

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**TRABALHO PEDAGÓGICO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO
CARDOSO-BA**

Luciene Rios dos Santos

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2024**

TRABALHO PEDAGÓGICO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARDOSO-BA

Luciene Rios dos Santos

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação Científica e Práticas Educativas.

Orientador(a): Prof. Dra. Ana Paula Inácio Diório

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237t Santos, Luciene Rios dos
Trabalho pedagógico e relações étnico-raciais em uma Escola do campo no município de Antônio Cardoso-BA[recurso eletrônico] / Luciene Rios dos Santos. – 1.ed. – Juiz de Fora, MG : Garcia, 2024.
123p.; PDF; 1,5MB.

Formato Digital
Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação Científica e Práticas Educativas.
ISBN:

1. Docentes. 2. Prática Docente. 3. Trabalho Pedagógico. 4. Lei 10.639/03. 5. Relações Étnico-Raciais. I. Título.

CDU 37.011.31

CDU 159.947.4

Bibliotecária : Viviane Bento Catão Rodrigues – CRB7 5515

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECID
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECID**

**TRABALHO PEDAGÓGICO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA
ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARDOSO-BA**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
Luciene Rios dos Santos

Aprovada em: 21/03/2024

Documento assinado digitalmente

gov.br

ANA PAULA INACIO DIORIO

Data: 15/04/2024 15:26:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a Ana Paula Inacio Diório
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientador

Documento assinado digitalmente

gov.br

MARICLEIDE PEREIRA DE LIMA MENDES

Data: 15/04/2024 13:16:41-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Maricleide Pereira de Lima Mendes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Interno

Otto Vinicius A. Figueiredo

Prof. Dr. Otto Vinicius Agra Figueiredo
Universidade Estadual de Feira de Santana
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

Às estrelas que iluminam a minha vida: meu pai, Aurino Gonçalves e minha mãe, Marizete Ribeiro, que lutaram, arduamente, para que eu pudesse ser uma pessoa melhor. Cada degrau que alcanço em minha vida dedico a eles. Vítimas de um sistema excludente, não tiveram as mesmas chances que eu, por isso, cada conquista que alcanço, não é só minha, mas é deles também.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o todo poderoso, pela força, coragem e dedicação, que me possibilitou concretizar este estudo.

A minha família, pelo apoio incondicional, especialmente, a minha mãe, Marisete Ribeiro e ao meu pai, Aurino Gonçalves, pelos ensinamentos sobre os valores essenciais da vida e por ter me ajudado a fazer parte de um grupo seletivo de pessoas que cursam o mestrado, numa universidade pública de qualidade. Eu, enquanto mulher negra, pobre, vinda do campo, sempre acreditei no poder que a educação tem em transformar vidas, porque vocês me ensinaram isso desde cedo. Mãe, Pai, muito obrigada!

Ao meu esposo, Diogo Andrade, pelo incentivo, apoio, compreensão e encorajamento, quando a caminhada se tornava árdua, nunca largou a minha mão.

As minhas irmãs: Luciara e Marlene e aos meus irmãos Carlos, Crispim, Crispiniano e Arilson, pelo cuidado e preocupação nos momentos mais exaustivos nessa caminhada encontrei em vocês apoio e forças para continuar.

Aos meus sobrinhos: Jerferson, Gustavo, Emerson, Nathyelle, Emylli, Thalysson e Enzo Gael, que, nos momentos de cansaço dos estudos, sempre encontrei em vocês os melhores sorrisos e brincadeiras, que aliviavam um pouco as tensões do escrever e me sentia revigorada.

Ao meu sogro, Dionisio, pelo apoio e condução ao CETENS/UFRB. Obrigada por está sempre disposto a me ajudar!

A minha sogra, Anete, que considero como minha segunda mãe, pelas contribuições e apoiou desde o início deste trabalho.

As minhas cunhadas e cunhados, pela confiança.

A minha querida orientadora, Dr^a. Ana Paula Inácio Diório, pelas contribuições significativas, as quais foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho. Pela compreensão, cuidado e incentivo. Obrigada por ter me possibilitado ver o mundo por outras lentes, fortalecendo o engajamento por uma educação antirracista e na defesa por uma sociedade mais justa.

Aos examinadores da banca de qualificação, Dr. Otto Vinicius Agra Figueiredo e Dra. Maricleide Pereira de Lima Mendes, pela leitura crítica e as intervenções realizadas, que tanto contribuíram com a discussão e enriquecimento deste trabalho.

Aos colegas de empreitadas no mestrado, sobretudo, aqueles/as que me apoiaram e que caminharam juntos, estabelecendo relações de ajuda mútua.

A Cristiane Oliveira, que durante essa trajetória criamos laços além de colegas, construímos amizades, meu muito obrigada pela partilha e companhia durante este curso.

Aos professores do PPGECID/UFRB pelos conhecimentos compartilhados de forma humanizada.

Aos professores do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão, participantes da pesquisa que se disponibilizaram a colaborar com a investigação, pelas entrevistas concedidas, as quais colaboraram com a análise dos dados coletados. E aos professores do Colégio Estadual do Campo Santo Antônio do Argoim pela contribuição no Produto Educacional dessa pesquisa.

À equipe diretiva destas instituições pela atenção com que me receberam e por terem compreendido a importância da pesquisa e a relevância da temática no âmbito educacional.

A Todos que contribuíram de alguma forma para a realização desse sonho.

Quando nos desafiamos a falar com uma voz libertadora, ameaçamos até aqueles que podem, a princípio, afirmar que querem ouvir nossas palavras. No ato de superar nosso medo da fala, de sermos vistas como ameaçadoras, no processo de aprendizagem de falar como sujeitas, participamos da luta global para acabar com a dominação. Quando acabamos com nosso silêncio, quando falamos com uma voz libertadora, nossas palavras nos conectam com qualquer pessoa que viva em silêncio em qualquer lugar. (hooks, 2019, p. 55)

TRABALHO PEDAGÓGICO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ANTÔNIO CARDOSO-BA

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo geral compreender como o trabalho pedagógico, desenvolvido no âmbito de uma escola pública do campo, dialoga com o que preconiza a Lei 10.639/03, no contexto das relações étnico-raciais. Para tanto, foram traçados os objetivos específicos como: Investigar se o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes contribui para a implementação da Lei 10.639/03; verificar como ocorre a educação para as relações étnico raciais no contexto de Escola do Campo, construir uma proposta de formação continuada junto aos colaboradores da pesquisa que são os professores. Essa pesquisa é do tipo exploratória está fundamentada na abordagem qualitativa, a pesquisa participante. Do ponto de vista metodológico, foi realizado um trabalho de campo de observação do ambiente da sala de aula e do trabalho pedagógico para compreender como os docentes lidam com a questão étnico-racial, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com doze professores(as) para confrontar os dados produzidos com a observação e com aqueles das falas dos docentes. Os dados gerados foram analisados com base em alguns elementos da análise de conteúdo de Bardin (2011), como a categorização e o método de análise hermenêutico-dialético na perspectiva de (Minayo,1996). Enquanto uma pesquisa de cunho colaborativo, foi feita uma intervenção pedagógica junto aos sujeitos que constituiu o Produto Educacional desse estudo. O produto gerado foi uma proposta de formação continuada em contexto, aplicada e avaliada pelos docentes. Os resultados desse estudo apontam que ainda não foi estabelecida uma relação concreta entre o trabalho pedagógico e a Lei 10.639/03, tendo em vista que há uma lacuna na formação dos professores (as) e que ainda há um longo caminho a percorrer para que a educação para as relações étnico-raciais faça parte do cotidiano escolar. Quanto ao Produto Educacional foi bem avaliado pelos docentes. Eles compartilharam suas impressões sobre a relevância de um artefato dessa natureza e destacaram a importância de sua disseminação entre outros professores.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Prática docente; Relações étnico-raciais.

PEDAGOGIC WORK AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN A COUNTRY SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF ANTÔNIO CARDOSO-BA

ABSTRACT: The present study has the general objective of understanding pedagogical work in the context of ethnic-racial relations in a Country School in the municipality of Antônio Cardoso. To this end, specific objectives were outlined such as: Investigating whether the pedagogical work carried out by teachers contributes to the implementation of Law 10,639/03; understand how education for ethnic-racial relations occurs in the context of Escola do Campo, build a proposal for continued training with research collaborators who are teachers. This research is exploratory and based on a qualitative approach. The type of qualitative approach used is participatory research. The methodological steps to achieve the research objectives consisted of a literature review based on theoretical perspectives that discuss the education of ethnic-racial relations based on the contributions of Gomes (2003, 2005, 2006), Cavalleiro (1996), Munanga (1999, 2003, 2005, 2008). The importance of a democratic practice from the perspective of Freire (1997). Fieldwork was carried out with the aim of observing the classroom environment and pedagogical work in order to understand how teachers deal with ethnic-racial issues. Semi-structured interviews were carried out with teachers in order to listen to them. and in this way, make it possible to compare the data obtained through observation and the speech of each teacher interviewed. As the research is of a collaborative nature, a pedagogical intervention was carried out which constituted the Educational Product of this research carried out with the subjects who are the teachers, a proposal for continued training in context was developed, this training was applied and evaluated by the teachers. Considering the type of research, its approach and methodology, the data were analyzed based on some elements of Bardin's content analysis (2011) such as categorization. Furthermore, it was necessary to adopt the hermeneutic-dialectic method of analysis from the perspective of (Minayo, 1996) considering that the creation of a category alone would not be able to analyze this complex and at the same time contradictory social context. The results of this study indicate that a concrete relationship between pedagogical work and Law 10,639/03 has not yet been established, and that there is still a long way to go for education for ethnic-racial relations to be part of everyday school life. As for the Educational Product, it was well evaluated by teachers. They shared their impressions about the relevance of an artifact of this nature and highlighted the importance of its dissemination among other teachers.

Keywords: Law 10.639/03; Teaching practice; ethnic-racial relations.

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LDBEM - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MNU - Movimento Negro Unificado

MEC - Ministério da Educação e Cultura

CETENS - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ERER - Educação para as Relações-étnico Raciais

EDOC - Educação do Campo

NTE - Núcleo Territorial de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Colégio onde a pesquisa foi desenvolvida.....	20
Figura 2 - Estrutura física do Colégio onde a pesquisa foi desenvolvida.....	21
Figura 3 - Mapa de localização do município de Antônio Cardoso-Ba.....	22
Figura 4 - Imagem da professora B, ministrando aula durante a primeira observação.....	74
Figura 5 - Imagem da Professora D, ministrando aula durante a segunda observação.....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 RESGATE HISTÓRICO: DA EDUCAÇÃO NEGADA À POPULAÇÃO NEGRA À LEGISLAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS	26
2 TRABALHO PEDAGÓGICO E CONSTRUÇÃO DO SABER: LEI 10.639/03 E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORTALECIMENTO DE OUTRAS IDENTIDADES.....	35
2.1 VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL COMO FORMA DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO À BRASILEIRA.....	43
3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: UMA ANÁLISE	56
4 O QUE FOI REVELADO ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO: PRÁTICA, DISCURSO E O NÃO DITO	66
4.1 CATEGORIA 1- PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A LEI 10.639/03 ..	69
4.2 CATEGORIA 2: TRABALHO PEDAGÓGICO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DISCURSO/FALA E AÇÃO.....	74
4.3 CATEGORIA 3- CONCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	85
5 CONSIDERAÇÕES	102
REFERÊNCIAS:	104
ANEXOS.....	1122
ANEXO A: Lei 10.639/2003	113
ANEXO B: Matriz curricular -Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão.....	114
ANEXO C: RESPOSTAS DOS DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO.....	116
APÊNDICES.....	119
APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	120
APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	121

INTRODUÇÃO

A identidade cultural é entendida como a cultura na qual o indivíduo está inserido, pelo conjunto de tradições e costumes, que são transmitidos de geração em geração. Dessa forma, surge o sentimento de pertencimento, que é construído a partir das experiências que os seres humanos desenvolvem durante sua vida social. Nessa perspectiva, elementos simbólicos são eleitos e estão associados com a identidade.

A identidade cultural tem sido amplamente discutida nas ciências sociais. Em essência, o que tem se observado é que as velhas identidades, que se estabilizaram, estão em declínio, dando espaço para o surgimento de novas identidades e, como consequência disso, ocorre a fragmentação do homem moderno, visto até um certo momento como um sujeito unificado (Hall, 2003, p. 07). Na perspectiva de Hall (2003), a identidade torna-se uma celebração móvel, por ser formada e transformada, cotidianamente, diante das formas pelas quais somos representados, ou até mesmo, interpelados nos sistemas culturais, que estão em nossa volta. É por isso que a identidade é definida historicamente, e não biologicamente, o que faz o sujeito assumir identidades diferentes, em diferentes momentos, essas “identidades não são unificadas ao redor do eu coerente.

A construção da identidade cultural está relacionada ao cotidiano do indivíduo, às experiências vividas e à própria origem. Nesse sentido, os fatores históricos, político, religioso e territoriais assumem um papel primordial para que o indivíduo se sinta excluído ou inserido em determinado ambiente.

O processo de socialização de pessoas negras, no Brasil, sempre se deu a partir de experiências e vivências pautadas no racismo, na opressão e no apagamento de suas identidades, desde o início do processo de colonização.

A presença negra, no Brasil, sempre foi negada, mesmo após a abolição da escravidão, a exemplo disso, temos a política da mestiçagem e a ideologia do branqueamento, enquanto estratégia do Estado de imobilismo social do povo negro, visto como atraso para o país e, por isso, tinha que miscigenar. Assim, para Lima (2008) “o embranquecimento constitui-se e tem sido historicamente usado como mais um dos mecanismos que vão contra a construção de uma identidade negra brasileira.”

Essa negação se deu das mais variadas formas, inclusive através de cercamento e perseguição das suas manifestações culturais, como o candomblé, a capoeira e a tentativa de imobilização da população negra, com a inserção do mito da democracia racial “que servia para encobrir os conflitos interétnicos e fazia com que todos se sentissem nacionais”. (Mendes, 2001, p.17).

A materialização do racismo institucional também se fez presente nas escolas, nos currículos e nos processos educativos, visto que, o espaço escolar nada mais é do que o reflexo da situação político-social do país, constituindo seus conflitos e contradições.

