). Disponível em:
[<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf>](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf). Acesso em: 11 mar. 2017.

PASSOS, J. C. As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 18, p. 19-28, set. 2004.

PAULA, Claudia Regina de. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. **Acervo**: revista do Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v.22, n. 2, p.105-120, jul./dez. 2009. Disponível em:
[<http://www.revistaacervo.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/11/11 >](http://www.revistaacervo.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/11/11). Acesso em: 01 jun. 2016.

PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária?: desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639/03. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/02.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

PEREIRA, Kleyton Ricardo Wanderley. Literatura, identidade e resistência: literaturas afro-brasileira e africana em sala de aula. **Entheorias**: caderno de letras e humanas. Recife, v. 1, p.1-15, 2014. Disponível em:
[<http://www.journals.ufrpe.br/index.php/entheoria/article/view/211 >](http://www.journals.ufrpe.br/index.php/entheoria/article/view/211). Acesso em: 2 jun.2015.

PEREIRA, Marcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da lei 10.639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Em tempo de Histórias**, Brasília, DF, n. 22, p.125-135, jul. 2013. Disponível em:
[<http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/9467/6989>](http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/9467/6989). Acesso em: 03 jun. 2015.

PEREIRA, Olga Maria Lima. A dor da cor: reflexões sobre o papel do negro no Brasil. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v.2, n.1, 2012. Disponível em:
[<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/14101/8747 >](http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/14101/8747). Acesso em 02 jun. 2016.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Polivalente Lima Rebêlo. **Proposta pedagógica**. Parnaíba, 2016 a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Colégio Estadual Senador Chagas Rodrigues. **Projeto político pedagógico**. Parnaíba, 2016b.

PINTO, Regina Pahim. **Movimento negro em São Paulo:** luta e identidade. São Paulo: UEPG, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.

_____. Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p.117-142, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

REIS, Carlos Eduardo dos. A formação do professor de história. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 49-63, jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/11207/10674>>. Acesso em: 10 set. 2017.

RETRATO das desigualdades de gênero e raça. 4 ed. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas afirmativas e educação:** a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia_artigos/3_rocha_dissertacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais:** pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTANA, Malsete Aristides; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Relações raciais no cotidiano escolar: dizeres de alunos de duas escolas públicas municipais de Cuiabá. **Revist Aleph**, ano VI, n.17, jul. 2012 . Disponível em:

<<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/viewFile/290/222>>. Acesso em: 21 de jan. 2017.

SANTOS, Rosimeire. **A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do sec. XX.** jul. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

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 nº 10.639/03. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário:** cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil:1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Andressa Hennig. **Rituais corporativos como estratégia de legitimação dos valores organizacionais em empresas familiares.** 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Maria, 2012.

SILVA, Geraldo: ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais técnicas e tecnológicas. In: **HISTÓRIA da educação do Negro e outras histórias.** Brasília: SECAD/UNESCO, p. 65-78, 2005.

SILVA, Mauricio Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 9, nº 1, p.39-52, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.pedagogiagm.unir.br/downloads/5251_novas_diretrizes_curriculares_para_o_estudo_da_historia_e_da_cultura_afro_brasileira_e_africana_lei_10.639_2003.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. TRIGO, Rosa Amália Espejo; MARÇAL, José Antonio. Movimentos negros e direitos humanos. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v.13, n. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUZA, Florentina da Silva; BRITO, Ires dos Anjos; PEREIRA, Letícia Maria de Souza. Região Nordeste I. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03.** Brasília: MEC; UNESCO, p. 81-122, 2012. (Coleção Educação para Todos, 36). Disponível em: <<http://novotempo.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-de-trabalho-com-rela%C3%A7%C3%A9es-%C3%A9tnico-raciais-na-escola-na-perspectiva-da-Lei-n%C2%BA-10.639-03.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

SOUZA, Marina de Mello e. **Africa e Brasil africano.** Ática: São Paulo: 2008.

TAVARES, Manuel. A filosofia Andina 1: uma interpelação ao pensamento ocidental: colonialismo, colonialidade e descolonização para uma interdiversidade de saberes (J. Estermann). **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 32, p. 197-252, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71530929012.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. Manuel. Despensar as pedagogias coloniais e os seus pressupostos epistemológicos. In: COLÓQUIO DE PESQUISAS SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 8., 2011, São Paulo. **Anais...**São Paulo: UNINOVE, 2011.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 10. ed. São Paulo, Atlas, 2009.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELES, Ana Paula Lacerda. O debate parlamentar na tramitação da Lei 10.639/03: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez., 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71512786014.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2016.

APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO-UNINOVE-
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO POPULAR E CULTURAS

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Práticas pedagógicas: ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI**”, desenvolvida por Irlanda Maria Silva Ribeiro, discente do curso de Mestrado Interinstitucional em Educação firmado entre o Instituto Federal do Piauí/FPI e a Universidade Nove de Julho/UNINOVE de São Paulo sob orientação do Professor Doutor Maurício Pedro da Silva.

O objetivo geral da pesquisa é investigar se nas práticas pedagógicas dos professores da disciplina de História das escolas públicas estaduais de ensino médio de Parnaíba-PI, é abordado o ensino de história e cultura afro-brasileira, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais.

O convite a sua participação deve-se ao fato de você ser professor da disciplina de História nesta escola, campo de investigação da pesquisa. Sua participação é voluntária e, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar-se a qualquer momento. Você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou, tendo aceitado, posteriormente desistir.

Serão garantidos o anonimato e a privacidade das informações por você prestadas, pois realizaremos entrevistas individuais. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. A qualquer momento, durante ou depois de concluída a pesquisa, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre os resultados da pesquisa, o que poderá ser feito por intermédio dos meios de contato explicitado neste termo.

Ao assinar esse termo você estará concordando com a gravação da entrevista, que será transcrita e armazenada, em arquivos digitais e utilizada para fins acadêmicos.

Não há despesas pessoais e nem compensações financeiras. A pesquisa não confere risco aos participantes.

Eu, _____,
RG _____, CPF _____ acredito ter sido
suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas
para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com a pesquisadora sobre a minha
decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os
propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados, seus desconfortos, as
garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro
também que a minha participação é isenta de despesas. Concordei voluntariamente
em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer
momento.

Assinatura do participante

Local e Data

Assinatura de Testemunha

Contato com a pesquisadora responsável: Irlanda Maria Silva Ribeiro. E-mail:
irlandamsr@hotmail.com. (86) 9 9817-1772.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e
Esclarecido deste entrevistado para a participação neste estudo.

Assinatura do Pesquisador

Local e Data

APÊNDICE B - Solicitação de autorização para pesquisa acadêmico-científica.**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA.**

Através do presente instrumento, eu, Irlanda Maria Silva Ribeiro, solicito do Gestor da escola _____, autorização para realização da pesquisa “**Práticas pedagógicas: ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI**” desenvolvida por Irlanda Maria Silva Ribeiro, discente do curso de Mestrado Interinstitucional em Educação firmado entre o Instituto Federal do Piauí/FPI e a Universidade Nove de Julho/UNINOVE de São Paulo sob orientação do Professor Doutor Maurício Pedro da Silva.

O objetivo geral da pesquisa é investigar se nas práticas pedagógicas dos professores da disciplina de História das escolas públicas estaduais de ensino médio de Parnaíba-PI, é abordado o ensino de história e cultura afro-brasileira, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais.

A coleta de dados será feita através da aplicação de entrevistas aos professores da disciplina de História e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A pesquisadora compromete-se em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicito ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos participantes.

Parnaíba, _____ de _____ de 2017.

Irlanda Maria Silva Ribeiro

APÊNDICE C - Autorização para pesquisa acadêmico-científica.**AUTORIZAÇÃO - PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA.**

Eu, _____ diretor
da escola _____, autorizo a realização da Pesquisa intitulada : “**Práticas pedagógicas: ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Parnaíba-PI**”, desenvolvida por Irlanda Maria Silva Ribeiro, discente do curso de Mestrado Interinstitucional em Educação firmado entre o Instituto Federal do Piauí/FPI e a Universidade Nove de Julho/UNINOVE de São Paulo, sob orientação do Professor Doutor Maurício Pedro da Silva, que tem por objetivo geral investigar se nas práticas pedagógicas dos professores da disciplina de História das escolas públicas estaduais de ensino médio de Parnaíba-PI, é abordado o ensino de história e cultura afro-brasileira, na perspectiva da Lei nº 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais..

Estou ciente de que a pesquisa será realizada sob a responsabilidade de Irlanda maria Silva Ribeiro e que a coleta de dados será feita através da aplicação de entrevistas aos professores da disciplina de História e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola. Permito a divulgação dos resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, desde que preservado o sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos participantes da pesquisa. Concordo que a mesma seja realizada no período do ano letivo de 2017.

Parnaíba, _____ de _____ de 2017.

Assinatura e carimbo do diretor

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

Roteiro para entrevista com os professores de história

- 1- Você conhece a lei 10.639/03? Fale um pouco sobre ela. O que ela representa para você?
- 2- Você acha que é necessária uma lei que obrigue o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas? Por quê?
- 3- Como você vê as relações raciais no Brasil? Você acha que o racismo e discriminação estão presentes na sociedade e na escola? Já presenciou alguma atitude racista? O que fez diante dessas situações?
- 4- Você aborda (ou já abordou) o ensino de história e cultura afro-brasileira durante suas aulas de História? Você considera importante trabalhar essa temática? Por quê? Com que objetivos? Como foi essa abordagem? Que conteúdo trabalhou?
- 5- Que atividades você já desenvolveu ou desenvolve, nesta escola, na perspectiva de atender as determinações da Lei 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais? Com que frequência elas aconteceram? Como elas foram desenvolvidas?
- 6- Com que intencionalidades você desenvolve sua prática pedagógica ao abordar a história e cultura afro-brasileira?
- 7- Como o ensino de história e cultura afro-brasileira na perspectiva da lei 10.639/03 nas escolas, pode favorecer a educação das relações étnico-raciais? Para você o que é educar relações étnico-raciais?
- 8- Na escola em que você atua, debateu-se sobre a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Quando e em que momento isso ocorreu? Houve algum planejamento para sua implementação?
- 9- Ao planejar a disciplina de História, para este ano letivo, você elencou como objetivos educar relações étnico-raciais? Por quê? Que atividades planejou para serem desenvolvidas com esse objetivo?
- 10- Nos últimos cinco anos você participou de algum curso de formação continuada oferecido pela escola onde trabalha ou pela Secretaria de

Educação sobre os conhecimentos da História e cultura afro-brasileira e africana? Fale sobre essa experiência.

11-Quais são as principais dificuldades e desafios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em atendimento à Lei 10.639/03, no contexto das relações étnico-raciais?