Frente aos desafios educacionais para o rompimento das contradições e conflitos presentes no espaço escolar, a descolonização dos currículos é urgente. Se analisarmos os currículos perceberemos que muitas culturas foram negadas e silenciadas. O currículo, enquanto território em disputa, deixa transparecer a sua face hegemônica, sendo que o padrão de saber e de pensar o outro está, intrinsecamente, ligado ao padrão de poder, que domina os povos, as raças e as classes menos favorecidas e a educação pública participa desse processo. (Arroyo, 2014).

Gomes (2012) defende que precisa haver o diálogo entre a instituição escolar, o currículo e o contexto social. Dentro desse processo, cabe dar uma atenção especial à formação de professores, a qual precisa ser crítica, reflexiva e atenta aos currículos que têm negado e silenciado as culturas.

Cabe frisar a importância que os professores possuem, no que tange à educação para as relações étnico-raciais, visto que falar de discriminação racial é um problema da sociedade, porém, não podemos culpabilizar aqueles que não praticam uma educação antirracista, visto que, na própria formação de professores, os currículos do nível superior também são hegemônicos e tendem a silenciar outros povos, outras culturas e esses sujeitos também estão imersos nesses processos econômico, político e social.

Nessa perspectiva, Gomes (2012) aponta sobre os aspectos positivos, quando se investem, político-pedagógica e academicamente, no processo de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial e dos impactos causados pelas leis de combate e enfrentamento ao racismo na educação. Nesse sentido, apresenta-se como exemplo a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei 9394/96), através da sanção da Lei nº 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Isso tem representado um avanço na perspectiva de descolonização dos currículos e rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial, na educação brasileira, mas ainda precisamos avançar.

Para Cavalleiro (2003), a educação acontece de forma desvantajosa para o segmento negro da população, por ser um espaço em que o racismo está presente e se manifesta das mais variadas formas, seja oculta ou explícita. Nesse contexto, como reflexo do racismo institucional, os livros escolares reproduzem a discriminação, e, diante disso, está o chamado ritual do silêncio dos professores, que vitimiza o alunado negro, ao ignorar as relações étnicas estabelecidas no ambiente escolar e isso poderá comprometer no desempenho e desenvolvimento da personalidade, tanto das crianças como dos adolescentes negros.

Ao discutir sobre o conceito de racismo enquanto fator estrutural, na sociedade, Almeida (2019) afirma que foi um avanço enorme para os estudos das relações raciais, ao demarcar que o racismo está para além das ações individuais e, nesse ínterim, a dimensão do poder também se apresenta como elemento constitutivo, no que tange às relações raciais, demonstrando que ele se dá de forma mais ampla, não somente de um indivíduo de uma raça sobre o outro, mas também de um grupo sobre o outro, “isso é possível quando há o controle de determinados grupos sobre o aparato institucional” (Almeida, 2019, p.47).

As Instituições que não encaram a questão da desigualdade racial de forma séria, contribuem para a naturalização de práticas racistas, que já ocorrem de maneira corriqueira, na forma de violência explícita ou velada, sejam através das piadas, silenciamento ou isolamento.

Em uma pesquisa desenvolvida por Cavalleiro (2001), em uma Escola Municipal de Educação Infantil, no ano de 1998, a autora afirma ter evidenciado diversos aspectos, no ambiente escolar, extremamente prejudiciais no que se refere ao desenvolvimento de crianças socialmente diferenciadas. Com isso, percebe-se que as práticas racistas se manifestam das mais variadas formas, no ambiente escolar, que se materializa, desde a relação professor/aluno à

aluno/aluno. Dessa forma, a partir dos dados obtidos na pesquisa, a autora sinaliza a importância dos professores contribuírem para o combate às desigualdades, no espaço escolar, através de uma educação antirracista, e, dessa forma, também estará contribuindo para mudar o quadro de racismo na sociedade.

Nessa perspectiva, é necessário alguns caminhos para a realização de uma educação antirracista, como: a descolonização do próprio currículo, visto que o pensamento hegemônico europeu não legitima as culturas outras; trabalhar na perspectiva da colonialidade implica conflito e confronto, visto que esse pensamento já está posto e consolidado; desmistificar a perspectiva eurocêntrica, que já está instaurada na sociedade brasileira é um desafio, sobretudo, no âmbito escolar, que envolve currículo, os professores e a sua formação.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender como o trabalho pedagógico, desenvolvido no âmbito de uma escola pública do campo, dialoga com o que preconiza a Lei 10.639/03, no contexto das relações étnico-raciais. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: Investigar se o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes contribuem para a implementação da Lei 10.639/03; verificar como ocorre a educação para as relações étnico raciais no contexto de Escola do Campo; construir uma proposta de formação continuada junto aos sujeitos da pesquisa, que são os professores de uma Escola do Campo.

A partir das leituras já realizadas, definiu-se as seguintes categorias teóricas da pesquisa: Trabalho Pedagógico, Educação para as Relações Étnico-raciais e Escola do Campo. Para Galiazzi e Moraes (2005, p.125), “cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias representam os nós de uma rede.” Nesse sentido, as categorias teóricas definidas se apresentam como os nós que serão tecidos na pesquisa. Além disso, ainda de acordo com os autores, essas categorias são consideradas anteriores, ou *à priori*, pois dizem respeito às nossas hipóteses de pesquisa, ou seja, com as ideias que possuímos sobre os fenômenos em estudo. Já as categorias que surgem através das análises dos dados são denominadas de emergentes.

O ambiente escolar, enquanto espaço de socialização, possibilita entrar

em contato com a vida dos sujeitos ali inseridos, onde é possível perceber seus anseios e angústias e, até mesmo, as experiências culturais dos indivíduos. Desse modo, a escola é vista como um espaço de “cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (Pérez-Gomes, 1992, p. 12).

Diante dessas observações, o presente trabalho tem a seguinte problemática: como o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito de uma escola pública do campo dialoga com o que preconiza a Lei 10.639/2003 e a educação para as relações étnico-raciais? Já que, segundo dados demográficos do (IBGE 2010), o referido município é o único, de todo o Brasil, que a maior parte da população se autodeclarou negra, 50,65% dos 11.554 habitantes. Diante desse dado, surgiu a necessidade de pesquisar e investigar como os professores vêm trabalhando a questão étnico-racial junto aos estudantes.

Este estudo possui uma grande relevância social, pois poderá contribuir com ações que seguem na direção de uma sociedade mais justa, visto que a sala de aula possui uma diversidade de sujeitos com histórias e realidades distintas e nós, enquanto educadores, precisamos colaborar para a construção de uma sociedade que saiba respeitar as diferenças, sem criar estigmas e rótulos. Nesse sentido, a prática pedagógica tem que ser de enfrentamento a qualquer tipo de exclusão, pois não podemos nos omitir, quando o assunto é inclusão e diversidade, porque a omissão propicia a exclusão. Logo, a escola precisa ser um espaço de confronto em relação a isso. Para tanto, é preciso adotar práticas e ações que oportunizem aos estudantes e à sociedade perceber a diversidade como condição essencial para a existência humana.

A motivação inicial para o desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir das inquietações pessoais, geradas pela vivência no exercício docente, na Educação Básica, já que surgiram algumas indagações, que me impulsionaram a buscar, por meio da pesquisa, investigar e entender o trabalho pedagógico, na perspectiva das relações étnico-raciais nas escolas do campo.

O interesse por esta temática foi sendo cada vez mais aguçado e se acentuou, ao cursar uma especialização na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 2018. Consonante a isso, um dado importante chamou a minha atenção, ao perceber que, no censo de 2010, o IBGE demonstrou o município de Antônio

Cardoso como o único município do país em que a maior parte da população se autodeclarou preta (50,60%) e parda (41,1%) quando se soma o percentual do total de pessoas negras esse índice alcança (91,67%) dos 11.554 habitantes.

Apesar que esse dado foi atualizado com o censo demográfico de 2022, em que a cidade de Antônio Cardoso passou a ocupar o 2º lugar, dos 11.146 habitantes, a população preta representa (55%), e pardos (40%), sendo o percentual total de negros (95%), da população, perdendo apenas para a cidade de Serrano que fica localizada no Estado do Maranhão que a população negra é de (97%), sendo (58%) preta e (39%) parda. Diante disso, Serrano passou a ser considerada a mais negra do país. Além de Antônio Cardoso ser considerada a segunda cidade mais negra do país, recentemente, algumas comunidades foram reconhecidas como quilombolas. Diante desse contexto, surgiu a curiosidade de pesquisar e investigar como os professores vêm trabalhando com a questão étnico-racial, junto aos estudantes da Escola do Campo, uma vez que, muitos deles são oriundos das comunidades Quilombolas.

Dessa forma, foram surgindo as motivações para este estudo, sobretudo pelas inquietações, as perguntas, o desejo de conhecer e de me aprofundar sobre a temática, de modo que pudesse contribuir, de alguma forma, na luta contra o silenciamento e o apagamento do povo negro. Acredito que a educação tem muito a contribuir nesse processo.

Como caminho metodológico para trilhar esta pesquisa, optou-se pela pesquisa do tipo exploratória, fundamentada na abordagem qualitativa, por oportunizar a interpretação, assim como a obtenção de dados descritivos e pelo fato da pesquisadora, no processo de investigação, precisar estar em contato com os sujeitos pesquisados, e, por meio dessa vivência, os possibilita fazer articulações e evitar generalizações nos resultados (Neves, 1996).

As etapas metodológicas para alcançar os objetivos da pesquisa consistiu-se da revisão bibliográfica, com base num arcabouço teórico-metodológico fundamentado em perspectivas teóricas, que discutem sobre a educação das relações étnicas-raciais, baseadas nas contribuições de Nilma Lino Gomes (2001, 2002, 2005, 2009, 2010, 2012, 2017), Eliane Cavalleiro (1996), Kabengele Munanga (1999, 2003, 2005, 2006, 2010, 2015), Carlos Hasenbalg (1995), Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, (1999). Além disso, para a importância de

uma prática democrática, na perspectiva de Paulo Freire (1997), foi necessário consultar o currículo e o Projeto Político Pedagógico da escola, a Lei 11.645/2008, a Lei 10.639/2003, o decreto 7352/2010, sobre a política nacional de Educação do Campo, as diretrizes de escola do campo, Resolução CEE Nº 103, de 28 de setembro de 2015, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

Foi realizado o trabalho de campo com o objetivo de observar o ambiente da sala de aula e o trabalho pedagógico, visando perceber como os docentes do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão lidam com a questão étnico-racial. Para isso, foram acompanhadas três turmas do Ensino Médio. Uma do 1º ano e duas do 2º ano. A observação aconteceu uma vez por semana, durante um mês. O critério utilizado para a escolha dessas turmas foi por levar em consideração que, na matriz curricular do Novo Ensino Médio, a maior parte do itinerário formativo integrado transdisciplinar é composto por apenas uma aula, exceto língua portuguesa e matemática, língua inglesa, no 1º ano, e biologia, no 2º ano, que possuem 2 aulas semanais. Com a configuração da matriz curricular dessas turmas, foi possível observar um número maior de professores, já que, em um turno, a turma possui cinco aulas diferentes, ou seja, cinco professores visitaram a turma durante um turno. Ao observar essas turmas, foi possível identificar 10 professores de um total de 13 professores. Posterior a isso, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas aos professores(as) das turmas observadas, para poder ouvi-los(as) e, dessa forma, possibilitar confrontar os dados obtidos através da observação e a fala de cada professor entrevistado.

O Colégio foi construído em abril de 1981, sendo inaugurado no dia 19 de abril do mesmo ano, pelo Governador Antônio Carlos Magalhães e o prefeito Luiz Cardoso de Oliveira. No ano de 2021, o colégio mudou o nome para Genivaldo de Almeida Brandão, em homenagem ao porteiro que servia a comunidade com muita dedicação, mas faleceu, causando muita comoção na comunidade e, após um processo de escolha dos nomes para ser dado à escola, o de Genivaldo foi eleito e, assim, foi definido o nome do colégio.

Figura 1: Colégio onde a pesquisa foi desenvolvida



Fonte: Foto da autora, 2023.

O colégio Genivaldo de Almeida Brandão atende a todas as comunidades do município, tendo em vista que é a única escola de ensino médio no município.

A estrutura física do espaço escolar possui 10 salas de aulas, 7 banheiros, considerando a sala da secretaria, biblioteca, sala de vídeo, sala da direção e sala dos professores e uma quadra coberta.

Quanto à estrutura pedagógica e organizacional, a Instituição é considerada de pequeno porte e conta com um quadro de profissionais composto por 14 professores, um diretor, um vice-diretor, uma coordenadora, três porteiros, quatro assistentes administrativos, quatro auxiliares de serviços gerais e três merendeiras. O Projeto Político Pedagógico (PPP) aponta como sendo Missão da escola: assegurar um ensino de qualidade e eficaz, garantindo o acesso e permanência dos alunos na escola, tornando-os cidadãos críticos e conscientes, capazes de agir na transformação da sociedade.

Figura 2: Estrutura física do Colégio onde a pesquisa foi desenvolvida



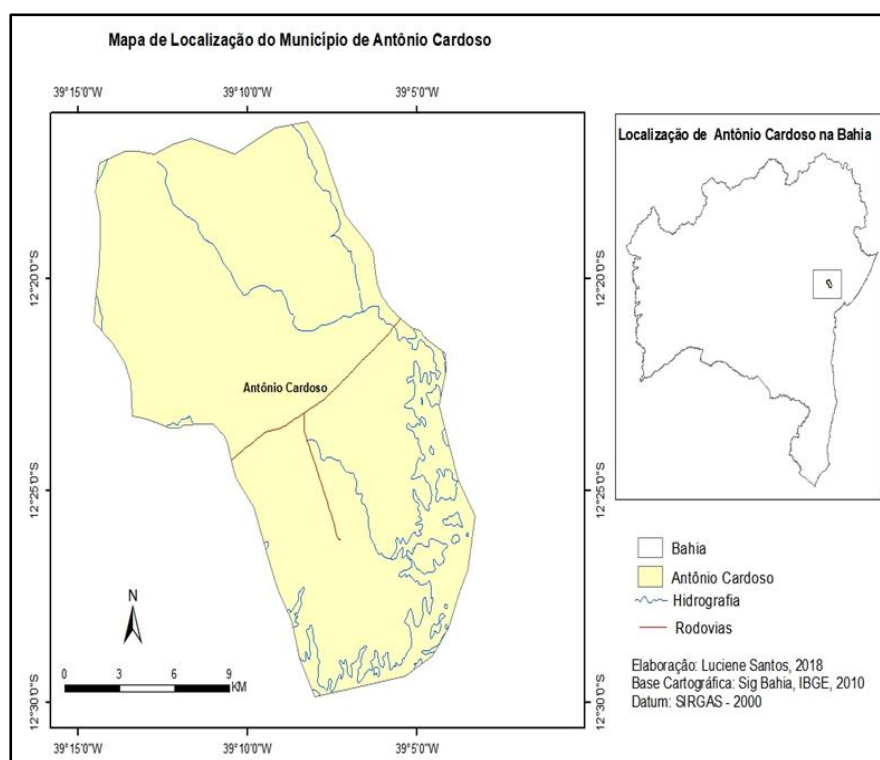
Fonte: Foto da autora, 2023.