12-Que condições pedagógicas você apontaria para melhorar suas práticas tendo em vista o atendimento à educação das relações étnico-raciais?

ANEXO A – Entrevista com P1

Em 15/06/17

Qual a sua formação?

Eu sou formada em história pela universidade estadual do Piauí, especialização em história do Piauí pela Universidade Federal e tenho outra especialização em Docência do Ensino Superior. Já trabalho na Educação Básica acho que... há 14 anos. E ao longo de... e nessa escola aqui, que é de educação integral, que é a primeira que foi implantada aqui em Parnaíba... eu trabalho desde 2009, quando ocorreu a implantação. Mas aí eu já trabalhei ao longo da minha trajetória eu não trabalhei só com história, eu trabalhei já com outras disciplinas também.

E na sua formação acadêmica (inicial e continuada) você fez algum estudo com a temática das relações étnico raciais no Brasil?

Não, não, eu não participei de nenhuma oficina não, o conhecimento que eu tenho mesmo é de estudar a lei né e desenvolver as atividades relacionadas à lei, mas, uma formação mesmo direcionada à lei, nem aqui na escola e nem uma formação patrocinada pela secretaria de educação nunca ocorreu não.

1- Você conhece a lei 10.639/03? Fale um pouco sobre ela. O que ela representa para você?

A lei 10.639, de 2003. Eu comecei a trabalhar com ela de uns 6 anos para cá, que eu tive mais contato com a lei, e as atividades que pude desenvolver foram de 3 anos para cá. E essa lei eu considero um avanço no ensino de história, porque ela torna obrigatório você ensinar na educação básica o ensino da história da cultura afro-brasileira, então eu considero um avanço, por que até um tempo, a gente via a história do Brasil levando em conta só a contribuição europeia né, e descartava as outras duas matrizes, a indígena e a africana. Então é um ponto muito positivo que a gente observa só que como eu já tinha dito, tem uns entraves né... para que isso seja feito da melhor maneira possível.

2- Você acha que é necessária uma lei que obrigue o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas? Por quê?

Assim... eu acho importante a lei, mas eu não acho interessante que seja algo obrigatório, até por que quando se torna algo obrigatório basicamente ninguém cumpre. Mas que é importante sim. Principalmente por uma sociedade marcada por

uma diversidade cultural como essa nossa, e até mesmo para que os alunos que vivem nesse ambiente de diversidade possam desenvolver atitudes de respeito e tolerância. Porque existem muitas pessoas que dizem, há eu não sou racista. Uma vez eu até apliquei um questionário com eles e fiz um monte de perguntas e uma delas era: "Você é racista?" E a maioria dos alunos diziam "Não". Mas a maioria das vezes esse racismo é inconsciente. Às vezes uma palavra que você usa, uma observação que você faz. Ele é demonstrado de uma maneira inconsciente que muitas vezes as pessoas nem percebem. E às vezes até algumas frases que você faz... eu até comentei com eles... quando você diz assim quando a situação tá bem difícil você diz assim "Ixe, a coisa tá preta". Então as pessoas, e principalmente esses adolescentes eles não associam algo positivo a cor preta, geralmente é algo negativo, e isso é fruto dessa educação racista que a gente foi tendo, e é difícil tirar isso. Então, é por isso que a gente tem que criar estratégias através do ensino da história e cultura afro-brasileira pra ajudá-los a criar uma nova mentalidade e isso passa pela necessidade da lei.

3- Como você vê as relações raciais no Brasil? Você acha que o racismo e discriminação estão presentes na sociedade e na escola? Já presenciou alguma atitude racista? O que fez diante dessas situações?

Com certeza. Como eu disse ainda agora, que apesar de alguns brasileiros não se reconhecerem racistas, quando o racismo é inconsciente. E aqui na escola de tempo integral, por conta de eles passarem muito tempo, muitas vezes isso até contribui para atitudes de racismo, por eles passarem muito tempo juntos... eles passam 9 horas juntos. E a nossa sociedade é muito racista. E muitas vezes até por uma diferença de pensamentos e isso até culmina nas diferenças raciais que gera atrito entre eles. Eu procuro mostrar para os alunos que devem respeitar uns aos outros e se colocar no lugar do outro, mostrar que a diversidade é importante e tem que ser respeitada.

4- Você aborda (ou já abordou) o ensino de história e cultura afro-brasileira durante suas aulas de História? Você considera importante trabalhar essa temática? Por quê? Com que objetivos? Como foi essa abordagem? Que conteúdo trabalhou?

Sim, né... principalmente no conteúdo do 2º ano, que a gente estuda o contato do homem branco com o novo mundo e a troca de mão de obra quando tem contato com os africanos. Então eu já trabalhei muito com o 2º ano, e o 3º anos a gente

trabalha a questão de todo o histórico de luta para culminar no fim da escravidão. Até algum tempo atrás os livros didáticos tratavam muito o africano somente à escravidão, geralmente tratava só isso. Que os alunos saibam que o africano que veio para cá na forma de mercadoria que foi escravizado né... mas, o importante não é só isso, eram pessoas que tinham organizações sociais como os europeus tinham, que saibam o histórico de lutas deles, saber que eles não eram passivos da escravidão. Não é à toa que ao longo do processo da escravidão, uma coisa que eu coloco muito para eles nas aulas, é que tudo isso, a lei áurea, foi resultado de um processo, não foi algo dado, a legislação não foi uma coisa que o governo criou por que ele queria beneficiar aquele grupo, porque era bom, foi um resultado das transformações... a sociedade tinha mudado, então o governo tinha que acompanhar essas mudanças. São dois pontos que eu gosto de ressaltar para os alunos, que são o histórico de lutas e as contribuições que eles trouxeram para a formação da sociedade... e ao mesmo tempo dá gente reconhecer, valorizar. E até mesmo para a formação da identidade, tirando a contribuição dos africanos, a gente não tem como entender. A não ser que a gente feche os olhos e pense que nossa cultura é resultado só da cultura Europeia, uma coisa que é equivocada né, que até pouco tempo era passada pra gente.

Existe alguma exigência em relação a cumprir o conteúdo que está no livro didático?

Nós professores ficamos assim, praticamente engessados por que a gente faz parte de um sistema que no final do ensino médio os alunos vão ser avaliados pelo Enem, e o Enem é um programa conteúdista. Então, mesmo não tendo essa exigência direta mais próxima a nós, mas sabemos que o aluno vai ter que passar, por esse sistema de avaliação que é um sistema de avaliação conteúdista. Então, querendo ou não a gente fica presa a aquilo que vem no livro didático, e tem que seguir, então, a gente tem que ver, a gente tem que trabalhar o conteúdo todo, e as vezes não sobra tempo para outros conteúdos. Muitas vezes, até um conteúdo mais interessante que faz parte da realidade deles a gente poderia levar mais tempo fazendo discussões e fazendo atividades diferenciais, muitas vezes a gente tem que correr e tem que está atrelada a terminar o conteúdo do livro todo, por conta dessa avaliação que eles vão passar. E aí os alunos eles dizem né, “E o Enem, isso cai no Enem? ” “Isso aqui cai muito no Enem? ” E eles ficam atentos né, as vezes eu falo “Esse assunto não cai não, ele despenca no Enem” Ai eles ficam tudo doidos

querendo estudar mais aqueles temas, então querendo ou não a gente está atrelado a esse sistema que nos é imposto.

5- Que atividades você já desenvolveu ou desenvolve, nesta escola, na perspectiva de atender as determinações da Lei 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais? Com que frequência elas aconteceram? Como elas foram desenvolvidas?

A gente já fez... todo ano tem uma data específica que a gente trabalha sempre a culminância das atividades, embora a gente passe o segundo semestre trabalhando todas essas atividades, mas a gente faz a culminância no dia da consciência negra. Embora as pessoas façam críticas né... “por que só no dia da consciência negra?” Mas eu acredito que sempre é bom fazer a culminância nesse dia da consciência negra por conta das pessoas estarem mais sensíveis, até mesmo por conta da data. Onde todo mundo fala, e passa reportagem no Brasil todo, e os alunos ficam mais sensíveis por conta dessa data. Mas a gente faz atividades o semestre todinho. Nos últimos 3 anos eu tenho trabalhado sozinha, juntamente com o pessoal do PIBID, mas teve um ano que teve um projeto interdisciplinar.

Você lembra algum projeto específico que vocês desenvolveram?

Geralmente a gente trabalha muito com apresentações artísticas... a contribuição, na dança, a contribuição na... os vários ritmos, de que forma esses ritmos são herança dos africanos, a culinária, a vestimenta.

Isso foi no decorrer do ano?

Geralmente a gente começa a trabalhar no segundo semestre, no finalzinho de agosto. E sempre são atividades com o objetivo de demonstrar a contribuição desse povo para a sociedade. Por que muitos alunos não reconhecem muito a contribuição dos africanos. E aí eles passam a reconhecer. Então, é sempre importante ressaltar como eles contribuíram. E teve um ano, como eu falei teve um projeto interdisciplinar, onde todos os alunos e professores participaram, e cada professor dentro de sua disciplina pode contribuir de alguma forma. Aí teve um primeiro momento que a gente estudou um pouco sobre a África antes de eles virem para cá, e para acabar com alguns estereótipos como que a África é pobre porque sempre foi assim, e fizemos um estudo de como a África é rica, é um continente super-rico, mas que as vezes a gente associa somente a coisas ruins, como a fome. Eles fizeram também apresentações teatrais, e o projeto interdisciplinar durou um semestre, foi em 2013, mas as outras atividades eu desenvolvo sozinha que é

dentro da disciplina de história a gente também desenvolve no segundo semestre e a culminância é no dia 20 de novembro. Mas sempre acontece, e inclusive esse ano já está até agendado as atividades. Porque quando organiza o calendário já deixa as datas abertas, e já tem a data específica pra gente trabalhar.

6-- Com que intencionalidades você exerce sua prática pedagógica ao abordar o ensino de história e cultura afro brasileira?

Trabalhar com o ensino de história e cultura afro-brasileira é um desafio e ao mesmo tempo um grande prazer. Em um país multicultural como é o Brasil é necessário que os professores exerçam uma prática pedagógica que promova a igualdade. Sempre que estou em sala de aula tenho isso em mente. Esse é meu principal foco, objetivo. Claro que junto com isso nós professores podemos contribuir para uma atitude reflexiva e ao mesmo tempo podemos direcionar nossos alunos no desenvolvimento de atitudes de reconhecimento e aceitação à diferença. Com o ensino da cultura afro-brasileira eu posso contribuir para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos antirracistas e com isso ajudar aqueles alunos que são negros a desenvolverem uma imagem positiva sobre si mesmo e seus colegas.