A cidade de Antônio Cardoso, onde a escola está localizada, situa-se ao leste do Estado da Bahia, na margem esquerda do rio Paraguaçu. Ocupa uma área

de 293 Km², situando-se a uma distância de 139 Km da capital do Estado, (distância rodoviária), sendo tangenciada pela BR 116-Sul, que é responsável pelo contato com o Norte e o Sul do país. O município situa-se num planalto, em uma área de 191 m de altitude, com clima tropical semi-árido, variando de subúmido a seco, apresentando uma média anual de temperatura de 23,84°C, com máxima de 27,32°C e mínima de 18,41°C. Limita-se a Sudoeste com Cabaceiras do Paraguaçu, ao Sul com Conceição de Feira e São Gonçalo dos Campos, a Oeste com Ipecaetá e Santo Estevão, e ao Norte e Leste com Feira de Santana.

De acordo com o censo demográfico do ano de 2010, a população total passou para 11.554 habitantes, sendo 3.225 (27,9%) habitando no espaço urbano e 8.329 (72,1%) no espaço rural. O colégio em que a pesquisa foi realizada está localizado na sede do município.

Figura 3: Mapa de localização do município de Antônio Cardoso-Ba



Fonte: SANTOS, Luciene Rios, 2018.

Para a produção dos dados, foi realizada a observação da aula de dez professores do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão. Para tanto, foi feito o convite e a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para todos os professores participantes desta pesquisa. Após aceitar o convite, as observações foram iniciadas no mês de julho e tiveram a duração de um

mês.

Após a realização das observações, foi desenvolvida a entrevista, com o intuito de confrontar o que foi observado, com a fala dos professores. A entrevista aconteceu entre o final do mês de julho e início de agosto.

O tipo de abordagem qualitativa utilizada foi a pesquisa participante, tendo em vista que esse tipo de pesquisa “é baseada numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada” (Thiollent, 2009. p.15). Além disso, a pesquisa participante possibilita a interação entre o pesquisador e o pesquisado, numa relação de horizontalidade. Cabe ressaltar que, para alcançar os objetivos da pesquisa, essa metodologia foi de fundamental importância, já que a elaboração da proposta de formação, produto educacional desta pesquisa, foi realizada por meio de intervenção de todos os participantes.

Como a pesquisa é de cunho colaborativo, pretende-se fazer uma intervenção pedagógica, que consistirá no produto final desta pesquisa, realizada junto aos sujeitos, que são os professores. Para isso, elegeu-se a roda de conversa com caráter formativo, por meio de uma proposta de formação continuada em contexto.

A formação em contexto ou formação centrada na escola representa as mesmas concepções de formação continuada de professores, realizada nas instituições educacionais, lócus de atuação e formação docente, bem como de elaboração de conhecimento (Batista, p.41,2016).

A proposta de formação foi elaborada, conjuntamente com os professores da escola, para que haja contribuição para um diálogo entre a teoria e a prática desses profissionais. Afinal, o trabalho pedagógico precisa ser acompanhado pelo tripé ação-reflexão-ação. É desse processo que surge a *práxis* docente, visto que o professor passa a ser o investigador da sua própria prática. Nesse sentido, deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação e, através da análise crítica e reflexiva sobre a sua própria prática, procura mudanças para que o seu trabalho se torne cada vez melhor.

Diante disso, o produto desta pesquisa consistiu na elaboração de uma formação em contexto, na qual foi utilizada a roda de conversa como estratégia para o seu desenvolvimento. Para isso, foi elaborado um plano de formação para

ser desenvolvido com os professores da instituição pesquisada. Essa estratégia também contribuiu na elaboração dos dados, visto que, através das falas, foi possível perceber as representações docentes com relação à importância da temática e a implementação da Lei 10.639/03.

Tendo em vista que a conversa imprime uma certa informalidade, possibilitará a abertura para debates, oportunidade de cada um expor suas falas, pontos de vista e questionamentos. No entanto, a motivação maior para a escolha dessa estratégia se deu pela expectativa de oportunizar a formação reflexiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Dessa forma, esse momento levará os professores a pensar sobre o trabalho docente como uma atividade que exige a relação da teoria com prática, sendo importante pensar a *práxis* como atividade transformadora.

Para Freire (2005), o ser humano é um ser inacabado, inconcluso, e está em constante processo de construção. Nesse contexto, a educação precisa ter esse olhar e consciência de incompletude, pois nem tudo está pronto e acabado, mas que precisa ser dialógica, num processo de fazer e refazer, de forma contínua, ou seja, levando à *práxis*. Se o ser humano tem consciência da sua incompletude, será sujeito aberto em ir em busca do novo, de mudanças para conhecer e transformar a realidade. "Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descubrem como seus refazedores permanentes" (Freire, 2005, p. 32).

Com base nessa compreensão, Freire (1996, p.14) afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Diante disso, é evidenciado que a pesquisa precisa fazer parte do dia a dia do professor. Dessa maneira, a formação continuada vem para contribuir nesse sentido, para que o professor tenha consciência que o seu exercício remete pensar no inacabamento e, por isso, a necessidade de está sempre buscando mudanças. "A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (Freire, 1996 p. 42-43).

Tendo em vista o tipo de pesquisa, sua abordagem e metodologia, os dados foram analisados com base na categorização da análise de conteúdo de Bardin (2011), que define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter (por procedimentos) sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011. p.48).

Ainda segundo a autora:

Pertencem ao domínio da Análise de Conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares (Bardin, 2011, p. 48).

Além da categorização da análise de conteúdo de Bardin (2011), para tratamento dos dados, nos apoiamos no método de análise hermenêutico-dialético, visto que apenas a análise de conteúdo não dá conta desse contexto social complexo e, ao mesmo tempo, contraditório, em que a pesquisa está inserida. Assim, essa outra técnica foi para apoiar naquilo que a análise de conteúdo não consegue captar para Minayo:

Enquanto a hermenêutica busca as bases dos consensos e da compreensão na tradição e na linguagem, o método dialético introduz na compreensão da realidade o princípio do conflito e da contradição como algo permanente e que se explica na transformação. Uma vez que nada se constrói fora da história, qualquer texto (em sentido amplo) necessita estar referido ao contexto no qual foi produzido, porque só poderá ser entendido na totalidade dinâmica das relações sociais de produção e reprodução nas quais se insere. Mais que isso, o cientista que analisa as questões sociais nunca poderá se esquecer de que os seres humanos não são só objeto de investigação, são também sujeitos de relações (Minayo, 1996, p. 348).

As relações sociais desses sujeitos estão imbricadas de consenso, e também de contradições, já que fazem parte de uma história que é dinâmica e construída por antagonismos entre os grupos, sobretudo, quando se trata das relações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais. Partindo desse

pressuposto, optamos por trabalhar também com o método hermenêutico-dialético, por ser “o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida” (Minayo, 1996, p. 231).

O *lócus* em que a pesquisa foi desenvolvida está inserido em um contexto composto por sujeitos históricos e políticos, com visão de mundo distintas. Desse modo, é pertinente inserir, nesse processo de análises dos dados, o método hermenêutico-dialético, com o intuito de garantir um resultado mais fidedigno, bem como atender ao rigor da pesquisa científica.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, desenvolvemos uma análise sobre a questão histórica da oferta da educação para a população negra, até as conquistas das leis sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil. Nesse capítulo, discute-se sobre a negação da educação para a população negra, mesmo após a abolição da escravidão, mas, para atender um projeto de modernização com a Lei do Ventre Livre (1871), passou a permitir a oferta do ensino para as crianças que nasciam livres, porém de forma muito restrita. Diante da omissão do Estado brasileiro em ofertar a educação para a população negra, esse segmento da sociedade continuou na resistência e se uniu com o apoio da imprensa negra paulista e dos jornais, o que culminou no surgimento da Frente Negra Brasileira e, posteriormente, no movimento negro, protagonista na conquista de muitos avanços legais na educação.

O segundo capítulo aborda sobre o trabalho pedagógico. Esse conceito é a base de discussão desse capítulo e porque não iremos trabalhar com prática pedagógica? Porque o trabalho pedagógico vai além da prática pedagógica, uma vez que não se inicia e encerra na própria sala de aula, mas envolve questões que transcendem tempo e espaço. Ainda nesse capítulo, discutiremos sobre a Lei 10.639/03 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, aqui discutimos sobre a importância do Movimento Negro na conquista dessa Lei, além da importância de uma educação antirracista e que valorize a diversidade.

No terceiro capítulo, é realizada a discussão à luz do referencial teórico, que discute sobre uma das categorias teórico-prática dessa pesquisa que é educação do campo, relacionando-a com a educação para as relações étnico-raciais. A discussão, é feita à luz do referencial teórico, que discute sobre uma das categorias teórico-prática desta pesquisa, que é educação do campo, como Roseli Salet Caldart (2008), Farias e Faleiro (2017); Magalhães (2009). E no capítulo quatro está presente a análise dos dados e discussão dos resultados obtidos durante a investigação.

1 RESGATE HISTÓRICO: DA EDUCAÇÃO NEGADA À POPULAÇÃO NEGRA À LEGISLAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para iniciar a nossa discussão, iremos fazer um resgate histórico de como a educação, enquanto instrumento de poder, sempre esteve voltada para os grupos dominantes. No processo de colonização do nosso país, a educação foi reservada para os filhos da família real e o que restava para os escravizados era o trabalho braçal. Isso se deu, devido ao fato da educação, que proporciona o conhecimento, ser um instrumento perigoso e de ameaça para a elite brasileira.

Nessa perspectiva, Ayodele e Filice (2012) nos convidam a pensar no processo histórico de negação dos direitos básicos à população negra, que, mesmo após a abolição da escravatura, a lógica de exploração não foi extinta, pois serviu de elemento estruturante para a sociedade brasileira, que se encontrava em processo de modernização. Todavia, compreender como ocorreu esse processo se configura como fator essencial na compreensão de como se originaram tantos problemas, que o povo negro encara e que tem se perpetuado aos dias atuais. São problemas estruturais, raciais, econômicos, dentre vários outros, inclusive a educação da população negra.

A educação começa a ser pensada para as pessoas negras como forma de atender às exigências da modernização do país. Até o fim do século XIX, a população negra não tinha direito à educação e nem ao letramento, sendo que as primeiras discussões sobre a necessidade de educar o povo negro foi suscitada

através da Lei do Ventre Livre de (1871), quando surgiu a necessidade de educar as crianças que nasciam livres, de modo que pudessem atender às novas formas de trabalho. De acordo com Ayodele e Filice (2012), a referida Lei dispunha que:

Art. 1.º - Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta Lei serão considerados de condição livre.

§ 1.º - Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei.

Art. 2.º - O Governo poderá entregar a associações, por êle autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder dêstes em virtude do Art. 1.º- § 6º.

§ 1.º - As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos completos, e poderão alugar êsses serviços [...] (Ayodele; Filice, 2012, p.119).

Desse modo, é possível perceber que, historicamente, o acesso à educação, mesmo que de forma extremamente restrita ao povo negro, se deu para possibilitar a dita “modernização do país”, pois o processo de exploração continua, mesmo quando se tratava de garantia de direitos dos sujeitos livres.

Diante da omissão do Estado brasileiro em desenvolver políticas de educação necessárias para o povo negro, como um meio de fornecer condições de igualdade e de desenvolvimento, é importante destacar que a reação da população negra, diante disso, foi de mobilização e de luta. Assim, em uma pesquisa realizada por Silva (2000), é evidenciado que, antes de acontecer a abolição da escravatura, as pessoas negras já se organizavam para reivindicarem direitos sociais, inclusive a educação.

Ainda em sua pesquisa, Silva (2000), trata que é possível perceber que, em documentos de 1856, ou seja, com a escravidão ainda em vigência, foi enviado um requerimento para à Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, no qual reivindicava-se a “legalização de uma escola destinada a “meninos de cor”, sob a direção de professor negro. Nesse documento, enviado por um grupo de pais e mães, cobrava-se “que seus filhos necessitavam aprender as primeiras letras com perfeição”, porém não estavam conseguindo nas demais escolas, em razão de práticas discriminatórias.

Além das mobilizações após a abolição, Santos (2007) reforça a ideia de que, após a extinção da escravidão, a educação foi alvo de reivindicações por parte dos primeiros movimentos negros organizados, quando encaminharam uma Carta à Comissão de Libertos do Vale do Paraíba, para o futuro ministro da justiça, Rui Barbosa, exigindo educação para seus filhos.

Após a abolição a luta do povo negro pela garantia de direitos, historicamente, negados, os negros passaram a se organizar e mobilizar para lutar e resistir ao processo de exclusão, sobretudo referente ao trabalho e à educação. Nesse contexto Garcia (2012) demonstra que:

[...] surgiram mobilizações, definidas como o 'protesto negro'. Desde a 'imprensa negra', passando pela frente negra brasileira, pelo teatro Experimental negro, até chegar ao movimento Negro unificado, o século XX no Brasil foi marcado pelo 'protesto negro', que reivindicou a transformação do lugar do negro no país. E em geral a questão da educação esteve entre as principais reivindicações do movimento (Garcia, 2012, p.153).

Com isso, é possível perceber que a postura do povo negro, diante do processo de exploração, não foi apenas de sujeição e subalternidade, uma vez que eles vêm resistindo, desde a condição que foram colocados de escravizados até os dias atuais, porque, com a abolição da escravidão, no ano de 1888, o que aconteceu foi uma falsa liberdade, já que não foi dado nenhum apoio para que os recém libertos pudessem viver de forma digna, após séculos de escravidão. Nesse sentido, "o negro foi deixado a própria sorte" (Fernades, 1978).

Nessa perspectiva, Santos (2008) corrobora com a ideia quanto ao descaso da república brasileira no trato com o povo recém liberto, ao afirmar que "os negros não se tornaram cidadãos, pois não houve ações que corrigissem os efeitos danosos dos trezentos anos de escravismo. Eles foram transformados de escravos-trabalhadores em trabalhadores-escravos" (Santos, 2008, p. 171). E no decorrer da história essa exclusão tem se materializado na sociedade brasileira, nos mais variados aspectos, como: a desigualdade econômica, que é resultante desse processo, já que ela é reforçada pela desigualdade racial e social, o que tem provocado desmotivação por parte da população negra brasileira.

Na busca por estudos que demonstram a trajetória do povo negro e o seu acesso à educação formal, constatou que são poucos os registros que se tem na historiografia. O que não é algo inédito, quando se trata sobre o povo negro. O

apagamento da sua história é uma realidade cruel.

Santos (2008) corrobora com essa ideia, em seu trabalho sobre a escolarização da população negra, entre o final do séc. XIX e início do séc. XX, onde também constatou essa carência de informações sobre a educação do afrobrasileiro, em épocas mais remotas, mas aponta alguns trabalhos recentes, como o de Souza (1999), que realizou um estudo sobre os primeiros grupos escolares de Campinas, entre os anos de 1897 a 1925 e identificou, nas fotografias, crianças negras em diferentes grupos escolares e em épocas distintas. Contudo, não se sabe o percentual de crianças negras que frequentavam as escolas.

Santos (2008) aponta também alguns mecanismos oficiais que impediam o acesso do povo negro aos bancos escolares, desde o império à República. Esses mecanismos eram, sobretudo, de natureza legislativa, e ele demonstra alguns casos em que a legislação proibia escravos, até mesmo os libertos, de frequentarem a escola pública. Na constituição de 1824, o acesso à escola formal ficou restrito, exclusivamente, aos cidadãos brasileiros. É possível perceber que essa restrição, por si só, já representava um obstáculo para o ingresso da população escrava ao sistema de ensino, tendo em vista que a origem da maioria dos escravos era africana.

É pertinente citar outra legislação que, em sua essência, acabava impedindo o acesso do povo negro à escolarização, que foi a Reforma de Couto Ferraz, Decreto 1.331/1854, no qual ficou estabelecida a obrigatoriedade e gratuidade da escola primária para as crianças que possuíam acima de 07 anos de idade, mesmo as libertas, contudo teria que ser oriundas de famílias que possuíam algum recurso. Porém, não seriam aceitas crianças escravas e nem aquelas com moléstias contagiosas. É possível perceber que essa legislação, além de associar as crianças escravas às doenças contagiosas, em nenhum momento, foi prevista uma instrução voltada para as pessoas adultas.

Além das reformas que serviram como obstáculo para o acesso do povo negro à educação formal, foram utilizados outros mecanismos. Santos (2008) aponta que pesquisas demonstram que dificuldades enfrentadas, no cotidiano da vida escolar, serviram como obstáculos tanto quanto os fatores oficiais. E isso é constatado através do próprio Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, quando descreve que:

Suscitou-se dúvida si erão admitidos á matrículas os escravos, ou indivíduos, sobre cuja liberdade não havia certeza. Visto que as famílias repugnarião mandar ás escholas públicas seus filhos si essas qualidades de alunos forem aceitas, e attendendo aos perigos de derramar a instrução pela classe escrava, ordenei que não fossem recebidos nos estabelecimentos de instrução pública senão os meninos, que os professores reconhecessem como livres, ou que provassem essa qualidade (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1855, p. 48 *apud* Santos, 2008, p. 4).

Nesse sentido, a escolarização dessas crianças negras dependia da comprovação de que elas eram livres. No entanto, era uma situação complicada, visto que as crianças ainda viviam com os seus pais, nos cativeiros e, muitos deles, se encontravam na condição de escravos ou subordinados aos seus senhores. Além dessas questões, os negros tinham que enfrentar, no seu cotidiano, o preconceito e a discriminação nas escolas, o que contribuía, de forma significativa, para o afastamento do segmento negro do processo de escolarização no sistema oficial de ensino.

Quando a educação formal chega a atingir as classes populares, muitos negros ficaram de fora, como afirmam Farias; Lins e Brião (2021):

Fosse em instituições de caridade, com aulas particulares, asilos de órfãos ou escolas de improviso, aprender a ler e a escrever, no Brasil do século XIX, para a população preta, era sim um ato de rebeldia, contra um sistema apoiado nos laços escravistas, ainda que pairasse no ar, o famoso mito da democracia racial que tentava negar ou ainda camuflar o racismo existente na sociedade. No processo de “rebeldia”, os negros criavam suas próprias escolas nos quilombos ou nas áreas onde estavam os cortiços (Farias; Lins; Brião, 2021. p. 95).

Nessa perspectiva, Domingues (2016) reforça essa ideia, ao afirmar que, diante de um contexto adverso, ser cidadão, para os negros, era um sonho, pois significava ter direitos iguais e não ser considerado inferior. Contudo, diante da inclusão marginal e das práticas discriminatórias, esse sonho parecia tão distante, porém, para transformar esse sonho em realidade, um grupo das chamadas “pessoas de cor” percebeu que era necessário unir e lutar, coletivamente, por meio de reivindicações e projetos, em busca de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação. É importante perceber que, já nesse contexto, a principal bandeira de luta foi a de defesa da educação.

Para que a educação atingisse o máximo de pessoas negras, houve a mobilização por parte dos jornais e imprensa negra paulista. Além disso,

[...] as associações negras que floresceram nas primeiras décadas do século XX vislumbravam, na educação, senão a solução, pelos menos um pré-requisito indispensável para a resolução dos problemas da "gente de cor" na sociedade brasileira (Domingues, 2016, p. 333).

Dessa forma, a imprensa negra paulista e os jornais tinham um papel educativo e emancipatório, pois eram produtores de saberes, que politizavam a população negra e demonstravam qual era o seu verdadeiro lugar na sociedade (Gomes, 2017).

Como forma de resistir às dificuldades de acesso à educação formal, os negros criaram as suas próprias escolas, apesar de que, na perspectiva de Domingues (2016), não se tem um consenso sobre o que levou os negros a criar sua própria escola, mas são apontadas duas explicações: a primeira é que a disputa por um lugar entre os diversos grupos étnicos, que viviam em São Paulo, havia uma relação acompanhada de tensão. Na medida que construíam as suas próprias escolas, demonstravam o esforço em organizar-se e defender-se. A outra explicação é de que essas escolas foram criadas como uma forma de dar a devida resposta às práticas discriminatórias que aconteciam na rede de ensino, pois havia escolas que, além de dificultar o acesso do negro, vetavam a sua matrícula.

Apesar das dificuldades que as escolas de negros encontram para se manter, a partir dessas experiências, foi criada a Frente Negra Brasileira (FNB). Com o golpe de Estado de 1930, as organizações políticas de base, bem como os partidos das elites não incluíram, em seus projetos, a luta a favor do povo negro. Assim, diante desse abandono, um grupo fundou a Frente Negra Brasileira, no dia 16 de setembro de 1931, na cidade de São Paulo.

Essa associação possuía caráter político, informativo, recreativo, ofertava educação e tinha a intenção de se tornar uma articulação nacional. Quando a FNB ganhou notoriedade e adquiriu maior representatividade, no cenário nacional, tornou-se partido político, no ano de 1936, mas, em 1937, foi extinta, visto que Getúlio Vargas assinou um decreto que determinava a ilegalidade de todos os partidos políticos.

A FNB foi a mais pura expressão da capacidade de união e luta da população negra na década de 1930. A educação era considerada prioridade um bem inviolável, pois, além de integrar o indivíduo na sociedade, possibilita a sua ascensão social, e a eliminação do preconceito, de modo a garantir o exercício da cidadania de forma plena.

As conquistas alcançadas pela FNB, no campo educacional, possibilitaram a inserção de alguns negros na sociedade, além de ter contribuído para o fortalecimento “do movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil da importância de construção de uma ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país.” (Domingues, 2016, p. 359).

Em resposta a negligência da República brasileira, com relação às questões raciais, houve a união e mobilização do povo negro como forma de resistir contra as desigualdades existentes entre os brancos e os negros, inclusive ao acesso a direitos básicos, como a educação. Logo, o movimento negro foi um dos grandes protagonistas nessa luta. Na perspectiva de Santos (2005), a educação formal passou a ser valorizada pelos negros, como um “bem supremo”, visto que, no seu entendimento, a educação formal significava um meio de ascender socialmente. Com o ressurgimento dos movimentos sociais negros, no ano de 1978, as suas lutas tornaram-se mais intensas, sobretudo no campo educacional.

Segundo Hasenbalg (1995), o período entre 1965 à 1970 não foi propenso para a pesquisa e escrita sobre as relações raciais no Brasil, visto que, nesse período, o tema sobre as questões raciais passou a ser considerado questão de segurança nacional. O tema também foi afetado com as aposentadorias compulsórias dos destacados representantes da escola paulista de relações raciais, que aconteceu no ano de 1969. Somado a isso, a falta de dados sobre a cor foi extinta do censo demográfico de 1970, e a justificativa foi por “motivos técnicos”.

O contexto da ditadura militar provocou cessamento dos movimentos sociais negros, mas não foi motivo para extingui-los em sua totalidade, pelo contrário, diante da discriminação racial ocorrida durante esse período, fez com que o movimento negro se articulasse e fundasse, em São Paulo, no ano de 1978, uma organização de caráter nacional, denominada Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) que, posteriormente, foi transformado no Movimento Negro Unificado (Gomes, 2017).

Nessas concepções, Santos (2008) afirma que as reivindicações do movimento negro, diante da discriminação racial contra os negros, no sistema educacional, passaram a reivindicar, junto ao Estado, a inserção da cultura negra como formação da sociedade nacional. Dessa forma, “Parte destas solicitações já constavam na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950” (Santos, 2008, p. 23).

Para Lippold (2008), apesar da LDB 4024/61 citar sobre a questão racial, não era considerada como uma questão primordial e, por isso, não houve a materialização do que preconizava a lei:

TÍTULO I Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; 21 f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Lippold, 2008, p.73).

Assim como a LDB 4024/61, a Lippold (2008) cita outras leis educacionais, como a 5.540/1968 e 5.962/1971. Essas leis tiveram grande repercussão na organização do ensino brasileiro, mas foram consideradas como leis de ajustes, em virtude do contexto de criação, já que o país passava por uma forte repressão. Além disso, soma-se a isso a maneira como a lei foi modificada, ou seja, de forma fragmentada, pois primeiro editou a 5.540/1968, que tratava sobre o ensino superior, logo em seguida foi editada a 5.692/71, que tratava sobre o ensino de primeiro e segundo graus. Diante desse cenário, a Lei 4.024/61 foi aprovada com a ausência de um intenso debate. Contudo, a forma como a raça foi abordada na Lei 4.024/61 foi mantida na Lei 5.692/71, que é a condenação ao preconceito de raça.

Ainda como reflexo da luta do movimento negro, a constituição Federal de 1988, no artigo 215, trata a diversidade como componente histórico do país:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais

e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A Lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- I- defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II- produção, promoção e difusão de bens culturais;
- III- formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV- democratização do acesso aos bens de cultura;
- V- valorização da diversidade étnica e regional (Brasil,1988).

Com a implementação da Constituição Federal de 1988, frente às reivindicações dos movimentos negros, na luta por seus direitos de igualdade, abriu precedente para a promulgação da Lei 7.716/89, que define os crimes resultantes de raça ou cor. Vale ressaltar que, a partir dessas conquistas, as questões raciais vão ganhando notoriedade nos debates políticos, na sociedade, na mídia e nas escolas.

Em 1996, a Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, apesar de ter abordado assuntos relacionados à igualdade, a valorização das raças foi pouco abordada. Como fruto da resistência e pressão dos movimentos negros, em 09 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03, que alterou a LDB Lei 9394/96, como menciona o texto da Lei:

Art. 1 A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A e 79-B:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 2003).

No bojo da promulgação da Lei 10639/03, o Conselho Nacional de Educação, instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, através da Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004. Essa resolução tem por base o

Parecer CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação, em 19 de maio de 2004.

A resolução determina, no seu primeiro artigo, que essas diretrizes serão observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. E tem como objetivo:

A divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004. p. 31).

É possível perceber que há, nessas diretrizes curriculares, uma preocupação com a conscientização e educação dos cidadãos que saibam valorizar a pluralidade étnico-racial e a identidade. Essa Resolução também foi resultante da luta do movimento negro.

É importante destacar que, no Parecer, é dada uma atenção quanto à formação de professores. Essa é uma questão fundamental, porque, para promover uma educação antirracista, é necessário que os educadores tenham formação e preparo para não reproduzir um conhecimento homogeneizador.

Diante da trajetória da oferta da educação para o negro, traçada até aqui, é possível perceber que, após a redemocratização do país, com início em 1980, e com a elaboração da Carta Magna de 1988, surgiram vários projetos educacionais, que tinham como objetivo atender a dignidade de modo a erradicar posturas e comportamentos discriminatórios, seja por raça, cor, sexo, religião, etc. É importante frisar sobre a importância do papel exercido pelos movimentos negros e pelas lideranças do país, no que se refere às lutas para a inserção de políticas públicas e ações afirmativas capazes de inserir os negros na sociedade.

2 TRABALHO PEDAGÓGICO E CONSTRUÇÃO DO SABER: LEI 10.639/03 E A BUSCA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORTALECIMENTO DE OUTRAS IDENTIDADES

As práticas pedagógicas precisam contribuir para a formação crítica dos

educandos, por isso que o fazer pedagógico precisa ser permeado de reflexões. No pensamento freireano, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (Freire, 1996, p. 43-44). O referido autor defende que, na formação dos professores, o momento considerado fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, porque é a partir do pensamento crítico da prática de hoje que podemos melhorar a próxima prática.