7-Como o ensino de história e cultura afro-brasileira na perspectiva da lei 10.639/03, nas escolas, pode favorecer a educação das relações étnico-raciais? Para você o que é educar relações étnico-raciais?

A gente sempre tem que ter em mente que a nossa sociedade é resultado de vários grupos étnicos raciais. E já que nós somos resultados dessa mistura toda, eu acho importante que a educação com essa temática tem que ser voltada para acabar, e se não destruir atitudes discriminatórias relacionadas ao racismo. Então, eu acho que o objetivo principal é esse, e destruir a intolerância entre nós, por que o mundo já é tão conturbado e cheio de conflitos... então, eu direciono atividades onde eles podem é... refletir e se colocar na posição do outro, isso é importantíssimo para a questão da tolerância... e até mesmo eles construírem o conhecimento juntos. Aqui em Parnaíba não existe muito essa desigualdade racial, é uma mestiçagem muito grande, mas existem Estados do Brasil que existe muita diferença, como no Maranhão ou na Bahia, que a gente consegue ver isso nitidamente. Mas mesmo aqui na nossa cidade onde a gente não percebe muito essa diferença, é importante que quando eles estão construindo esses conhecimentos quando a gente lança essas atividades, que eles se tornem sensíveis a situações de racismos que muitas vezes eles veem em comerciais, em filmes, situações que eles não passaram, mas

que alguém já passou. Que eles se coloquem no lugar do outro e respeitem. A questão de desenvolver empatia né... que, esse tipo de comportamento é inaceitável. Por que para uns é comum desrespeitar o outro por conta da cor da pele, do seu passado e da herança cultural.

8- Na escola em que você atua, debateu-se sobre a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Quando e em que momento isso ocorreu? Houve algum planejamento para sua implementação?

Acredito que em nenhuma, e acredito que na rede estadual do Piauí não aconteceu em nenhuma escola. Como eu falei no inicio o conhecimento e a prática que a gente tem foi algo adquirido aqui mesmo por esforço pessoal da gente.

9- Ao planejar a disciplina de História, para este ano letivo, você elencou como objetivos educar relações étnico-raciais? Por quê? Que atividades planejou para serem desenvolvidas com esse objetivo?

Sim. O objetivo é o que eu já falei né, propiciar a diminuição ou até o fim dessas atitudes discriminatórias e tornar a nossa sociedade uma sociedade mais justa e igualitária. E as atividades são sempre direcionadas para que os alunos possam reconhecer a contribuição dessa matriz e reconhecer a importância.

E no seu planejamento desse ano você elencou alguma atividade específica, para ser feita?

No segundo ano a gente vai estudar a América portuguesa na próxima semana e eu já tinha planejado uma atividade voltada ao contato do africano com o europeu. Às vezes eu procuro passar mais rapidamente quando eu estou vendo o conteúdo por que as atividades com essa temática eu procuro colocar lá no segundo semestre para a culminância ser lá em novembro. Lá no segundo semestre a gente vai se deter mais.

10-Nos últimos cinco anos você participou de algum curso de formação continuada oferecido pela escola onde trabalha ou pela Secretaria de Educação sobre os conhecimentos da História e cultura afro-brasileira e africana? Fale sobre essa experiência.

Não, nenhum

11- Quais são as principais dificuldades e desafios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em atendimento à Lei 10.639/03, no contexto das relações étnico-raciais?

Uma delas é a questão do próprio material didático, a gente percebe que o material didático é muito carente desses conteúdos. Quando não é carente ele não procura abordar os aspectos positivos, aborda mais os negativos. Se a gente for olhar os livros de 10 anos atrás vemos que melhorou muito, mas se a gente olhar vemos que ainda falta abordar mais os aspectos positivos. A gente vê uma visão muito eurocêntrica da formação da nossa sociedade. E a falta de política de formação continuada para professores, porque eu acho que é um tema sensível que envolve a nossa identidade, e não é só o professor querer trabalhar essa temática o professor tem que está sensível em relação ao que ele vai trabalhar. Que discursões ele vai lançar para o aluno. Será que esses discursões que vai lançar não vai gerar é mais atrito entre os alunos? Não é só querer, tem que está preparado. Tem que ter uma formação é lá na universidade mesmo. Tem que da inicio lá, porque a gente sabe que na graduação é tudo visto muito rapidamente. A gente sabe que lá é o ponto pé inicial, mas esses cursos de formação continuada têm que existir. Muitas vezes os problemas que a gente enfrenta a gente só vai refletir neles quando a gente tá em sala de aula. Então é necessário que o professor sempre esteja passando por formações que possam está ali orientando ele. Principalmente como eu lhe falei, que é um tema muito sensível. E tem que saber de que forma colocar a teoria. Para que os objetivos sejam alcançados. Porque não é só abordar a temática de qualquer forma, tem que direcionar. Que tipo de questionamentos se vai fazer para os meninos. E será se esses questionamentos vão chegar a aquilo que realmente ele objetiva? E as vezes eu percebo que existe uma certa dificuldade. Outra questão é a comunidade. As atitudes discriminatórias e raciais elas não nascem nas escolas, apesar da gente ver aqui na escola, mas nascem na comunidade, então, deve envolver a comunidade também. E em ações concretas né. Não é só ficar na teoria e dizer que isso existe que, o racismo e as atitudes discriminatórias existem, mas sem pensar em atitudes concretas para mudar essa realidade. Porque os alunos apesar de muitas vezes eles terem orientações só na escola, por hoje a responsabilidade foi muito transferida só para a escola, mas não é só a escola que pode ensinar atitudes de respeito e tolerância. Então, por isso que tem que envolver a comunidade em si.

12- Que condições pedagógicas você apontaria para melhorar as suas práticas tendo em vista o atendimento à educação das relações étnico-raciais?

Uma das coisas principais é ter mais discursões entre os professores. Então, eles estudarem mais essa lei, terem mais formações onde eles possam estar nos encontros discutindo. Ter mais bibliografias voltadas para essas temáticas, pois ainda está muito carente. E quando trabalhar essa temática que não seja de forma reduzida, como vem sendo tratada, e de maneira negativa, pois tem que abordar os aspectos positivos dessa temática. Da contribuição que esse povo tem pra nossa cultura.

ANEXO B – Entrevista com P2

23/05/17

Qual a sua formação?

Então, eu sou professora de história, formada em história, formada também em letras, tenho especialização em docência do ensino superior, em projeja, e sou mestre em letras. Durante a minha graduação eu sempre trabalhei com projetos de pesquisa, voltados tanto para a área de história quanto para a área de letras. Atualmente eu estou ministrando aula no ensino básico e no ensino superior.

Quanto tempo você tem de magistério e de docência?

16 anos de magistério, e de docência, na rede pública do estado eu sou concursada desde 2000, então desde 2000 eu estou fazendo na verdade 17 anos de magistério, atuando em várias escolas, eu nunca fiquei muito tempo em uma escola só. Nem aqui em Parnaíba e nem em outros lugares do estado onde eu já passei. Por que eu passei em Teresina, aí saí migrando em várias cidades e agora estou em Parnaíba. Eu nunca passei muito tempo em uma escola só não.

Durante a sua formação inicial e a continuada, você em algum momento participou de algum curso, ou teve alguma experiência com a questão étnico-racial?

Assim, só o que eu fui atrás, nunca teve a escola oferecendo a formação. Como eu atuo na licenciatura, na faculdade, e lá a gente tem uma cadeira específica de história e cultura afro-brasileira, acaba que dentro do currículo é obrigatório fazer seminários, é obrigatório fazer palestras, apresentações, e estimular os alunos a produzir este tipo de conhecimento. Então naturalmente que a gente acabe aprendendo nesses momentos, mas nunca houve uma coisa direcionada da secretaria de educação para uma formação nossa, professores, no curso de licenciatura em história na UESPI.

1- Você conhece a lei 10.639/03? Fale um pouco sobre ela. O que ela representa para você?

Eu sei da lei, conheço alguns artigos da lei, mas nunca li a lei toda, nunca foi algo que eu pegasse e estudasse. Eu sei o básico, o muito básico, eu sei que é uma lei que altera a LDB, e estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro brasileira tanto na educação básica pública quanto privada em todo o país, então é o que eu sei. Agora os artigos detalhadamente eu não conheço.

2-Você acha que é necessária uma lei que obrigue o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas? Por quê?

Tem. Sobretudo no Brasil. Porque o Brasil tem uma história que foi e tem sido ainda, escrita na perspectiva da elite branca, ou que se considera branca, e essa elite branca exerceu o poder dominante por muito tempo, então a historiografia acaba reproduzindo o acontecido. Que acontecido é esse? A população negra foi durante muitos anos, anos a fio relegada a segundos e terceiros planos, então desconstruir o mito da democracia racial no Brasil, para materializar a igualdade das relações raciais não é uma tarefa fácil para se fazer, e passa necessariamente pela obrigação que a lei traz. Uma normativa legal. Então, a importância da lei, é ela representar um marco na luta pela superação dessa desigualdade racial no Brasil. A lei é importante porque ela vai impor, e no Brasil se não for imposto dificilmente alguém cumpre, porque não tem ainda essa consciência de fazer o que é certo, as pessoas fazem o que a lei obriga a fazer, mas na frente, talvez haja um processo de conscientização. Então, a lei acaba sendo um marco e constitui uma importante medida de ação afirmativa, sintonizada é claro com algumas ações históricas do movimento negro no Brasil. E isso é importante ficar claro, que nunca é uma oferta do poder público, mas sim, a lei é resultado de uma demanda social. A política pública nunca pode ser pensada como um favor que o governo está prestando, mas sim um reconhecimento de que aquelas demandas sociais precisam acontecer e se transformar em políticas públicas, e isso passa pela normativa.

3- Como você vê as relações raciais no Brasil? Você acha que o racismo e discriminação estão presentes na sociedade e na escola? Já presenciou alguma atitude racista? O que fez diante dessas situações?