Essa ideia nos remete a pensar no conceito de prática, *práxis* pedagógica e trabalho pedagógico. Assim, na perspectiva de Ferreira (2018), o trabalho pedagógico:

Seria a produção do conhecimento em aula, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Mas vai além. Considera-se, ainda, que a produção do conhecimento pressupõe envolvimento e participação política em todos os momentos escolares, além de intenso imbricamento, comprometimento e responsabilidade com o projeto pedagógico institucional. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que os professores concebem seu projeto pedagógico individual, e o que a escola, comunidade articulada, estabeleceu em seu projeto pedagógico institucional em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico (Ferreira, 2018. p. 594).

Percebe-se que o trabalho pedagógico vai além da prática pedagógica, porque não se inicia e encerra na própria sala de aula, mas envolve questões que transcendem tempo e espaço, isto é, está imbricado com a historicidade. Nesse processo, os sujeitos produzem saberes de forma dialógica, sistemática, mas também é considerado como um trabalho imaterial, visto que, por meio desse trabalho, são gerados bens imateriais que se materializam através de ideias, reflexões e saberes.

O trabalho do professor é revestido de intencionalidade, logo, é considerado, por essência, como um trabalho pedagógico e também político, já que é um trabalho resultante de um projeto pessoal, há uma articulação das suas crenças, experiências e fazeres, além dos saberes a serem selecionados pelos professores. Apesar dessas características em que se percebe o individual sendo atuante, não podemos perder de vista que o projeto pedagógico não é construído individualmente, mas de forma dialética entre o individual e o coletivo.

Nesse contexto, há uma diferença entre trabalho pedagógico e prática pedagógica, por esta ser entendida como uma ação que não é, necessariamente,

acompanhada por uma reflexão, ou seja, as partes não são percebidas como integrantes de um todo e, por isso, também se distancia da ideia de *práxis* pedagógica.

Ferreira (2018), para demonstrar de maneira mais objetiva como se dá a diferença entre prática pedagógica e *práxis*, traz o seguinte exemplo: uma prática escolar, ao tentar mudar um hábito já existente na escola, mas essa ação vem descolada de um projeto maior, o que remete a pensar que não haverá uma mudança geral nas ações dos sujeitos, mas apenas em alguns aspectos. Já se a prática do professor estiver relacionada com a produção de conhecimentos, é entendida como *práxis*.

Ainda sobre essas concepções, Ferreira (2018) se apoia nas ideias de Imbert (2003), para defender que, diferentemente da *práxis*, a prática é instantânea, enquanto que “a *práxis* significa uma tensão, uma visada, um projeto, que não se deixa fixar em termos determinados – um programa –, mas abre o campo de um processo indeterminado, não dedutível” (Imbert, 2003, p. 16). Desse modo, a autonomia constitui objetivo da *práxis*, tendo em vista que é um processo indeterminado, pois tem início, mas poderá tomar rumos imprevisíveis.

Nessa perspectiva, a prática é mais restrita e conduz os sujeitos em busca de alcançar um determinado objetivo, sem que envolva um projeto coletivo e transformador, porque isso já se configura como uma característica da *práxis* “que une uns aos outros, cada elemento se vê transformando” (Imbert, 2003, p. 38).

Tendo em vista que o sentido de prática pedagógica nos remete a pensar em uma ação desacompanhada de uma reflexão crítica, como sendo um fazer baseado no treinamento, que tem como princípio colocar em prática o que aprendeu a fazer, essa perspectiva foge da intenção desta pesquisa. Por isso, prática pedagógica será substituído por trabalho pedagógico, já que, segundo o pensamento de Ferreira (2018), o trabalho pedagógico é considerado todo o movimento que contribui para a construção do conhecimento e, por isso, inclui tempo, espaço, sujeito, conhecimento sobre pedagogia e, ao mesmo tempo, significa uma ação coordenada e que possui um determinado fim como objetivo.

Desse modo, a categoria trabalho pedagógico, entendido como *práxis* humana, será elemento importante na condução das discussões, análises e reflexões. Nesse viés, faz-se necessário tratar sobre a ideia de *práxis* na

perspectiva de Kuenzer (2000), que entende esse conceito como um conjunto de ações materiais e espirituais que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, busca desenvolver “com o objetivo de transformar a natureza, a sociedade os outros homens e a si próprio, com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência” (Kuenzer, 2000, p. 39).

O professor, por ser autônomo no processo de mediação e na organização das suas atividades, precisa saber lidar com diversas situações postas pelas demandas sociais, sobretudo, aquelas para a diversidade, afinal, educar é um papel social e uma ação que exige responsabilidade e comprometimento com a justiça social. Freire (1996) dialoga com essa ideia, quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996 p. 47).

Cabe refletir como a escola tem lidado com a questão racial, principalmente, porque, na própria formação de professores, a questão racial tem sido pouco ou quase nada discutida. E isso reverbera nas práticas de muitos professores, que se omitem, silenciam ou, até mesmo, ignoram tal temática, como afirma Nilma Lino Gomes:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (Gomes, 2005. p.146).

Trabalhar com a questão racial é um desafio e nem todos estão dispostos a encarar, devido o seu caráter de resistência e luta pelas desigualdades e contra o racismo. Em uma nação democrática e que prega a garantia de direitos, nós, enquanto professores, não podemos cruzar os braços e vendiar os olhos para essas questões que dizem respeito à dignidade humana. Dessa forma, para reforçar a responsabilidade que a escola possui com a temática e com a luta antirracista, foi, oficialmente, promulgada através da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e

Bases da Educação Nacional e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

A Lei nº 10.639/03 é considerada uma conquista resultante da luta do movimento negro que, para Gomes (2017), foi a grande impulsionadora do debate racial no Brasil, e fez com que a discussão não ficasse restrita apenas às pessoas que fazem parte do ativismo e das discussões políticas, mas levou esse debate para a vida de todos, e isso reverbera na autoafirmação da identidade negra. A estética tem sido resgatada como instrumento de luta pelos jovens negros “que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira” (Gomes, 2017, p. 24). Ainda segundo a autora, o Movimento Negro tem atuado com protagonismo, no que se refere à relação da população negra com o Estado. Assim, é por isso que, em sua perspectiva, o movimento Negro é um ator político e educador.

Partindo desse pressuposto, Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro também educa, ao ressignificar e politizar a ideia de raça, desmistificando a inferioridade, que se apropriou na construção desse conceito, para justificar e naturalizar as desigualdades existentes entre os negros e os brancos. Na medida em que o Movimento Negro trata o conceito de raça com outras perspectivas como potência de emancipação, revela a face do racismo e se contrapõe, dando-lhe um trato não inferiorizante, mas de questionamentos, como o negro tem sido tratado, ao longo da história do nosso país e insere a questão étnico-racial num debate mais amplo de luta por igualdade enquanto sujeitos de direitos.

Tendo em vista que o movimento negro é múltiplo, é importante situarmos que, nessa discussão, será tratado de acordo com a abordagem de Santos (2007), que compreende o movimento negro como:

[...] o conjunto de iniciativas de resistência e de produção cultural e de ação política explícita de combate ao racismo, que manifesta em diferentes instâncias de atuação, com diferentes linguagens, por via de uma multiplicidade de organizações espalhadas pelo país [...] (Santos, 2007, p. 64).

Na definição conceitual do que é o movimento negro, apontado por Santos (2007), fica evidente que a sua luta é ampla, e tem se configurado como resistência de combate ao racismo em sua plenitude. No entanto, a luta por educação para a

população negra tem sido primordial e sempre esteve presente na agenda das suas reivindicações, que se materializa através das muitas denúncias, conquistas e avanços.

A luta do Movimento Negro por uma sociedade mais igualitária perpassa pelo direito à educação, que, até a década de 1990, a sua luta era por acesso a ela, mas, ao perceber que a universalização do ensino continuava sendo excludente para uma parcela da sociedade, que era a população negra, então, a sua luta se voltou para a materialização das ações do Estado, através de políticas públicas, a exemplo das políticas de cotas. Posteriormente, por volta dos anos 2000, como fruto das suas reivindicações, ressignificação e politização de raça, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR) e, no ano de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em que foram incluídos os artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas.

É inegável que a Lei 10.639/03 representou uma conquista histórica, quando se trata de políticas de ações afirmativas, visto que, entre os aspectos relevantes dessa lei, está a descolonização do currículo, na medida em que rompe com a ideia do perigo de uma história única, já que as ideias hegemônicas europeias, até então, é quem domina o currículo escolar. Assim, “A Lei rompe com a ideia de subordinação racial no campo das idéias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira.” (Romão, 2005, p. 11).

Como avanço dessa Lei, em 2008, foi sancionada a Lei 11.645/08, que passa a incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Mas, como essas leis que foram criadas há mais de uma década tem sido colocada em prática nas escolas? Como os nossos estudantes, professores, funcionários e toda a comunidade escolar tem se apropriado desse documento? Todavia, não basta apenas ter conhecimento sobre o documento, mas criar estratégias e mecanismos que deem conta de pelo menos atender o que preconiza a lei.

Para Piva (2020), a escola possui uma grande responsabilidade, no que tange à implementação da Lei 10.639/03, visto que essa Lei legitimou todo o

processo histórico vivenciado pelo negro e possibilitou a inserção de uma pedagogia da diversidade, que segue na direção de práticas antirracistas, na medida que oportuniza o acesso ao conhecimento das diferentes culturas, além de desenvolver ações afirmativas que valorizam e reconhecem a história e cultura afro-brasileira (Piva, 2020. p. 7).

Em muitas escolas básicas, ao abordar sobre as questões étnico-raciais, tem trabalhado de forma descontextualizada, folclorizada, de forma pontual, como o Dia da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, Dia do Índio, em 19 de abril, sem uma verdadeira conscientização, reflexão e contribuições, que possam avançar nesse sentido. Após isso, a temática cai no esquecimento e, quando a temática é discutida numa perspectiva de luta e valorização desses sujeitos, são iniciativas isoladas de professores que têm um verdadeiro compromisso com uma educação decolonial. Nesse contexto, Gomes (2005) nos alerta:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. [...] é preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (Gomes, 2005. p.147).

Diante disso, cabe uma reflexão sobre os seguintes pontos: como os materiais didáticos tratam sobre essa temática? Como a imagem do negro e dos povos indígenas são abordadas nos materiais didáticos? Será que a forma como tais sujeitos são tratados, e a forma como suas culturas são estigmatizadas e vistas como inferiores não têm contribuído para fortalecer o estado de ignorância dos educandos e educadores? Isso é perigoso, porque esse tipo de situação contribui para a negação da identidade, da cultura e do pertencimento e, “na ausência de conteúdos curriculares que fortaleçam a sua identidade étnico-cultural, esses sujeitos passam a reivindicar para si o ideal de branqueamento.” (Araújo; Giugliani, 2014. p. 5).

Nessa perspectiva, a escola não pode continuar sendo a mesma em um contexto que exige dela uma verdadeira mudança. Logo, é preciso que outras

pedagogias sejam estabelecidas, visto que outros sujeitos estão chegando na escola: o negro, o índio, estudantes do campo, quilombolas, ciganos, mães solas, estudantes com deficiência e das periferias. (Arroyo, 2014. p. 39).

O modelo de ensino que se instaurou há mais de dois séculos sofre uma crise, visto que a escola tem se tornado diversa. Nesse sentido, a escola não poderá ser a mesma e as práticas pedagógicas também não poderão ser as mesmas. Essa metamorfose da escola, como apontado por Nóvoa (2019), tende a provocar mudanças profundas na profissão docente e na formação de professores.

Não cabe mais na formação de professores dissociar a teoria da prática. Esse tem sido um dentre os diversos problemas enfrentados pelos professores no seu processo formativo, que foi o chamado modelo “3 + 1”, em que 3 anos da sua formação eram voltados para conteúdos específicos da área e apenas um ano voltado para as disciplinas pedagógicas. Nesse modelo, havia uma supervalorização dos conteúdos em detrimento dos saberes e práticas docentes. Assim, esse modelo, apesar de já ter sido superado por outros modelos, como o que Coimbra (2021) denominou de modelo de transição e modelo de resistência, em muitas práticas pedagógicas, essa herança ainda está arraigada e isso reflete no tipo de professores que está sendo formado e como suas práticas influenciam na vida dos estudantes. Dessa maneira, de acordo com Fernandes (2005):

Pesquisas já realizadas pela Fundação Carlos Chagas (1987) têm demonstrado o quanto nossa escola ainda não aprendeu a conviver com a diversidade cultural e a lidar com crianças e adolescentes dos setores subalternos da sociedade. Os dados revelam que a criança negra apresenta índices de evasão e repetência maiores do que os apresentados pelas brancas. A razão disso tudo, segundo a pesquisa, era devido aos seguintes fatores: conteúdo eurocêntrico do currículo escolar e dos livros didáticos e programas educativos, aliados ao comportamento diferenciado do corpo docente das escolas diante de crianças negras e brancas (Fernandes, 2005. p. 381).

Diante de tal cenário, preocupa-nos em saber que, apesar dos avanços e conquistas adquiridas através de lutas, as nossas escolas ainda parecem não ter entendido o seu verdadeiro papel e a sua responsabilidade em executar o que os instrumentos legais preconizam, como a Lei Federal 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Nessa perspectiva, Fernandes (2005) contribui, ao afirmar que um dos

obstáculos do nosso sistema educacional está na qualificação dos professores, principalmente, aqueles que atuam nas séries iniciais do fundamental, uma vez que esses professores precisam estar preparados para trabalhar com essa temática curricular. Todavia, cabe aos órgãos governamentais dar suporte técnico à atuação desses docentes, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, seja através da oferta de cursos de extensão, formação continuada, publicação de materiais didáticos capazes de atender a essas demandas.