Então, esse mito da fusão das raças no Brasil, que foi forjado na época ainda do império, quando aquela elite econômica social cultural, acabou sendo representada pela força do Estado Monárquico... naquele momento ali que o Estado precisou resolver o problema da identidade nacional foi uma sacada genial dessa elite. Quando ela cria o mito da fusão racial no Brasil, ela acaba criando por tabela a ideia de um mito que é renovado que é o mito da democracia racial. Então, a gente pensa, lá no período do império, de repente, era preciso organizar o estado nacional brasileiro, coube a tarefa dessa elite, criar a identidade do brasileiro, mas aí ela se viu diante de um problema... onde que tá a identidade brasileira? Não pode tá com um pé na senzala, não pode tá com um pé na selva, mas também não pode tá com

um pé em Portugal, porque a gente acabou de se separar de Portugal como é que a gente se identificar com aquele que a gente tá se separando? Então, aí que foi uma sacada genial, de um alemão, foi o Von Martius que disse, “olha a identidade brasileira não é, nem indígena, nem europeia e nem africana, mas é a fusão das três raças, e isso é uma grande mentira, por que definitivamente não há uma fusão de raças no Brasil, por que se houvesse não haveria tanta discriminação, haveria igualdade, haveria negros ocupando cargos públicos importantes, e não renegados como estão até hoje dentro da sociedade Brasileira. Então, quando a gente pensa no mito da raça, a gente acaba maquiando essa realidade, que é uma ideologia construída pela elite brasileira. E a gente acaba aceitando, tanto que a gente aceita até hoje que estamos em uma democracia racial. Então, quando a gente pensa, em desconstruir esse mito, passa pela lei, mas a lei é um primeiro passo, e é um primeiro passo que ao final das contas a lei ela se torna efetivamente mais importante e orgânica quando a gente sabe q ela é fruto de demandas sociais e lutas históricas do movimento negro, desse grupo que enfatiza a necessidade, de aplicação e continuidade de políticas que procuram reparar esses danos causados ao longo de séculos de história.

Você acha que o racismo está presente na escola? Como intervém sobre ele?

Sim, o racismo está presente em todos os lugares, e em todos os instantes de nossa vida. Ele se manifesta de forma velada e inconsciente e ninguém se reconhece racista. Eu procuro mostrar que se deve respeitar a diversidade, entender que ninguém é superior ou inferior ao outro por ser diferente, porque o racismo e discriminações acontecem porque as pessoas não aceitam o diferente... ao trabalhamos com a lei podemos contribuir para combater mitos, racismo e intolerâncias. A educação tem o papel de tentar acabar com as situações de racismo e cabe a nós professores trabalharmos nesse sentido na escola. Ensinar a cultura afro-brasileira e africana pode proporcionar isso de acabar com essas situações.

Na sua sala de aula você já presenciou?

Sim, presencio com muita frequência. E existem vários exemplos que eu poderia dar aqui como situações de racismo, de discriminação, que vão reverberando até a partir de quem não deveria fazer isso. Outro dia, um grupo de alunos me procurou pedindo uma indicação bibliográfica, fonte, material de pesquisa, que eu ajudasse em um trabalho. A professora de uma determinada disciplina passou um trabalho em que eles deveriam manifestar através da arte, do

esporte ou da cultura, um dos elementos da cultura brasileira. Então os alunos deveriam escolher uma matriz e representar. E os alunos então vieram me procurar porque eles estavam interessados em tratar exatamente da música africana, então eles queriam fazer uma representação musical dos estilos africanos, e aí obviamente eu contribuí, dei algumas sugestões, e depois eles voltaram, “professora nem vai dar certo”. “Por quê?” “Porque quando a gente lançou a proposta para a professora ela falou assim”: “se vocês estão pensando em colocar uns tambores aqui e começar a cantar e a dançar, eu não vou impedir porque a lei me impede de impedir, mas eu preferiria que vocês não trouxessem por que não é coisa de Deus, não é coisa de cristo”. Então, assim, a gente percebe esse racismo até em quem deveria combatê-lo.

4-Você aborda (ou já abordou) o ensino de história e cultura afro-brasileira durante suas aulas de História? Você considera importante trabalhar essa temática? Por quê? Com que objetivos? Como foi essa abordagem? Que conteúdo trabalhou?

Sim, abordei e abordo sempre, mas com muita limitação, principalmente de carga horária, de conteúdo e de carência muitas vezes de apoio da própria instituição. Por que essas limitações? Infelizmente a carga horária de história para o ensino médio, inclusive nessa escola onde eu atuo, é limitadíssimo, e o conteúdo é gigantesco. Como é ensino médio está voltada para o vestibular e acaba que a gente focaliza muito naquelas questões que a gente sabe que serão solicitadas na hora do aluno passar no vestibular. Então a gente fica meio que pressionada “não, eu não vou, entre aspas, “perder tempo”, com algumas questões sócio construtivas que vão trabalhar a igualdade de gênero, de raça, de etnia e tal, porque senão eu não vou ter tempo de trabalhar o conteúdo que será cobrado e o aluno não vai passar. Então, a gente segue o livro didático, e quando tem lá o conteúdo estabelecido e em via de regra, são aqueles que serão cobrados no vestibular, a gente passa por eles muito rapidamente, eu só tenho duas horas de aula por semana, então eu tenho que optar em trabalhar aquela grande quantidade de conteúdo ou trabalhar paralelamente essas outras questões. Existe uma cobrança em cima desse conteúdo a ser passado, pela secretaria, pela supervisão escolar, e pelos próprios alunos interessados em passar no vestibular. Então quando a gente passa esse conteúdo? Quando tá dentro da programação desse conteúdo. Qual a dificuldade? Como eu atuo muito com a história antiga e medieval, o assunto

relacionado às questões raciais ficam meio que subterrâneas, em meio a todas aquelas questões político e econômicas que precisam ser abordadas lá no vestibular. Então eu não vou mentir, eu abordo muito pouco essas questões, só quando dá pra contornar alguma coisa, ai a gente faz.

5-Que atividades você já desenvolveu ou desenvolve, nesta escola, na perspectiva de atender as determinações da Lei 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais? Com que frequência elas aconteceram? Como elas foram desenvolvidas?

Para além da sala de aula não, nunca fiz e nem participei de nenhuma atividade, participei em outros lugares, mas aqui na escola não. Nem semana da consciência negra, nem no 13 de maio, nada.

6- Com que intencionalidade você exerce sua prática pedagógica ao abordar o ensino de história e cultura afro brasileira?

Ensinar o conteúdo da África como qualquer outro. Com o objetivo de que aluno conheça o processo histórico da humanidade desde suas origens passando necessariamente pela África, assim como pela Ásia, América, Europa. Igualmente, se é necessário estudar a história do Brasil, é obrigatório o estudo das sociedades africanas, conhecer e valorizar essa história.

7- Como o ensino de história e cultura afro-brasileira na perspectiva da lei 10.639/03 nas escolas, pode favorecer a educação das relações étnico-raciais? Para você o que é educar relações étnico-raciais?

Então, eu falei que a lei é o primeiro passo. Essas políticas que a lei implementa, obrigatoriamente, devem apontar e construir um caminho para a sociedade onde prevaleça a equidade, onde todas as pessoas sejam beneficiadas, especialmente as crianças. Agora o reconhecimento das reivindicações históricas da comunidade afro-brasileira implica a efetivação de direitos sociais. Não é só obedecer a lei e ensinar, mas é preciso que esse ensino se efetive na conquista de direitos sociais, civis, culturais, econômicos, bem como na valorização da diversidade. E isso requer transformação do comportamento. E de onde parte essa transformação do comportamento? Daquilo que eu acredito que estou fazendo para que quando o aluno saia da sala e retorne para a sala e no meio que ele convive ele consiga repetir esse comportamento transformado. Transformado no sentido de reconhecer a história do movimento, a cultura... que é fonte da nossa ancestralidade. Se um aluno brasileiro não é capaz de reconhecer essa história

como fruto da própria ancestralidade, fica difícil de ele conseguir colaborar efetivamente para a desconstrução dos mitos, das crenças negativas, e da descriminação, então, se eu não conheço, eu não valorizo, e se eu não valorizo eu não mudo o meu comportamento, e se eu não mudo o meu comportamento, os problemas continuarão se repetindo, as discriminações, as questões de racismo, e sobretudo a intolerância a essa diversidade, no caso étnico-racial. Então o ensino de história da cultura afro-brasileira pode promover esse respeito, esse reconhecimento da importância. E aí é importante a gente falar das repercussões pedagógicas da lei, por que além da lei chegar para se reparar danos que se repetem diariamente na sociedade brasileira e na história dos afro-brasileiros, essa repercussão da lei diz respeito também à educação de cidadãos para uma sociedade em que se respeite e se compreenda a sociedade como sendo um componente essencial para o crescimento do Brasil como nação e como povo. Então se eu não me reconheço como resultado dessa história eu não tenho como modificar o andar dessa história, no sentido de promover uma sociedade mais equilibrada, uma sociedade com mais igualdade dessas relações étnico-raciais.

8- Na escola em que você atua, debateu-se sobre a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Quando e em que momento isso ocorreu? Houve algum planejamento para sua implementação?

Não, não aconteceu.

E você sabe se no projeto político da escola está contemplada a Lei nº 10.639/03?

Sim. Está contemplada na redação do PPP a obrigatoriedade de ensinar a história e a cultura africana, afro-brasileira, integrada aos conteúdos ao longo do 2º e 3º ano. Então a gente sabe que é obrigatório. O próprio livro didático já tenta fazer essa integração. Mais o que a gente percebe é que é muito pontual e mínimo. Então, a gente sabe porque tá na lei, e a gente sabe porque tá na grade curricular. É um pouco parecida com a história regional, a história local, onde a lei determina que seja ensinado, mas que acaba que não se ensina nada, por quê? O professor alega que falta material. O professor normalmente alega que não teve aquele conhecimento, aquela formação na grade da graduação. E aí com base nessas alegações, ele não faz e nem procura estudar para fazer.

Isso poderia estar atribuído a como os conteúdos são colocados no currículo, ou no próprio livro?

Eu não sei se passa só por isso, ou preponderantemente só por isso, porque tá lá, dá pra fazer, a gente não faz por “N” razões, então vai ter sempre um momento, vai ter sempre uma situação em sala de aula que vai da pra fazer um trabalho educativo sobre essas relações ai étnico-raciais. Até quando você precisa gerenciar um conflito em sala de aula, ou quando você precisa reorganizar aquelas brincadeiras em que os alunos acabam mais do que brincando, promovendo bulling com um colega ou com uma situação em que se apresentou no contexto de vida deles, sempre é possível fazer essas intervenções, mas planejar algo nesse sentido é mais difícil de acontecer. Então, acaba que essas intervenções pedagógicas são feitas quando a gente percebe algumas necessidades, mas não quando a gente planeja realizar.

9- Ao planejar a disciplina de História, para este ano letivo, você elencou como objetivos educar relações étnico-raciais? Por quê? Que atividade planejou para serem desenvolvidas com esse objetivo?

Não. Não planejei, porque o foco é se preparar para o vestibular. E se a gente fizer uma análise das questões que envolvem... as questões lá do Enem que eu te falei, ou dos vestibulares... isso não está contemplado, se a gente fizer uma peneira a gente vai pontuar uma, duas ou três questões que envolve isso, mas normalmente mais puxando para a sociologia. Para a história, embora haja uma tentativa de integrar, interdisciplinar esse conhecimento, normalmente não cai, então o que eu faço, eu estabeleço lá uma tabela, quantas questões de história antiga, de média, de república, e eu vou estabelecendo, são cobradas, então eu sei lhe dizer qual a probabilidade das questões caírem. E essas aí dificilmente são cobradas dos alunos, e aí acaba que a gente não planeja pensando nisso. Claro que esse planejamento pode até acontecer pontualmente naquelas datas, em que normalmente se lembra, mas ao longo do ano, como uma coisa ordinária, isso não acontece não. Essas questões étnico-raciais são sempre extraordinárias, são sempre em datas específicas.