Noguera (2012) defende a ideia de uma educação pluriversal e antirracista, uma pedagogia da pluriversalidade, que possa denegrir a educação. O conceito filosófico de denegrir significa regeneração, tornar negro, enegrecer. Por isso que para o autor denegrir é:

Pluriversalizar as abordagens, revitalizando e regenerando as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero, exercícios de sexualidade etc. Denegrir indica um processo de dissolução das modalidades de dominação e subalternização baseadas em critérios etnicorraciais, geográficos, de gênero, na orientação sexual ou exercícios de sexualidade, etc. Portanto, denegrir tem como alvo o abandono das disputas e controles dos bens materiais e imateriais, visando uma cooperação e construção compartilhada dos poderes (Noguera, 2012, p.68).

Sendo assim, a Lei 10.639/03 (Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana), e a Lei 11.645/2008 (Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena) são apontadas como uma forma de denegrir a educação, visto que se abre a possibilidade de produzir conhecimentos a partir de outras perspectivas e de dar visibilidade a outras culturas, outros povos e saberes. No entanto, é importante frisar que a responsabilidade por promover ações de combate ao racismo não pode ficar restrita somente ao negro e aos indígenas, mas a toda sociedade.

2.1 VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL COMO FORMA DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO À BRASILEIRA

No ambiente escolar, estão presentes conflitos culturais e identitários, há uma heterogeneidade que precisa ser lidada de forma isonômica, mas sem perder de vista as diferenças ali existentes. Nesse processo, desprezar a diversidade estudantil é contribuir com a violência simbólica, que tende a encaixar

todos os sujeitos ao padrão cultural hegemônico.

Ao tratar de padrões culturais hegemônico, faz-se necessário discutir sobre a questão da identidade étnico-racial, que, ao longo da história, foi ocultada, estereotipada e persiste no imaginário étnico-racial de valorização da cultura “branca” (européia), em detrimento da história e da cultura africanas, assim como da indígena e afro-brasileira.

Para Munanga (2003), o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.

É nesse sentido que se faz necessário debater, discutir e problematizar a forma pela qual a cultura negra é vista diante da sociedade e pelo próprio negro, já que, no campo científico, os naturalistas se deram o direito de hierarquizar e estabelecer escalas de valores entre as raças, baseadas nos aspectos biológicos, como: cor da pele e traços morfológicos para justificar a dominação dos brancos sobre os negros (Munanga, 2003. p. 5).

A discriminação racial contra as pessoas negras se intensificou depois da institucionalização da política de branqueamento da população, a qual disseminava que apenas as pessoas brancas seriam portadoras de uma inteligência apurada. Mesmo, simbolicamente, cogitou-se este branqueamento, visando a eliminar o material genético que denunciava a presença de negros no Brasil.

A ideologia do branqueamento visava a manutenção de uma sociedade dominada pela branquitude e, por isso, a miscigenação funcionou como forma de construir uma nação branca, por meio do genocídio do povo negro, como afirmou Nascimento (2016), que ocorreu por meio de diversas estratégias, seja através das práticas imigratórias, invisibilidade e apagamento da população negra, por meio da assimilação, aculturação e incorporação da cultura dominante.

De acordo com Munanga (1999), a mestiçagem, como foi articulada no pensamento brasileiro, no período entre meados e fim do século XIX, tanto na sua forma biológica (miscigenação), quanto cultural (sincretismo cultural), resultaria numa sociedade unirracial e unicultural, ou seja, seria construída uma

sociedade de acordo com o modelo hegemônico racial e cultural branco. Esse tipo de modelo ideal de sociedade deveria ser assimilado pelos grupos dos não-brancos e, como consequência disso, ocorreria o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças que representariam a criação de uma nova raça e de uma nova civilização.

Nessa mesma linha de pensamento, Nascimento (2016), denuncia a política de branqueamento como sendo uma tentativa de apagamento do elemento negro da população brasileira e que reforça o mito da democracia racial, ao afirmar:

A palavra senha desse imperialismo da brancura, e do capitalismo que lhe é inerente, responde a apelidos bastardos como assimilação, aculturação, miscegenação; mas sabemos que embaixo da superfície teórica permanece intocada a crença na inferioridade do africano e seus descendentes. As técnicas usadas têm sido diversas, conforme as circunstâncias, variando desde o mero uso das armas, às manipulações indiretas e sutis que uma hora se chama assimilação, outra hora aculturação ou miscigenação; outras vezes é o apelo à unidade nacional, à ação civilizadora, etc.(...) (Nascimento, 2016, p. 107).

Nessa perspectiva, para mascarar as desigualdades existentes entre o povo negro e desarticular suas lutas, após a abolição da escravatura, criou-se a ideia de democracia racial que, depois, foi sendo desmascarada e entendida enquanto mito. O mito da democracia racial, uma ideologia que afirmava a não existência de diferença entre o negro e o branco, uma vez que as suas relações são baseadas em laços harmônicos, sem conflitos e violência e, se há uma democracia racial, significa que não há nada de errado, as pessoas são todas iguais e, portanto, não há necessidade de lutar por igualdade, porque ela já existe.

Segundo Nascimento (2016), o conceito de democracia racial criado no Brasil refletiria “que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (Nascimento, 2016, p. 41). É nessa ideia distorcida da realidade, que o mito da democracia racial se assenta para paralisar qualquer ideia capaz de provocar uma postura de enfrentamento das mazelas em que viviam o povo negro.

Ainda de acordo com Nascimento (2016), a democracia racial precisa ser compreendida como uma metáfora perfeita do racismo estilo brasileiro, visto que,

diferentemente do racismo dos Estados Unidos, que é tão óbvio e da África do Sul, que foi legalizado, através do *Apartheid*, o racismo, aqui no Brasil, é “eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país” (Nascimento, 2016, p. 93). Nesse sentido, o mito da democracia racial, no Brasil, configura-se como um tipo de racismo velado.

Gonzalez (1988) corrobora com essa ideia, quando faz a distinção entre racismo aberto e disfarçado, ou que ela denomina de racismo por degeneração. Esse tipo de racismo é o que acontece nas sociedades de origem latina, pois prevalecem as Teorias da miscigenação, da assimilação e da democracia racial. Já o racismo aberto é característico da sociedade de origem anglo-saxônica, germânica ou holandesa, considerada como negro a pessoa que tenha tido antepassado negro. A partir desse entendimento, a miscigenação é inadmissível, visto que o grupo branco não se mistura com o negro, porque busca manter a sua “pureza” e superioridade, de modo a praticar a segregação dos não-brancos como o *Apartheid*, que ocorreu na África do Sul.

Diante desse entendimento, o racismo, no Brasil, se manifesta como algo sofisticado, já que coloca todos as pessoas brancas e não-brancas em uma suposta igualdade, com o objetivo de manter o segmento negro na condição de subordinados. “A realidade brutal que os brasileiros têm de aceitar é que o racismo é em toda a parte diferente, e em toda a parte é o mesmo varia em estilo, mas não em essência” (Nascimento, 2016, p. 80).

Nos estudos de Fernandes (2008), que desmascara o mito da democracia racial, o autor afirma que o mito foi uma forma de manter as desigualdades sociais existentes, o funcionamento normal das instituições e o equilíbrio da ordem nacional, para mascarar a dominação de uma classe social. Ao mesmo tempo em que responsabilizava o próprio negro pelo seu fracasso na sociedade, já que todos tinham as mesmas oportunidades.

Nessa linha de pensamento, Fernandes (2008) segue afirmando que o mito da democracia racial isentou o branco de qualquer obrigação, responsabilidade e solidariedade morais, diante dos efeitos do abolicionismo e a progressiva deterioração da situação socioeconômica do negro. Além disso, acaba forjando uma consciência falsa da realidade racial brasileira, através da ideia de que, no

Brasil, o negro não tem problemas, não existe diferença entre branco e negro pela sua própria essência, pois todos tiveram as mesmas oportunidades de acumular riquezas e prestígios, além do negro está satisfeito com a situação em que se encontra.

Outra estratégia utilizada pela elite e a supremacia branca para ofuscar qualquer tentativa de luta por igualdade foi através da mestiçagem e que o branco se relaciona tão bem com o negro que, como resultado dessa mesclagem, tem-se a miscigenação. Essa ideia tende a romantizar como ocorreu esse processo, mas, na tentativa de desmistificar esse romantismo, para Domingues (2005):

As incursões sexuais do português sobre a escrava eram reconhecidas como prova da ausência de preconceito do branco. A mestiçagem era representada como estreitamento nas relações raciais. Não obstante, a tendência inata do português a uniões com negras era um engodo. No transcorrer de toda escravidão, o abuso sexual da escrava era norma na conduta do senhor. Daí a origem de todo processo de miscigenação. Os contatos de absoluta intimidade não anulava a relação de intolerância e de subalternidade do negro no interior de um sistema marcado pela opressão racial (Domingues, 2005, p. 124).

A princípio, o processo de miscigenação, no nosso país, se dá a partir de abusos sexuais dos senhores entre as mulheres escravizadas. Não há nada de romântico nesse processo, mas de escárnio e repulsa. No entanto, essa foi uma das estratégias utilizadas para sustentar o mito da democracia racial, que também criou o “mulato” como sendo uma categoria diferente. Nesse contexto, percebemos como se materializam as tentativas de desarticulação do povo negro, quando é induzindo a negar a sua própria identidade, porque menos sujeitos pertencentes a categoria de negros diminuiria as suas forças, caso fossem de encontro com as forças opressoras.

O sistema racial brasileiro passou a tratar o “mulato” de forma diferenciada, pois esses sujeitos tinham uma maior aceitação social, inclusive possuíam maiores chances de ascender socialmente, mas atendeu aos interesses da dominação, uma vez que amorteceu o choque oriundo do antagonismo racial (Domingues, 2005. p. 125).

Os resquícios dessas práticas reverberam na nossa sociedade, nos dias atuais. Não raro, muitos negros não se reconhecem como tal e buscam alguns adjetivos que tendem a distanciá-los da sua verdadeira origem. Na maioria das

vezes, essa adjetivação vem acompanhada de uma justificativa, quanto à característica fenotípica e pela maior ou menor quantidade de melanina, como: moreno(a) claro(a), morena(o) escuro(a), pardo(a), porque as diferentes tonalidades de pele é também uma condição para se ter maior ou menor aceitação na sociedade.

Moura (1988), ao discutir sobre miscigenação e democracia racial, aponta a negação da identidade étnica, como consequência da ideologia do branqueamento, visto que os grupos não-brancos tendem a não se reconhecer enquanto negro, porque estão subordinados a uma escala de valores, que vê o branco como um modelo superior e o negro inferior. Dessa forma, a identidade e consciência étnicas são negadas pela maior parte dos brasileiros.

Ainda sobre essa ideia, Moura (1988) traz como exemplo que, no recenseamento de 1980, os não brancos, ao serem entrevistados pela pesquisa do IBGE sobre a sua cor, responderam a um total de cento e trinta e seis cores, entre elas, estavam algumas respostas, como: morena bem chegada, marrom, pretinha, moreninha, puxa para branca, alvinha, cor de canela, café-com-leite, sapecada, etc. Percebemos, através dessas respostas, uma fuga da sua identidade étnica, como consequência dos mecanismos alienadores e da ideologia da elite dominadora, que introjetou, nas camadas não-brancas, os seus valores como seres superiores.

Além da negação da identidade negra, tendo como explicação um fator histórico, e como o racismo é tão latente no nosso país, isso tem contribuído para que as pessoas negras não se autodeclararem como negras, porque ser negro, nessa sociedade racista, ainda soa como algo pejorativo ou uma ofensa.

Essa negação é também resultante da forma como a história do povo negro é contada, de maneira distorcida, e, muitas vezes, silenciada, atrelada apenas ao sofrimento, à dor e ao apagamento da participação dos negros na formação sociohistórica do país, a qual foi acompanhada de muitas lutas e conquistas em prol da justiça, dos direitos e da igualdade racial. Todavia, isso não aparece nos livros didáticos das crianças, o que contribui para a não valorização identitária da criança negra, o que acaba refletindo na vida adulta. Para Gomes (2005):

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é

preciso negar-si a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (Gomes, 2005, p. 43).

Nessa perspectiva, é urgente a necessidade de implementar uma educação antirracista nas escolas. Dessa forma, a Lei 10.639/03 preconiza isso, mas precisamos de uma mobilização maior em termos de práticas nas escolas.

Quanto a esse pensamento, Cavalleiro (2001) afirma que, no cotidiano escolar, trabalhar com educação antirracista é contribuir para a erradicação do preconceito, das discriminações e de qualquer forma de tratamento diferenciado. No entanto, é preciso se atentar para os estereótipos e ideias preconcebidas que estejam em qualquer lugar, seja nos meios de comunicação, nos materiais didáticos, tanto dos professores como dos estudantes. Assim, para que sejam criticados e banidos, é essencial o olhar crítico no contexto da educação antirracista.

Nesse sentido, é de suma importância que o trabalho pedagógico seja acompanhado por esse olhar crítico, que transcende os materiais didáticos e que possa desconstruir toda e qualquer prática que resulte em preconceitos, racismo e discriminação.

Segundo Munanga (2005), os materiais que trabalhamos em sala de aula, como livros ou materiais audiovisuais, são carregados de conteúdos depreciativos e preconceituosos sobre os povos e cultura que não pertencem ao mundo ocidental. Dessa maneira, as relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores, no espaço escolar são permeadas de preconceitos. Além disso, alguns professores não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (Munanga, 2005, p. 15).

O espaço escolar é um ambiente em que se precisa propagar a consciência de que o racismo faz parte de uma construção histórica e política. Assim, tende a manter as desigualdades sociais. Dessa forma, na perspectiva de Almeida (2019), a politicidade do racismo pode apresentar-se, tanto na dimensão institucional como na dimensão ideológica.

O racismo como dimensão institucional se manifesta da seguinte forma: O Estado encontra-se no centro das relações políticas, na contemporaneidade, desse modo o próprio Estado é o regulador das práticas cotidianas da sociedade e somente ele pode criar os mecanismos para que o racismo seja incorporado nessas práticas, através da repressão, persuasão ou dissuasão.

Já na dimensão ideológica, para manter a coesão social diante do racismo, as instituições sociais, sobretudo, o Estado precisam produzir narrativas que reforcem a ideia de unidade social. Mas é evidente que a sociedade possui fraturas que se materializam através da divisão de classes, o racismo e o sexismo. Para propagar, no imaginário da sociedade, a ideia de unificação ideológica, são criadas e recriadas pelas instituições, como o Estado, as universidades, as escolas e os meios de comunicação de massa, e atualmente as redes sociais (Almeida, 2019. p. 54).