10-Nos últimos cinco anos você participou de algum curso de formação continuada oferecido pela escola onde trabalha ou pela Secretaria de Educação sobre os conhecimentos da História e cultura afro-brasileira e africana? Fale sobre essa experiência.

Não, a formação que eu participei, como eu falei anteriormente, sempre foi fora da escola. Normalmente oferecido pela faculdade por conta de África, africanidade, por que consta lá e já está no planejamento do currículo da faculdade.

11- Quais são os principais dificuldades e desafios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em atendimento à Lei 10.639/03, no contexto das relações étnico-raciais?

Eu acredito que, primeiro a gente precisa encarar essa parte do fazer docente. A gente sabe que precisa promover a atitude do fazer. Existem dificuldades? Existem, mas elas acabam aparecendo como justificativas para uma coisa que a gente fica empurrando, empurrando com a barriga, ao invés da gente arregaçar as mangas e fazer. Ai a gente diz, “Ah! Eu não tenho apoio da escola.” Ah! A escola não propõe. ” “Ah! A equipe pedagógica não se articula pra fazer, então eu também não vou fazer não. “E acaba que, não se faz, então a dificuldade muitas vezes é a gente mesmo que não quer superar né, o que também pode ser explicado, enfim, não é uma coisa, “Ah! “Não quero fazer, não vou.”. Tem uma série de questões, eu tenho a questão do tempo, eu tenho um conteúdo muito grande, eu tenho uma preocupação com o vestibular. Então qual é o tempo que me sobra pra eu ainda ir pensar nessa perspectiva da integração, da formação, de promover alguma coisa. Aí eu digo, “Ah! Fica a cargo da coordenação pedagógica da escola.” Ai tiro de mim essa responsabilidade. Ai no fundo é isso, e quem disser que não é tá querendo arrumar uma outra desculpa.

12- Que condições pedagógicas você apontaria para melhorar as suas práticas tendo em vista o atendimento à educação das relações étnico-raciais?

Mais do que algumas palestras, que elas são importantes... Uma coisa que eu percebo entre os meus colegas professores, é que às vezes a gente fica cansada de tanto ver palestras. A gente queria coisas mais pragmáticas, mais de solucionar. Então se eu estou diante de um conflito eu sei que tenho que resolver. Então como resolver? Por que a gente precisa de uma formação mais focada em uma prática do dia a dia da sala de aula, sem muita teoria, vamos logo para de fato o que promove a mudança. Então, como é que eu tenho que fazer. Instrumentalizar o professor, eu acho que, é o que tá... eu acho que é a demanda, é a carência do momento. Dizer, você tem esses meios, esses caminhos para perseguir, para percorrer... Então, é dar os encaminhamentos, dizer a forma de fazer acontecer. Principalmente para o grupo todo de professores, e não especificamente para quem é da área de humanas, por

que o pessoal da área de humanas acaba que pela própria natureza da área já tem muito dessas ferramentas, mas como tem que ser uma construção coletiva, tem que instrumentalizar o todo, tentando atingir aqueles que têm maior fragilidade. Por que o problema muitas vezes tá ali. A gente percebe muitas vezes que vai de uma formação muito íntima, esse exemplo que eu dei da professora de outra disciplina passa por ai, muitas vezes a gente deixa que as questões íntimas, tipo religião e a filosofia de vida atrapalhe essas questões. Então eu acho que a escola deveria oferecer mais instrumentais práticos e objetivos para que o professor possa encaminhar essas questões. Eu acho que se tivesse uma iniciativa da equipe pedagógica chamando todos os professores, alunos e funcionários para um movimento, isso já ajuda muito, e não deixar para que tudo a gente tenha que decidir. Por que acaba que os professores estão em uma situação muita coisa para ter que resolver, a gente é professor, é psicólogo, é pai é mãe, e todas aquelas questões, a gente tá com muitas atribuições e às vezes a gente fica sufocado. A gente tá cansado de tanta teoria, a gente quer ver como fazer. E ai o ver como fazer é uma coisa bem prática né.

ANEXO C – Entrevista com P3

Data: 19/05/17

Qual a sua formação?

Eu sou graduada em história, e especialista em docência do ensino superior, em história do Brasil, em educação de jovens e adultos e educação carcerária.

Então você tem 4 especializações?

Três, por que Educação de Jovens e Adulta e carcerária são juntas.

Qual seu tempo de magistério?

23 anos.

Todo em escolas públicas?

Escola pública e um determinado período em escola privada.

E o tempo de atuação nessa escola?

Essa escola eu estou com 12 anos.

Você já teve alguma experiência durante seu percurso de formação e de trabalho, em relação a temática das relações étnico-raciais?

Não. Necessariamente focando as relações étnico-raciais, mas na realidade a gente procura nas próprias atividades do dia a dia abordar esse tema.

1-Você conhece a lei nº10639/03? Fale um pouco sobre ela. O que ela representa pra você?

Sim, conheço, no entanto eu comprehendo que não haveria a necessidade de uma lei para se estudar a cultura afro, pois esta é uma de nossas raízes. E deveria ser estudada por toda a educação básica sem que fosse de certa forma obrigada né.

2- Você acha que é necessária uma lei que obrigue o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas? Por quê?

Porque nós somos resultado da miscigenação afro né, e não necessitaria dessa lei específica. Nós não estudamos a cultura europeia, sem uma lei que nos obrigue então, a cultura afro também faz parte das nossas raízes. E que deveria no caso, ser abordado, ser estudada sem precisar que essa lei nos obrigasse, e que nós estudássemos e aprendêssemos a valorizar cada vez mais as nossas raízes.

Então se você acha que não é necessária uma lei, então por que a lei existe como obrigação?

Porque na realidade não se aborda esse tema, e a obrigação levou a alguns professores que não abordam a passar a refletir e abordar né. Por que o que a gente

percebe é que no corpo docente e discente, eles não se identificam como descendentes afros, quando se fala de negro, eles se referem aos negros, aos afrodescendentes como sendo apenas a aquelas pessoas de cor preta mesmo, não se identificam com raízes afro.

E você atribui isso a que?

Ao preconceito, com certeza.

3- Como você vê as relações raciais no Brasil? Você acha que o racismo e discriminação estão presentes na sociedade e na escola? Já presenciou alguma atitude racista? O que fez diante dessas situações?

O racismo ainda se faz muito presente na nossa sociedade, porém de certas vezes assim de forma velada e inconsciente, mas infelizmente o país é enraizado de racismo em todas as instâncias. Até mesmo no seio familiar, as brincadeiras tem aquele discurso carregado de preconceito. Até mesmo uma brincadeira com uma com uma criança, muitas vezes traz um apelido, um rótulo denegrindo a imagem do negro.

Você acha que esse preconceito que você falou que está na família, ele está na escola também? Você já presenciou em algum momento na escola?

Também, com certeza, isso é uma constante, a gente presenciar e tentar levar para o lado do... digamos assim... eu tento mostrar a realidade para os nossos alunos, tento procurar a nossa identidade como descendente africano e não se enxergar apenas como descendente europeu, ensina-lo a valorizar a sua própria descendência e aprender a respeitar

4- Você aborda (ou já abordou) o ensino de história e cultura afro-brasileira durante suas aulas de História? Você considera importante trabalhar essa temática? Por quê? Com que objetivos? Como foi essa abordagem? Que conteúdo trabalhou?

Sim, é um tema de grande relevância, e a gente sabe que o povo africano foi responsável por toda a mão de obra no Brasil colonial e que essa mão de obra tinha como objetivo atender as necessidades da Europa. E a gente aborda de certa forma para exaltar, reconhecer o que o africano fez pelo Brasil e pelo mundo, né.

Então com que objetivo você faz isso?

Com o objetivo de fazer um resgate de todo o trabalho que o africano fez, do quanto ele contribuiu e também de tentar mostrar a realidade de preconceitos e discriminações para os nossos alunos. Por que como eu lhe falei o preconceito está

na família e eles muitas vezes trazem do seio familiar aquele preconceito e uma visão negativa do que é o negro.

Você lembra quais foram os conteúdos que você usou, e como foi essa abordagem em sala?

No Brasil colonial, a questão da plantação da cana de açúcar, da produção do açúcar, na mineração, agora mais recente, no plantio e na colheita do café, e a libertação dos escravos que a gente trabalhou agora no dia 13 de maio que foi uma liberdade desacompanhada de um programa que o inserisse na sociedade. Quando as pessoas veem a princesa que libertou os escravos como uma pessoa muito boa, mas que na realidade foi uma liberdade quase que só no documento. Que liberdade é essa se eu não tenho condição de ser inserido de forma digna na sociedade, e de levar uma vida digna?

5-Que atividades você já desenvolveu ou desenvolve na escola que você trabalha hoje, na perspectiva de atender as determinações da lei 10639 no contexto de educar relações étnico raciais, e com que frequência essas atividades aconteceram e se você lembra como é que elas foram desenvolvidas?

Olha as atividades fixas geralmente eu trabalho nos períodos onde o povo africano é lembrado, como agora no dia 13 de maio, em novembro no dia nacional da consciência negra, e quando eu estou trabalhando o próprio assunto do livro. O livro traz alguns textos complementares que aborda a cultura afro-brasileira, aí eu aproveito para explorar um pouco por que eu me identifico muito com a cultura afro.

Então em relação à frequência dos acontecimentos dessas atividades. Ocorrem nessas datas?

As atividades nas datas, agora o trabalho em si é constante. Uso textos complementares, textos reflexivos, pra levar o nosso aluno a conhecer um pouco mais da cultura afro, que pouco eles conhecem, e aprender a respeitar.

Essas atividades costumam ser feitas de forma individual ou, por exemplo, essa de 13 de maio é feita por toda escola, ou são atividades individuais?

Atividades individuais, apenas a gente aborda na nossa própria aula para trabalharmos as datas comemorativas e puxar para o foco do momento.

6- Com que intencionalidade você exerce sua prática pedagógica ao abordar o ensino de história e cultura afro brasileira?

Ao ensinar a história e cultura afro-brasileira, busco transformar a realidade de preconceitos e discriminação presentes na sociedade com vistas a igualdade social. Tento mostrar para meus alunos que a sociedade brasileira não é homogênea e que eles precisam aprender a respeitar a diversidade existente.

7- Como o ensino de história e cultura afro-brasileira na perspectiva da lei 10.639/03 nas escolas, pode favorecer a educação das relações étnico-raciais? Para você o que é educar relações étnico-raciais?

Pode favorecer a medida que se faz a conscientização dos jovens no entanto aposto em desenvolvimento de projetos que tratem do tema e a gente procura mesmo trabalhar muito o dia a dia por que frequentemente a gente está se deparando com aquelas brincadeiras meio que sem graça que são carregadas de preconceito, que precisam ser desfeitas.

Como você acha que o ensino de história pode ajudar?

O ensino de história e cultura afro-brasileira pode diminuir ou acabar esse comportamento preconceituoso, por que sabemos que a educação é a base de tudo, e um conhecimento respaldado por uma disciplina dentro da escola, eu acho que com certeza ganharia mais força. Muito embora não fosse necessária a lei, mas que fosse uma disciplina ou se trabalhássemos em projetos pra abordar esse tema, e fortalecer cada vez mais, por que a partir do momento que você passa a conhecer é que você aprende a respeitar, não se respeita o que não se conhece.

8- Na escola em que você atua, debateu-se sobre a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Quando e em que momento isso ocorreu? Houve algum planejamento para sua implementação?

Não, nunca foi trabalhado, geralmente falta-se tempo, o conteúdo é grande e falta material humano dentro das escolas para que a gente possa desenvolver o trabalho dessa natureza.

Você lembra se foi destinado para planejar algum momento a implementação dessa lei, ou alguma atividade em relação a essa lei?

Não, não houve.

9- Ao planejar a disciplina de História, para este ano letivo, você elencou como objetivos educar relações étnico-raciais? Por quê? Que atividade planejou para serem desenvolvidas com esse objetivo?

Sim. Nos meses de outubro e novembro eu pretendo aplicar atividades que levem os alunos a compreender tal cultura e a partir de rodas de conversa, apresentações de personagens africanas que se destacaram, e assim, meu objetivo é preparar uma amostra de arte trazendo a cultura africana para os nossos alunos de um modo um tanto lúdico e de fácil compreensão.

Ao fazer esse planejamento você conversou com outros professores de história?

Não.

Ainda vai?

Não, por que a gente faz planejamento por série, e as séries que eu trabalho, só eu trabalho com elas, que são o segundo e terceiro ano.

Você sabe se no projeto político pedagógico da escola tem alguma proposta de ação que aborde a questão étnico-racial?

Não sei. O projeto político pedagógico da escola tá sendo reformulado, mas eu ainda não tenho conhecimento.

10-Nos últimos cinco anos você participou de algum curso de formação continuada oferecido pela escola onde trabalha ou pela Secretaria de Educação sobre os conhecimentos da História e cultura afro-brasileira e africana? Fale sobre essa experiência.

Não.

E a secretaria também nunca se manifestou?

Não, a secretaria nunca se manifestou com nenhuma vontade ou necessidade de se trabalhar esse tema.

11- Quais são os principais dificuldades e desafios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em atendimento à Lei 10.639/03, no contexto das relações étnico-raciais?

Olha dentro da escola o que eu percebo é a falta de recurso e principalmente de tempo, a gente sabe que o conteúdo ele é grande pra gente trabalhar, e a gente tem que correr contra o tempo, trabalhar todo o conteúdo até o Enem, e assim... as aulas de história eu acho poucas, 2º ano são só duas aulas, pra um conteúdo muito grande, e terceiro já melhora, são 3, mas tem essa corrida para o Enem, e falta de recurso da própria escola nos inviabiliza esse trabalho.

Existe uma cobrança devido ao ENEM, e tem que ser cumprido o conteúdo?

Sim. E às vezes a gente percebe que o aluno tem uma dificuldade de assimilação de conhecimento, e se faz necessário voltar o conteúdo, reexplicar de uma nova forma para que haja compreensão, aí termina que a gente acaba deixando pra depois e o depois as vezes não acontece

12- Que condições pedagógicas você apontaria para melhorar as suas práticas tendo em vista o atendimento à educação das relações étnico raciais?

Precisamos elaborar um planejamento em conjunto para que toda a escola se envolva e que isso parte da própria gestão e da GRE, e que a gente trabalhe em conjunto, por que trabalhar isolado eu faço a minha parte, mas trabalhar em conjunto iria surtir um efeito bem melhor que eu sozinha. Só que a gente tem uma dificuldade enorme na hora do planejamento por que cada um é dono de uma série, faz o seu sozinho, e não tem aquela integração interdisciplinar entre os professores.

ANEXO D – Entrevista com P4

18/05/17

Qual sua formação e qual seu tempo de magistério?

Eu tenho licenciatura plena em História, pela UESPI, meu tempo de magistério é de 14 anos, pela UESPI, meu tempo de escola são de 14 anos, 3 de bolsa seletista e 11 de efetivo, pela rede estadual de ensino.

Você fez alguma especialização?

Tenho uma especialização em história do Brasil pela federal.

E qual seu tempo de atuação nesta escola como professor?

Aqui foi o início, aqui eu comecei como bolsista em 2003, a época que o professor Davi era o gestor aqui no Chagas Rodrigues, então eu comecei como bolsista, de 2003 até 2005, foi quando apareceu o concurso do estado, eu fiz e fui aprovado, iniciando em 2006, como efetivo.

Você já teve alguma formação ou experiência com o tema da educação das relações étnico-raciais?

Voltado necessariamente pra essa lei não, mas que eu já tinha conhecimento que existia, Sim! Mas assim, nenhuma formação especificamente. Eu sempre... a gente sempre espera como ela é de 2003...a minha formação termina quando ela inicia. Até na universidade a gente não teve uma disciplina ou disciplinas voltadas especificamente para essas áreas, a gente viu de uma forma geral, talvez a partir dessa lei as universidades agora proponham algo específico para isso... e outra, saiam de uma universidade mesmo tendo esse conteúdo da questão afro-brasileira e todo o conteúdo que eles deixaram, se não houver uma formação... uma formação continuada em órgãos superiores, pra nós de história, para o professor de artes, para o professor de literatura, a gente fica só esperando o conteúdo do livro... aquela parte pequena, e que a gente em cima daquilo ali que a gente vai poder trabalhar. Por que não temos, não temos uma formação, se não for o professor ir buscar um curso nesse sentido, não tem, que eu saiba não tem, pelos órgãos superiores isso pra nós não tem.

1-Você conhece a lei 10.639/03? Fale um pouco sobre ela. O que ela representa para você?

Bom, essa lei veio para alterar né, a LDB 9394/96, tornando obrigatório no ensino de história a cultura afro-brasileira e a africana dentro das escolas públicas e

particulares no Brasil a partir de 2003. E, além disso, ela também contempla algo importante que é o 20 de novembro que é o dia nacional da consciência negra, ai uma homenagem feita ao zumbi só palmares, muito boa, o que a gente espera é que ela venha pra ficar e que abram por parte dos órgãos gestores algo pra nós, por que por exemplo, a lei existe, mas cabe só a mim professor no momento que o conteúdo é explicado... até por que a gente planeja, então você faz o planejamento chamado plano de curso e faz o plano bimestral, então fica só ao critério do professor colocar ou não e ver se o conteúdo tá lá por que a gente tem que ver o conteúdo. Se você perguntar assim, mas e os PCNs, uma coisa ótima que foi abordada por muitos anos. Eu especificamente falo isso, as vezes eu abro o conteúdo de aula... e digo gente vamos deixar isso aqui de lado e vamos falar disso daqui por isso está sendo importante nesse momento, então é importante sim. A lei por si só não faz nada, é preciso que haja sempre e continuamente essas informações pra que a gente passe para os alunos.

2-Você acha que é necessária uma lei que obrigue o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas? Por quê?

Necessária. A história já cultiva isso a muito tempo, vou dar aqui só um exemplo dos anos 60 nos estados unidos, o conflito étnico-racial lá entre brancos e negros, que foi preciso uma lei, chamada de Lei dos Direitos Civis, para que fosse garantido aos negros os mesmos direitos que os brancos tinham. Então a gente percebe que há necessidade de uma lei, agora, a lei foi criada, agora se por parte dos órgãos, sejam de educação, sejam os órgãos públicos, ONGs, se não fizerem o trabalho todo tempo lembrando que isso existe, ela vai se tornar somente mais uma lei que foi criada, não vai ter aquele respaldo pra valer... mas que é importante? Sim. Pelo menos a gente tem que se engajar se alguém questionar "por que que eu tenho que falar?" por que tem uma lei que diz isso, não estou falando aleatório, que existe o racismo existe. A gente percebe, por exemplo, um aluno em sala de aula, eu digo "Gente quando o pessoal do IBGE vai na sua casa, e que você é negro, o que você diz que é lá, a sua cor, por que ele vai perguntar? Ai a maioria diz moreno, eu digo "moreno não é cor, você é negro" e eles dizem "não, não sou!", ou seja, quando o adolescente diz que não é, não é dele, é alguém da família que já disse pra ele que ele não é, ou os avós ou os pais. E eu digo "não você é negro" e eles dizem "não eu não sou" Então eu me calo por que eu sei que vai gerar um conflito, né? Mas a gente tá vendo que a pessoa é negra, os traços né? Depois "eu professor sou o

que?" e eles dizem "você é moreno" e eu digo, "não, eu sou negro". Inclusive não é nem negro que aparece lá no IBGE, é preto mesmo. São as cores que o IBGE pregunta pra gente. Mas que há sim, é necessário.

3- Como você vê as relações raciais no Brasil? Você acha que o racismo e discriminação estão presentes na sociedade e na escola? Já presenciou alguma atitude racista? Como intervém sobre elas?

A gente ainda percebe isso principalmente na questão teatral, na questão que a mídia ainda joga, né? É incrível, mas a gente pode, estou falando aqui de Brasil, mas eu pergunto pros meus alunos assim: "Vem cá, vocês assistem alguma novela, ou alguma série ou minissérie? Não vou dizer nem qual a emissora. A representação dos negros Africanos, com relação ao Egito... a história do Egito. Vocês acham mesmo que os faraós e que toda aquela gente era branca, que representa ali na novela?" Todos eles eram negros, negros identificados mesmo. Que a sociologia procura identificar negro, ou os negros sempre com a questão, por exemplo, com os lábios grossos, é só você olhar a representação deles mesmos, como eles faziam as figuras, sobrancelhas grossas. Então ali gente são negros, mas os atores que os representam são brancos. Quem é o negro que se apresenta lá? É o escravo. Então os Egípcios negros são representados como brancos e os escravos é que são negros. Então eu procuro intervir mostrando essa realidade de racismo e discriminação para eles e que eles têm que aprender a respeitar e aceitar o outro como eles são. Que ser diferente não é sinônimo de inferioridade não e que temos que respeitar. Fora isso tem a questão mesmo familiar. Ainda há muitas famílias no Brasil em que a gente percebe um distanciamento. Ainda há casos que eu conheço de meninas que os pais proíbem, se ela for branca de ter o contato e namorar com negros. Parece até assim uma coisa que ainda está empreguinada, mas que a gente ver também um alcance... a gente tá vendo ai que tá mudando. Ainda não sei quanto tempo vai demorar, mas que tá mudando. Acho que é mais consciência, mais estudo, a busca por conhecimento, né? A tendência é que isso seja eliminado, ou que pelo menos que fique só no passado, essa questão racial.