O racismo, por ser estrutural, é também uma construção histórica “e não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômicos e políticos. A especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social” (Almeida, 2019. p. 54).

Desse modo, não tem como discutir sobre racismo, sem entender a sua origem. Dessa forma, é de suma importância que os professores, que são peças fundamentais para a construção de sujeitos críticos, estejam munidos apenas dessa consciência, mas também de seu aprofundamento teórico, e isso precisa aparecer nas suas práticas pedagógicas, isto é, contextualizar, historicamente, o racismo nos permitirá entender que ele é estrutural. Contudo, não basta apenas entender, é preciso promover o enfrentamento a toda e qualquer prática racista.

Não incluir a temática nas aulas e materializar a 10.639/03 e, mais que isso, se dispor a não falar sobre questões raciais, no dia a dia da sala de aula, uma vez que o racismo é tão presente na sociedade, já é um silenciamento, aquela da neutralidade.

O silenciamento e a omissão por parte dos professores, diante de uma situação de discriminação racial entre alunos ou, até mesmo, entre professor e aluno só contribuem para a manutenção e reprodução das desigualdades sociais que têm atingido, de forma tão perversa, os estudantes negros. Quando o professor deixa de agir diante de um ato discriminatório, as crianças se sentem

desamparadas, ao perceber que não podem contar com o seu apoio. Em contrapartida, serve até como estímulo para a criança que pratica a discriminação, tendo em vista que, ao agir de tal maneira, não foi chamado atenção e nem criticado (Cavalleiro, 2001, p. 146).

Nesse contexto, o silenciamento do professor pode ter como fator a falta de preparo, já que, em muitos cursos de formação inicial de professores, a matriz curricular de muitas instituições não é contemplada com componentes que discutem temáticas importantes para a formação profissional e humana desses professores, sobretudo, no que tange à materialização da Lei 10.639/03 e a 11.645/08. Vale ressaltar que essa

[...] falta de preparo também está relacionada com o reflexo do nosso mito de democracia racial, que compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental de nossa missão, no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (Munanga, 2008, p. 11).

No contexto atual, não podemos desprezar a temática étnico-racial na educação. Já se passaram 19 anos da aprovação da Lei 10639/03, sendo que esse marco legal estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Assim, esse foi um avanço muito grande, apesar de que essa lei precisa ser praticada de forma mais precisa nas escolas, mas isso é um exercício que depende de conscientização e mais mobilização, já que a escola também está arraigada da epistemologia hegemônica.

Nogueira (2014), em seu ensaio, intitulado “Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade”, discute alguns conceitos que seguem a lógica do conhecimento contra-hegemônico, como a pluriversalidade em detrimento da universalização do conhecimento, e ele busca, na filosofia africana, produções para embasar a sua discussão, como a do filósofo sul-africano Mogobe Ramose, que discute a pluriversalidade como:

O reconhecimento de que todas as perspectivas devem ser válidas; apontando como equívoco o privilégio de um ponto de vista. Com efeito, cabe-nos sustentar que a filosofia é um exercício pluriversal de pensamento; objetando sua universalidade. “Reivindicar que só há uma filosofia ‘universal’ sem cultura, sexo, religião, história ou cor, é afirmar que a particularidade é um ponto de partida válido para a filosofia” (RAMOSE, 2011, p. 11). Mas, sem dúvida, esta defesa “não é explicitamente reconhecida com frequência pelos protagonistas da ‘universalidade’ da filosofia (Ramose, 2011, p.11. *apud* Nogueira, 2012, p. 65).

Nesse sentido, a pluriversalidade rompe com a ideia da homogeneização do conhecimento e de pensar a partir de uma única perspectiva. Dessa maneira, é preciso dar visibilidade às demais formas de produzir conhecimentos, uma vez que “a racionalidade humana não pode mais ser pensada como “A” razão e bem diferente da ideia kantiana de uma “Razão pura teórica” (Noguera, 2012, p. 65). Assim, o autor concorda com Masolo (2010), que existem outros modos de funcionamento da racionalidade, que são realizados de acordo com as realidades específicas. A pluriversalidade dialoga com o diverso e as múltiplas perspectivas de pensar, de viver e de fazer educação que respeite e valorize a diversidade.

A escola, enquanto espaço de produção de conhecimento, segue a lógica da “monorracionalidade que exige um comportamento, uma lógica e protocolos que podem ser subsumidos a um esquema padrão de homogeneização” (Noguera, 2012, p. 67). A colonialidade paira pelo espaço escolar e não está isento do epistemicídio sistemático e, por isso, é também território colonizado. Diante desse contexto, a Lei 10.639/03 significa um enfrentamento a toda essa lógica da colonialidade.

Noguera (2012) corrobora com o pensamento de Quijano (1993a, 1993b), quando aborda sobre a colonialidade como sendo o enredamento entre diversas modalidades de dominação, subalternização nas sociedades modernas, que ocorre através de um sistema de classificação mundial, que é marcado pela etnia, raça, gênero e sexo. Assim, deve-se considerar a colonialidade

[...] que disputa e controla o trabalho, assim como os seus meios e seus produtos; o sexo e a reprodução da espécie; saberes que circulam na sociedade, além da autoridade e os seus meios com o objetivo de regular e reproduzir o padrão estabelecido das relações sociais (Quijano, 2010, p. 88. *apud* Noguera, 2012, p. 68).

É por conta dessa dominação e subalternização, sobretudo dos saberes, que as escolas tem encontrado dificuldades em trabalhar numa perspectiva que valorize a pluridiversidade. Na verdade, a escola foi moldada para reproduzir o *modus operandi* de um saber universal.

Arroyo (2014) defende o saber de si como direito ao conhecimento, e aponta o protagonismo dos movimentos sociais, na luta pelo direito à educação, que é

um dever do Estado, mas faz um questionamento que nos remete a pensar e perceber que as nossas escolas precisam avançar muito para garantir aos estudantes um conhecimento que segue, na perspectiva de uma educação que valorize os outros sujeitos, como os indígenas, os quilombolas, os povos do campo, quando questiona:

Que rostos, de que coletivos são mostrados nos currículos? Destacam-se os rostos, a história, os valores, os conhecimentos, os modos de produção dos coletivos no poder e são ignorados, ocultados e desfigurados os rostos dos Outros. O currículo tem sido um espaço de ocultamentos, de apagar suas existências e seus conhecimentos aprendidos em sua resistência. Ao chegarem às escolas não reconhecem nos currículos e no material didático suas identidades sociais, políticas, éticas, estéticas e culturais. Como limpar os currículos desses ocultamentos e que conhecimentos incorporar para garantir às crianças e aos adolescentes, aos jovens e adultos o direito a conhecer-se, a entender-se e ver-se em conhecimentos Outros, mais positivos? Mas com que saberes, saber-se? Que currículos lhes garantirão esse direito a saber-se? Questões que deverão acompanhar a construção dos currículos (Arroyo, 2012a, parte V *apud* Arroyo, 2014, p. 65).

O apagamento das existências dos sujeitos, historicamente, excluídos da sociedade, nos currículos escolares, faz parte de um projeto epistemológico hegemônico para a manutenção e reprodução das desigualdades sociais. Dessa forma, se o sujeito desconhece a si mesmo e a sua própria história, será muito mais difícil lutar por mudanças e por melhoria das suas condições de vida. Para Freire (2005), o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprimem, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (Freire, 2005, p. 34).

A educação precisa assumir o papel de transformação na vida dos sujeitos, de forma que eles sejam capazes de problematizar a situação em que se encontram e emancipar-se. Mas, para que isso aconteça, é preciso que também ocorra uma mudança no currículo.

Arroyo (2014) argumenta o porquê das reformas dos currículos das inúmeras escolas, em que se ensinam e aprendem os outros sujeitos e povos, não é dada a devida centralidade política, teórica e estratégica? O autor afirma que talvez seja pelo fato dos currículos serem a expressão mais resistente, mais cercada e gradeada do sistema escolar. E que, para as mudanças nos currículos acontecerem, irá exigir do Estado e de suas instituições estratégias de intervenções estruturais.

Ainda sobre essa ideia, Arroyo (2014) segue afirmando que os movimentos sociais, ao lutarem pelo direito aos conhecimentos, provocam uma radicalidade nas formas. Esses, como foram pensados, ao mesmo tempo, reagem a estruturas econômicas, sociais, políticas e de classe, que os exploram e segregam, e acaba radicalizando na formulação dos currículos, visto que desestabiliza a forma como são pensados como inferiores, subalternos e excluídos.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais têm a consciência do seu verdadeiro lugar na sociedade “reagem às formas de pensá-los, de subalternizá-los. Tem consciência dos processos de sua libertação. Sabem-se Outros”(Arroyo, 2014, p. 65).

Essa forma de lidar com os problemas, que reforçam a exclusão e as desigualdades sociais, através do apagamento da história e da existência dos sujeitos, precisa se estender para os vários segmentos da sociedade, que, historicamente, tem sofrido com o que Quijano (2010) denomina de colonialidade do saber e poder hegemônico.

Costa (1983) *apud* Gomes (2001), ao discutir sobre a necessidade de uma educação democrática, que inclua a identidade e a cultura negra, afirma que a escola está assentada numa lógica, que faz do predicado branco sujeito universal e essencial.

Infelizmente, o pensamento pedagógico e a prática escolar estão arraigados com o padrão branco, como sendo sinônimo do belo e do bom, enquanto que a feiúra, a violência a injustiça é associada ao negro. Nesse sentido, não é por acaso que, diariamente, ouvimos expressões negativas, associadas a imagem do negro, a exemplo de: “a coisa tá preta”, quando quer se referir que uma situação não é boa, dentre outras expressões, como “a ovelha negra da família”, “a lista negra”. Mas isso é fruto de um projeto epistemológico ocidental, que tende a relegar as perspectivas culturais não-ocidentais.

É válido ressaltar a ideia de Noguera (2012), quando discute sobre a necessidade de denegrir a educação, o autor destaca que:

Denegrir a educação pode trazer justamente a assunção da heterogeneidade como elemento positivo. Por exemplo, um problema do exercício de universalização da escola é o desejo de fazer com que todas as pessoas aprendam as mesmas coisas, do mesmo modo, tenham os mesmos interesses, sejam submetidas aos mesmos exames. Mas, vale a

ressalva que estar a favor da pluriversalidade não é ser contra a educação para todas as pessoas. Mas, a questão é que tipo de educação? Talvez, seja preciso assumir que nem todos precisam aprender as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma maneira. Neste sentido, denegrir é mais do que reconhecer as diferenças. Não basta assumir que existem pessoas diferentes e que o sujeito humano é inseparável das identidades, filiações, pertencimentos e exercícios nos quesitos de sexualidade, gênero, etnia, raça, geração, nacionalidade, etc. (Nogueira, 2012, p. 70).

Nesse sentido, a prática educativa não pode homogeneizar os sujeitos e desprezar as diferenças, porque, dessa forma, estará sendo discriminatória e excludente. Ao contrário disso, a prática pedagógica precisa levar em consideração a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc. Inclusive, o currículo precisa ser pensado por e a partir dessa diversidade. Logo, as práticas democráticas só se concretizam na medida em que se reconhece o direito à diferença (Gomes, 2001).

Munanga (2008) afirma que, apesar das atitudes preconceituosas das pessoas, é preciso acreditar que a educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos, que foram socializados. Mas nós, enquanto professores, precisamos também nos transformar e nos tornar verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção e valorização das individualidades histórico-culturais e o reconhecimento dos povos que formam a sociedade brasileira.

Diante do que discutimos até aqui, à luz dos estudiosos que se debruçam sobre as questões étnico-raciais, percebemos que já avançamos muito, no que diz respeito ao entendimento do racismo enquanto construção histórica, e na luta pelo reconhecimento do povo negro, na formação desse país, o que tem reverberado no campo educacional.

No capítulo seguinte, tratamos sobre a Educação do Campo e sua relação com a Educação para as relações étnico-raciais, tendo em vista que a realidade brasileira é negra e camponesa e o *lócus* da pesquisa está inserido nesse contexto e, posteriormente, faremos a análise de como ocorrem as relações étnico-raciais na realidade em estudo.

Nesse capítulo, discutimos sobre a necessidade da Educação do Campo abordar as relações étnico-raciais de forma mais aprofundada e que esse lugar

precisa ser assumido pela Educação do Campo, tendo em vista que o campo brasileiro é constituído pela maioria negra. Então, esse segmento da sociedade não pode ser invisibilizado dentro da própria Educação do Campo, que defende uma educação intercultural e libertadora, por isso, a necessidade de articular todas as formas de existir. Desse modo, a Educação do Campo estará contribuindo não somente com a identidade camponesa, mas também com a identidade negra.

Para Faleiro e Farias (2018), ser negro e camponês representa uma dupla marginalização histórica e contemporânea, abrangendo aspectos políticos, socioeconômicos e culturais. Nesse contexto, a Educação do Campo necessita promover reflexões que reconheçam e aceitem as diferenças. Essa abordagem é fundamental para a construção de identidades que levem em conta as especificidades do campo, caracterizado por sua heterogeneidade.

No contexto do campo brasileiro, o campesinato negro, representado de maneira diversificada em quilombos, comunidades rurais negras e movimentos sociais do campo, constitui os trabalhadores presentes em assentamentos e outros espaços que definem o território camponês no Brasil. Referindo-se a esses sujeitos negros do campo, eles elaboram formas específicas de ser e existir enquanto camponeses e negros, conforme destacado por Gusmão (1990, p.26). Esses sujeitos estão em constante construção, com vivências, histórias, ancestralidade e cultura marcadas pela interseção de suas identidades de ser camponês e ser negro. Essa dupla identidade estrutura suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. Diante dessa dupla subalternidade, vamos fazer essa relação entre EREER e Educação do Campo no capítulo III desta pesquisa.

3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: UMA ANÁLISE

Desenvolver este estudo sobre relações étnico-raciais, em uma escola do campo, nos possibilita refletir sobre questões emblemáticas e que precisam ser pautadas a partir de uma concepção histórico-dialética, sobretudo, as reivindicações

dos povos do campo por educação de qualidade, ou seja, que faça sentido para a reprodução da vida a partir de suas culturas e modos de existir e estar na natureza. O que tem sido materializado de conquista diz respeito à luta desses povos ao longo da história de constituição da sociedade brasileira, sobretudo, a partir do século XX.