Então você acha que ainda existe uma representação muito forte do racismo na mente das pessoas, é isso?

Negro só é lembrado como escravo. Por que o negro não é lembrado como uma outra coisa? Até por que, se você, por exemplo, está falando de escravidão, se eu estou no terceiro ano dando aula aí surge o nome escravidão, o aluno só lembra-

se do negro. Ele não vai lembrar-se de outra coisa. Na Grécia e na Roma antiga se contava nos dedos os negros que eram escravos. Os brancos e os negros se tornavam escravos, imperadores e príncipes se tornaram escravos. Realmente a gente ouve mais sobre o negro como escravo né... até parece que se tornou uma coisa genérica, falou negro, tinha que ser escravo. Até o nome escravo era estranho você falar. O negro era escravo? Não, foi imposto a ele a condição de trabalho escravo.

Então a questão o preconceito ainda está presente na escola?

Tá presente na escola, com certeza.

Você consegue perceber isso na sala de aula e o que faz?

Sim, ainda que não seja xingando, que era o que a gente percebia há 10 anos. Xingamento mesmo né. Até por que eles já estão vendo que existem já leis no Brasil quanto a isso. Que se no mínimo não prende, o cara fica preso, mas pelo menos tem o constrangimento. Há casos de Juízes aqui no Brasil que foram xingados de negros e tal... e que era juiz e prendeu o cara por ter feito isso né. Então assim, é caso que se vai à justiça tem o constrangimento por parte da família por ter feito isso, que mesmo sendo menor de idade a família vai responder. Então a gente como professor procura atribuir isso dizendo “Olha tomem cuidado com o que vocês falam, não é bom. Não só pelo que a lei obriga, mas cuidado com o que você vai dizer.” E outra você é diferente de que? Pela cor? O ser humano vai diferenciado só pela cor? E o intelecto? E o que ele faz? A gama de sabedoria que as pessoas têm? É isso que tem que ser olhado.

4-Você aborda (ou já abordou) o ensino de história e cultura afro-brasileira durante suas aulas de História? Você considera importante trabalhar essa temática? Por quê? Com que objetivos? Como foi essa abordagem? Que conteúdo trabalhou?

Eu abordo levando em conta os PCNs do tipo, se eu tenho um conteúdo, tipo um conteúdo bimestral, e dentro daquele conteúdo vai se falar alguma coisa em relação a africanos, ou no sentido da chegada deles, no sentido de quem eram os negros, os reinos do Congo, Mali, reino de gana, ai nesse momento que eu entro... falando da importância que esses negros, que essas comunidades negras tiveram lá no próprio país deles, e também com a chegada dos portugueses lá. A gleba de escravos que vieram né, aliás a gleba de negros que vieram para o Brasil tornando-se escravos como também em outros países da Europa. Ai do outro lado é a

questão que eu gosto sempre de mencionar, a questão cultural mesmo, o que os negros deixaram de importante para a gente. Não só no sentido da dança, por que quando eu falo em negro lembra-se logo de capoeira, até parece que é só isso que eles sabem fazer, mas não é não, os próprios descendentes de escravos ou ex-escravos aqui no Brasil. Temos nomes da literatura que foram homens que lutaram pela abolição e que eram negros também, então assim, não devemos ver só o lado do negro escravo, mas o negro que pensa, o negro que é ser humano... que tem atitude o negro que foi capaz de subir carreira apesar dos entraves que fizeram com ele. Então é uma abordagem dentro do meu conteúdo e dentro do meu planejamento que eu coloco logo. Mas assim, uma abordagem envolvendo a escola toda, não. Até por que eu trabalho aqui nessa escola com os primeiros anos, e os primeiros anos eles falam mais das histórias da África lá, os reinos. A abordagem deles pra cá é a partir do segundo ano, aí fica a critério das nossas colegas do segundo e terceiro ano elencarem isso dentro das atividades.

Então é seguido o livro didático, é isso?

Sim, inclusive a regional cobra, a gente recebe, tem um planejamento que tem que ser dado. Então como é que eu vou fazer um planejamento se o livro é abordado e cobrado. Outra, a gente pode, no meu caso eu acrescento algo que o livro não tenha. Por exemplo, o 20 de novembro, há professores que nem comentam, às vezes chega esse dia e eu fico esperando que alguém comente, e ninguém comenta nada. E eu como preto ou negro fico esperando, e ninguém diz nada.

Como você se auto declara?

Eu sou preto mesmo, inclusive a minha bisavó, a minha avó já dizia que ela foi negra e escravizada aqui no Ceará. Eu sou descendente de negro mesmo, pode ter alguma coisa em relação consanguínea de indígena e de branco, mas, o lado que mais... que puxa mesmo é o lado negro.

5-Que atividades você já desenvolveu ou desenvolve, nesta escola, na perspectiva de atender as determinações da Lei 10.639/03, no contexto da educação das relações étnico-raciais? Com que frequência elas aconteceram? Como elas foram desenvolvidas?

Eu, eu gosto sempre de abordar a questão do olhar, existem vários documentários falando sobre isso... Eu trago filmes como, por exemplo, "Amistad", um filme muito bom que fala da questão dos negros que se revoltaram, matando os

donos dos navios, e ai eles são encaminhados para a América, por que se voltasse para a Espanha seriam escravizados ou até executados, por que mataram, eles retornam então para a América, e lá há um conflito, por que os abolicionistas não queriam executá-los e a ordem era executar. E aí era o momento que o mundo olhava para a questão da soltura, da liberdade dos negros, então chega um grupo de africanos em plena a América e o que fazer? Então eles veem o sofrimento deles e tudo isso chama a atenção. Outro filme também que eu gosto de abordar é “Raízes”, que fala de um negro chamado “Quinta quite” e onde ele vai descrever toda a infância dele, e todo o sofrimento que ele teve na fase adulta... e vários comentários assim por imagens...tipo: a questão dos presídios onde eles eram colocados, a questão... presidio assim, em termos modernos né, onde eles eram colocados... nas prisões, tipos de ferramentas as quais eles eram submetidos, a castigos físicos. Então eu levo muito pra essa imagem, e a gente percebe que choca, não tem jeito, choca ao ver o quanto que o negro sofreu.

Não teve ainda nenhuma atividade na escola que envolvesse todos os professores, uma atividade que envolvesse toda a comunidade escolar com essa temática, teve?

Olha, com relação a essa escola especificamente, eu trabalhei aqui de 2005 a 2008, ai fui para outra escola né, que fiquei de 2008 a 2014, e foi aí que eu vim pra cá em 2015... na minha época de bolsista e efetivo eu não vi nenhuma atividade voltada pra isso. Se ocorreu, entre 2008 e 2014, eu não posso lhe afirmar. Sei que lá na outra escola, eu então como gestor, a gente fez uma abordagem sobre isso. Se você olhar em conta, é difícil uma escola trabalhar, mesmo que seja um tema, como por exemplo, a questão da escolha, a gente faz sempre a escolha do garoto e garota, para os alunos escolherem os mais bonitos e tem um tema, eu me lembro que a gente teve um tema que era o garoto afro e a garota afrodescendentes, lá pra escola. E foi muito bom, todos que se achavam mais bonitos, e tal, compareceram... fizeram a sua parte, e foi escolhido, foi muito bom. Além de um conteúdo sobre a questão do negro, a situação do negro, o quanto que ele foi escravo, o quanto que ele cooperou e deixou. Dentro da sala de aula, ouve a escolha, mas também ouve essa demonstração. Aqui mesmo no nessa escola eu não conheço nenhuma abordagem voltada pra isso não, se não for nós professores mesmo não tem.

6- Com que intencionalidade você exerce sua prática pedagógica ao abordar o ensino de história e cultura afro brasileira?

Abordar o que é de fato e de direito, o imenso legado deixado pelos povos africanos, não só do Brasil mais quiçá do mundo: na culinária, na literatura, na música, nas artes. etc

7- Como o ensino de história e cultura afro-brasileira na perspectiva da lei

10.639/03 nas escolas, pode favorecer a educação das relações étnico-raciais?

Para você o que é educar relações étnico-raciais?

Bom, eu vejo como uma espécie de tabu ainda. Em que sentido? É... às vezes até alguns alunos questionam, se eu começo um determinado conteúdo e mudo, eles questionam logo "Professor, você é professor disso ou daquilo?", eu não sei com que mentalidade veem, mas acontece. E eu digo "Não gente, eu não sou, minha disciplina é essa, mas acontece que educação não é só seguir um parâmetro, como uma coisa reta, né... não é?" É por isso que a gente é diferente das áreas de exatas, por que se eu sou um professor de matemática eu já sei que se eu fizer uma equação eu vou chegar a um determinado ponto, eu vou chegar ali. Já na educação, chamadas ciências Humanas, tem um elenco de coisas pra questionar. Eu posso chegar a um determinado ponto? Posso chegar! Mas até lá, muita coisa acontece. Então é assim que eu vejo essa questão de educar. Até por que está na lei, e eu gosto de fazer. Eu gosto de usar muito os PCNs, e uso hoje. Quase ninguém ouve falar né? Mas eu gosto, e muitas vezes quebram, até mesmo... às vezes a gente percebe que o aluno tá um pouco disperso, e a gente fala, "vamos aqui, vamos falar disso aqui, que que a gente pode fazer." E quando surge por exemplo algum noticiário que aborda, por exemplo: no Brasil, a contagem de jovens que são mortos principalmente na região sudeste são negros... não é por que a maioria dos negros foi pra lá... tudo bem, a maioria dos negros que eram escravos foram pra lá, mas é só negro que comete crime? O que a gente observa no noticiário é só negro, negro, negro. Então é isso que a gente tem que ver. Certo? E é assim que eu abordo com eles. Vejo uma importância ai nessa questão do educar. Agora, o que eu ainda sinto é falta de apoio, nós não temos um apoio. E vamos mais longe, essa lei ela tinha que ter tido ao meu pensar, deveria ser uma disciplina voltada exclusivamente só pra isso. Ainda que eu como professor de história complementasse, mas que existisse professores e que fosse uma disciplina, se tem que falar do afro-brasileiro, que seja uma disciplina afro-brasileira. Aí o aluno se sentiria, mesmo que não fosse pressionado, mas se sentiria... olha... tem essa disciplina. Não sei, não sou eu que vou mudar nada, não sou eu que vou mudar essa parte aí né.

Por que educar relações étnico-raciais?

Para que o aluno entenda de vez que o brasileiro não é homogêneo, ele é heterogêneo. Nós somos formados por vários e vários grupos. Se duvidar quando a gente fala só negro, branco e preto... eu ainda vejo até como um conceito que foi estereotipado. Por exemplo, os Árabes que vieram pra cá eles eram o que? E os Judeus que vieram pra cá eles eram o que? Eles não se enquadram em nenhum desses aí e no entanto, todos eles fizeram história, contribuíram né, ou positivo ou negativamente mas fizeram né.. Deixaram descendentes e tudo.

8- Na escola em que você atua, debateu-se sobre a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Quando e em que momento isso ocorreu? Houve algum planejamento para sua implementação?

Não. E não existe uma orientação de órgãos como a GRE voltado pra cá. Porque se existisse. No mínimo os coordenadores chegariam pra gente e diriam “Ó professor, o governo do estado está trabalhando com essa temática, ela está contemplada na lei, então coloquem aí no planejamento de vocês algo sobre isso ” Porque era muito simples chegar e dizer, e aí a gente corria atrás, não tinha problema não. Poderia ser com a própria Regional dando apoio, com a própria gestão da escola dando apoio, faríamos sim, não tinha problema nenhum. Mas não foi discutido em nenhum momento.

Você sabe se no Projeto Político Pedagógico da escola é contemplado a educar das relações étnico- raciais?

Se existe aqui nesta escola eu não conheço. Até por que eu não sei nem se o projeto da escola já está por termino, se já foi concluído. A atual gestora, que é flexível também nisso, inclusive se existir... se fosse o caso da gente se reunir pra colocar com certeza ela adotaria por que ela é sensível a isso.

A Gestão também não recebeu nenhuma orientação sobre isso?

Sobre esse assunto não.

9- Ao planejar a disciplina de História, para este ano letivo, você elencou como objetivos educar relações étnico-raciais? Por quê? Que atividade planejou para serem desenvolvidas com esse objetivo?

Especificamente nos meus planejamentos não, por que como eu já tinha dito eu sigo o conteúdo. E dizem “Professor você é muito conteúdo.” E eu digo, “Eu posso até ser, mas, eu tenho que cumprir.” Eu sou cobrado, é uma exigência. Eu

posso colocar a parte, acrescentar a parte, mas eu sou cobrado. Então, nos primeiros anos... o africano no sentido da palavra, a abordagem africana, a cultura deles é muito pouca, por que eles vão falar mais dos reinos. Porque é lá na África. Ai no finalzinho que eles dizem um pouco sobre a questão do tráfico negreiro que ocorreu nas Américas, justamente aqui no Brasil e na Europa. A situação que eles chegavam, como eles eram aprisionados. Então, nesse momento eu acrescento, faço lembrar o 20 de novembro. Mas assim, não existe uma atividade voltada para isso.

Não existe uma atividade voltada para isso, na semana, no mês, no bimestre?

Não. É o conteúdo da disciplina e se o professor quiser contemplar a mais ele contempla.

Se o assunto permitir você trabalha com a questão étnico-racial? É isso?

Sim. Por isso eu vejo a importância dessa pergunta aí né, de educar relações étnico-raciais. Por que é o único momento que eu tenho, que o professor dispõe pra fazer isso.

10-Nos últimos cinco anos você participou de algum curso de formação continuada oferecido pela escola onde trabalha ou pela Secretaria de Educação sobre os conhecimentos da História e cultura afro-brasileira e africana? Fale sobre essa experiência.

Bom, pra prejuízo nosso não. Nenhuma formação continuada, ou espaço idealizado pra isso. E vou se bem sincero com você, se você perguntasse pra mim dessa lei 10639 de 2003 um ano depois, em 2004, eu não saberia dela. Foi criada em 2003, se você perguntasse em 2004 eu não saberia. Eu dentro da sala de aula trabalhando eu não saberia. Não por que a mídia não deixasse talvez a mídia tenha colocado, mas é porque não tem um material que divulgue isso nas escolas. Está certo, então é uma lei, se eu posso dizer no linguajar popular, que ainda não pegou. Então é possível até que professores mais novos, recém-formados que não saibam o que é isso, ou que não entendam essa lei. Que existe uma lei de racismo existe, não é nova né, ou contra o racismo melhor dizendo né... e é uma lei que prevê, que tem uma pena... mas, que fica só nisso. Dentro da educação, voltada pra sala de aula, conforme essa lei com obrigatoriedade, como algo dentro do currículo... porque se ela foi criada pra ser elencada dentro do currículo ai já deveria vir uma súmula para as escolas... dizendo, tá aqui tem que ser contemplado, tem que ser visto. Inclusive só agora... não tá muito tempo não, por que da data da publicação, até os

livros serem publicados, livros didáticos, isso a gente vai perceber 2 anos depois, as questões sendo abordadas... da escravidão, de como o negro chegou, as situações deles, eles na atualidade, a questão de quantos negros sobem de degrau em uma empresa por terem uma cor específica negra, quantos negros se fazem presentes no patamar numa escala social alta, tipo, se ele comanda ou se ele é sempre mandado. Então, alguns livros já abordam isso fazendo uma referência. Por lei, se você olha agora, especificamente em 2008 vocês vai ver... os livros didáticos já levando pra esse lado. Mas isso, um conteúdo ali pequeno, algo que restringe ali, se não for o professor buscar mais, colocar imagens e chamar atenção... não vai ter mais que isso.

11- Quais são os principais dificuldades e desafios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica em atendimento à Lei 10.639/03, no contexto das relações étnico-raciais?

Primeiro material, por exemplo, em se tratando desta escola nós temos materiais para mostrar o lado de imagens.

A biblioteca tem livros?

Não tem livros, só os didáticos que são entregues para os alunos, algo específico sobre conteúdos, a mais, tipo a culinária negra, as religiões, o modo de pensar deles sobre o mundo fora do contexto que eles viviam que era a escravidão, o quanto que eles deixaram pra nós como contribuição, isso ai não existe na escola. Então a gente tem dificuldade nisso aí. A gente não tem esse apoio, e eu não estou culpando nem aqui a gestão... por que também já são, é... já não são convidados a fazer isso... por parte de quem deveria ser, por que os órgãos competentes estão aí, o MEC colocando para as SEDUC, via GRE e chegando até às escolas.

Então você acha que o livro didático deixa a desejar em relação à essa questão ou não. Como é que você ver o livro didático em relação a isso?

Olha se tem que seguir a lei, e é o livro que o aluno vai ter contato, então já deveria partir, se é do 6º ao 9º ano, já começasse a abordar o tempo todo do 6º ao 9º ano, e não quebra uma sequência, falar um pouquinho no 6º ano, no 7º já uma abordagem maior... no 8º um pouquinho, ai quando chega no 9º. No 9º vai falar o que, do final da abolição com a lei áurea, em termos de Brasil, né. No 8º ano é que fala das leis que foram criadas, a lei sexagenária, lei do ventre livre, a Bill Aberdeen.

12- Que condições pedagógicas você apontaria para melhorar as suas práticas tendo em vista o atendimento à educação das relações étnico raciais?

Que houvesse para nós professores, que a gente é que tá de frente, né... por ano, pelo menos uma vez por ano uma formação nessa área, e que a GRE disponibilizasse esse tempo pra gente. Por que se a gente é cobrada para dar o conteúdo... a gente é cobrado por que não deu o conteúdo, então se eu vou pra uma formação dessa, eu tenho que deixar a sala de aula. Abordar por exemplo, mesmo que ela obrigue, sábado e domingo, fica difícil. É por isso, que outros que aparecem independentes aqui do assunto, não contem por que sábado e domingo é o descanso do professor, ai vai ficar em curso? E se tira um tempo, já que é uma lei, que a gente aprenda e repasse... que os alunos repassem para os colegas que não tem isso. E que se faça uma mesa, uma reunião e falem “pessoal é assim que acontece, é uma lei que está no Brasil, e infelizmente ainda tem isso, infelizmente muitos não conhecem, muitos distratam, muitos dispensam...” e o aluno é o que mais sofre, por que o conhecimento dele é ínfimo, em relação ao que se pode trazer pra gente e pra eles. Tinha que vir continuamente. Por que quais são os dias que é lembrado? Isso pra gente no Brasil, o 13 de maio e o 20 de novembro, 13 de maio a lei áurea e 20 de novembro a consciência negra. Então em um processo continuado, mesmo que não pudessem sair todos os professores do estado, mas que fosse contemplado por escola, escola x nesse período, escola y nesse período. Mesmo que não fosse obrigatório, mas que fosse um convite, garanto que todos iriam.

Mais alguma coisa que você gostaria de falar?

Bom, algo que eu considero que deveria ser feito, não vou falar no sentido de utopia, mas se essa lei fosse colocada na prática como disciplina ou matéria como no nosso tempo né, seria melhor, disciplina afro-brasileira e africana, ou se dentro do conteúdo de história do professor de história, ou de artes, ou literatura viesse aquilo logo... ganharia muito mais. Porque se ficar na minha gerência de fazê-lo, fica na minha gerência, já tá dizendo eu posso fazer ou não. Mas se vem, a gente fica mais a vontade de fazer... ai buscara mesmo né. Por que aqui mesmo em Parnaíba tem lugares que se pode levar esses alunos que eles não tem a mínima ideia do que foi... por exemplo, a situação do negro como escravo, aqui em Parnaíba, por exemplo, porto das barcas, ali no porto das barcas se fala só do movimento de pessoas que entram e saem, da questão cultural, a arte, mas vai saber mesmo como foi feito, daquelas correntes lá, aquelas argolas... parece até que uma rede vai

ser armada ou que alguém colocou lá pra ser colocada uma rede, tem uma história, os negros participaram ali fazendo, negros sofreram ali. E não precisaria a gente ir muito longe não. E até daria, se for, por exemplo, pra um lugar em que a situação do negro foi terrível dessa forma, em termo de castigo, pois vamos ver como foi isso, e de lá tirar a seguinte mensagem, esse lado aqui foi o lado que aconteceu que a gente não pode esquecer, mas sempre lembrar o que o negro, mesmo nessa situação deixou pra gente, contribuição dele pra gente, ou deles pra nós, e não só porque os livros dizem que os negros foram mão e pés dos brancos, em sentido de trabalho, mas depois que isso parou, o que eles deixaram pra gente, porque mesmo eles como escravos deixaram pra gente, a questão do alimentar entre outras coisas.