É importante entendermos como ocorreu o processo de formação do território brasileiro e quem foram os sujeitos envolvidos nesse processo. A partir dessa perspectiva, vamos perceber o quanto o campo é racializado e, desse modo, e não tem como discutir Educação do Campo sem inserir o campesinato negro no debate.

O Brasil tem uma história marcada pela colonização, escravidão e miscigenação, que moldaram a composição étnico-racial do país. A exploração inicial ocorreu, principalmente, na costa, mas, à medida que o território se expandiu para o interior, as interações entre diferentes grupos étnicos foram significativas na formação territorial e sócio-racial do povo brasileiro.

A escravidão deixou um impacto nas relações étnico-raciais. Os povos negros e indígenas tiveram um papel fundamental na construção do território, sobretudo na perspectiva da construção de espaços de resistência, como os quilombos. O processo de colonização e expansão para o interior, muitas vezes, resultou em conflitos e deslocamentos de populações indígenas. A pressão sobre os bens naturais, combinada com a exploração econômica, contribuiu para a configuração atual do território. Pacheco (2016) afirma que essa pressão e exploração levaram à formação de alteridades, entendida como a criação de identidades e categorias sociais baseadas em diferenças e hierarquias. Embora a questão indígena seja central na análise do referido autor, essa realidade transcende aos povos negros.

É por isso que pensar no processo histórico de formação do território brasileiro é perceber que não tem como falar de Educação do Campo sem levar em consideração as relações étnico-raciais, que estão imbricadas na formação do país. Para Farias e Faleiro (2017):

A Educação do Campo precisa olhar para essa diversidade de sujeitos que compõe o campesinato e afirmar que, concomitantemente às questões de classe, há uma intensa problematização sobre a diversidade racial, e as hierarquias que daí advém, incidindo sobre os lugares a serem ocupados e a forma de tratamento dessa população. Estes sujeitos “possuem suas vivências, historicidade, ancestralidade e cultura marcada pelas questões de ser camponês e ser negro, pois essa dupla identidade estrutura suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo (Farias; Faleiro, 2017. p. 3).

A Escola do Campo, de acordo com a perspectiva de Molina e Sá (2012), se originou a partir do enfrentamento dos movimentos sociais camponeses às contradições e desafios vividos no campo, ao reconhecerem a importância da educação como instrumento de emancipação e transformação social, ou seja, a Escola do Campo representa um espaço de luta pela superação das desigualdades sociais e pela valorização das identidades e os direitos das comunidades camponesas. Nesse cenário, também se faz presente a luta e a resistência do campesinato negro contra os desafios enfrentados no pós-abolição, já que as barreiras encontradas pelos negros e negras, no acesso à educação formal e à terra, contribuíram para a manutenção de condições de subalternidade e exploração.

Diante dessa realidade, a concepção de escola do campo se contrapõe às concepções de escola hegemônica, bem como ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema capitalista. Essa concepção surge como uma luta mais ampla, em resposta às desigualdades e injustiças sociais geradas pelo sistema do capital. Assim, para Molina e Sá (2012):

O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. A especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do Agronegócio e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Nessa perspectiva, é colocado como um desafio para a Educação do Campo um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social, que visa à formação integral dos trabalhadores do campo, que tem como intenção promover a transformação do mundo e, ao mesmo tempo, promover a autotransformação humana. Esse movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade se dá, através das forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas na disputa contra-hegemônica.

Para que aconteça uma formação integral, é necessário que a Educação do Campo aborde, em suas discussões sobre as relações étnico-raciais, de forma mais intensa, como afirmou Souza *et al.* (2020), levando em consideração a existência do campesinato negro, que enfrenta diversas desigualdades, que se interconectam, como as relacionadas à classe, raça, gênero, região, entre outras. Assim, ao longo do tempo, essas diversas dimensões têm contribuído para a produção de múltiplas

formas de opressão para essa população.

Nesse sentido, é necessário que as questões étnico-raciais, no contexto da Educação do Campo, sejam trabalhadas como forma de enfrentamento do racismo, preconceitos e exclusões, que afetam e oprimem a população negra campesina. É importante frisar que a Educação do Campo, ao longo de sua história, foi marcada por esforços de luta e organização e tem como dar visibilidade às questões raciais levando em consideração todo o histórico de luta do campesinato negro.

Para Molina e Sá (2012), o reconhecimento da concepção de Escola do Campo, em marcos legais, foi uma das maiores vitórias conquistadas na luta dos movimentos sociais pela construção dessa concepção. Mas isso só veio acontecer, após vários anos de experiências e práticas concretas de Educação do Campo e apontam que o primeiro marco normativo a reconhecer e utilizar a expressão Escola do Campo como figura jurídica, demarcando a diferença existente em relação à expressão escola rural, foi as Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo, de abril de 2002 (Brasil, 2002), expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ainda podemos citar como conquistas, a partir dos movimentos sociais, mais uma vitória nos marcos legais, que foi o decreto no 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, sendo que, no artigo primeiro, define o que são escolas do campo: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010). É importante destacar que, frente a esses marcos legais da Educação do Campo, precisamos reforçar também que essa educação precisa ser antirracista e, por isso, a necessidade de buscar estratégias capazes de consolidar a Lei 10.639/03, que também foi um grande ganho para a educação.

Molina e Sá (2012), ao destacarem as principais questões que devem ser alteradas na Escola do Campo, para que possa atuar de acordo com os princípios da Educação do Campo, afirmam que, antes de mais nada, é preciso compreender que não se pode pensar em transformação da escola sem pensar na questão da transformação das finalidades educativas e na revisão do projeto de formação do ser humano. Nesse sentido, é preciso um projeto de formação que valorize a diversidade, os saberes locais, as práticas culturais dos estudantes campesinos,

mas também há um fator central a ser transformado, na Escola do Campo, pois os seus processos de ensino e aprendizagem não podem se desenvolver dissociados da realidade dos educandos. Dessa forma, é preciso criar possibilidades de ressignificar o conhecimento científico.

Para Caldart (2012), a Educação do Campo é um fenômeno da atual realidade brasileira e tem como protagonistas os trabalhadores do campo, bem como as suas organizações, que visam incidir na política educacional, a partir dos interesses sociais das comunidades camponesas, que abrange questões relacionadas ao trabalho, à cultura, ao conhecimento e às suas lutas. Esse movimento questiona as políticas e concepções hegemônicas, que têm se perpetuado na sociedade em relação ao campo, à educação e à formação humana.

É importante destacar que esses trabalhadores do campo, além de ter classe, tem cor e, por isso, a necessidade de não perdermos de vista a interseção entre classe social, raça e etnia que, na perspectiva de Magalhães (2009), são fatores essenciais para analisar as dinâmicas sociais e as desigualdades existentes.

Nesse viés, a Educação do Campo é fruto da luta do movimento dos trabalhadores do campo, que tem reivindicado uma melhoria nas suas condições de vida, enquanto seres humanos e cidadãos de direitos. Na perspectiva de Caldart (2021), a Educação do Campo é vista como o seguinte conceito:

É construção do percurso, autodefinição construída pelos seus próprios sujeitos e expressão do movimento prático que define suas finalidades e sua dinâmica. Reflete a análise de quem participa desse movimento sobre as contradições sociais que vinculam a origem da Educação do Campo a uma história que vem de mais longe e a uma realidade que não se resolve somente no campo (Caldart, 2021, p. 355).

Como percurso histórico da Educação do Campo, o que vem construindo o seu próprio conceito são as práticas sociais, que se materializam e se projetam a partir da consciência e busca pela mudança por parte dos movimentos sociais camponeses e, nessa luta, também está o engajamento do movimento negro.

Caldart (2012) afirma que a expressão “Educação do Campo” surgiu no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Essa expressão surgiu primeiro como Educação Básica do Campo, mas passou a ser chamada de Educação do Campo, através das discussões que ocorreram no Seminário Nacional,

que foi realizado em Brasília, entre os dias 26 e 29 de novembro, no ano de 2002. Já na II Conferência Nacional realizada no ano de 2004, essa decisão foi reafirmada.

É importante destacar que essas ações trouxeram contribuições necessárias para alavancar e consolidar o movimento de Educação do Campo. Dentre os diversos movimentos do campo, estão os sujeitos coletivos organizados, seja em âmbito nacional ou regional. É válido ressaltar a importância vital do Movimento Sem Terra (MST), na articulação nacional na defesa da Educação do Campo, um exemplo disso foi o seu protagonismo na realização do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997.

De acordo com o histórico da Educação do campo, percebe-se que a sua origem é fruto das denúncias acerca da luta pela terra, e, junto a isso, vêm outras lutas por direitos correlatos, como o direito à educação. Para Munarim (2008):

Também existe um “conteúdo político, gnosiológico e pedagógico, que vem sendo construído por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias”. Destacam-se como sujeitos dessa prática social organizações e movimentos sociais populares do campo, e somam-se a estes pessoas de instituições públicas, como universidades, que fazem uso da estrutura do próprio Estado em favor de seus intentos e dos projetos políticos a que se associam (Munarim, 2008, p.1).

Assim, evidenciamos que a Educação do Campo, ao mesmo tempo que constitui-se em um movimento, organiza-se numa agenda comum de sujeitos sociais diversos e aqui cabe destacar o rico legado de luta da população negra, que precisa se fazer presente nas memórias da Educação do Campo. Não podemos deixar de citar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado no contexto do I ENERA, pelo governo Federal 16 de abril de 1998. Lacerda e Santos (2011) definem o programa como:

É uma política pública de Educação do Campo instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA e executada pelo INCRA para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária. Tem como objetivo fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam, o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural (Lacerda; Santos, 2011, p. 23).

É nessa direção de resgatar e religar os mundos escolar e acadêmico ao mundo rural que, historicamente, foram apartados, criaram-se outros marcos, como o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que gerou a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, a qual institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, nas Escolas do Campo, em seu artigo 2º, parágrafo único afirmam que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a realidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p.1).

De acordo com Fernandes (2002), a provação deste marco legal, enquanto política pública, é fruto das mobilizações e resistência do coletivo social organizado, e da trajetória já percorrida pela Educação do Campo. Nessas diretrizes, estão presentes pontos fundamentais para a Educação básica nas Escolas do Campo, enfatizando a necessidade de uma identidade própria, vinculada com a sua realidade. Além disso, trata sobre a importância de uma gestão democrática, que envolve os diversos atores, que fazem parte do processo educacional, como a escola, a comunidade e os movimentos sociais. De acordo com o autor, a Educação do campo tem como fundamento:

Defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar (Fernandes, 2002, p. 97).

É importante destacar que a construção da identidade e a relação de pertença se dá através do vivido. Por isso que pensar a educação, a partir da realidade dos sujeitos do campo, é contribuir para a construção de sua identidade, principalmente, em se tratando da identidade do camponês negro, já que, enfrenta a interseção de preconceitos por ser negro e camponês, ele se depara com camadas adicionais de discriminação. Essa situação é agravada pelo racismo, especialmente marcado pelo

fenótipo e pelo preconceito originado de construções sociais, que retratam os camponeses, como populações atrasadas e carentes de conhecimento.

Tendo em vista que a Educação do Campo possui a sua especificidade, de acordo com Caldart (2008), essa especificidade da Educação do Campo não deve ser reduzida a apenas uma escola específica ou exclusiva para o campo, porque pensar a partir dessa ideia não condiz com a concepção de emancipação social defendida pela Educação do Campo. Nesse sentido, “o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ele diz respeito a uma boa parte da população do país; ela se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país” (Caldart, 2008, p. 3).

Para ratificar essa ideia, Caldart (2008) afirma que a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo é exatamente porque o universal tem sido pouco universal e a sua intenção não é ficar na particularidade. Assim, a autora defende que a luta não é pela fragmentação do debate e das lutas específicas da educação do campo, mas que essa universalidade seja capaz de abarcar essas particularidades, ou seja, é romper com a lógica dominante, que, muitas vezes, marginaliza e desvaloriza as áreas rurais e suas populações.

Tendo em vista que discutir sobre Educação do Campo está imbricada a relação de interdependência entre campo e cidade e, ao mesmo tempo, possui contradições consideradas profundas. Isso se torna mais complexo quando se pensa esses sujeitos a partir da sua realidade enquanto sujeitos sociais camponeses, porque, quando se projeta a escola do campo, aspectos relevantes são desconsiderados, como o processo de formação pelo trabalho, os aspectos étnico-raciais e as próprias lutas sociais.

O decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em seu primeiro artigo, traz o que se entende por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010, p.1).

Nesse mesmo decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no artigo segundo, é abordado sobre os princípios da Educação do Campo, como trata o texto:

Art. 2º são princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010).

É possível perceber que, ao abordar sobre os princípios da escola do Campo, o inciso primeiro trata sobre o respeito à diversidade e seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; é por isso que “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 27).

É diante dessa prerrogativa que este estudo faz a correlação entre relações étnico-raciais e a Escola do Campo. Dessa forma, se a escola do campo surge a partir das denúncias dos movimentos sociais do campo, que buscam consolidar uma movimentação sociopolítica e cultural pela luta por uma educação que seja do campo, não podemos perder de vista que o campesinato negro está imerso nessa luta e também precisam ser visibilizados. Assim, para que a Educação do Campo seja, efetivamente, intercultural e libertadora, é necessário articular todas as formas de (re)existir no campo.

Discutir sobre as relações étnico-raciais no contexto da Escola do Campo é

ampliar o debate, com o intuito de juntar esforços para romper com o racismo, nos diversos espaços da educação formal ou informal e desconstruir toda prática que legitima o racismo, a inferiorização e impossibilidade das construções de uma identidade do campesinato negro. Nesse sentido, para Munanga (2005), a Educação do Campo possui esse desafio de buscar estratégias educativas e pedagógicas, que sejam capazes de combater o racismo. Dessa maneira, a Escola do Campo transcende as pautas dos sujeitos que vivem nesse espaço, passando a ser interseccional, tendo em vista que se trata de uma diversidade de sujeitos. Assim, cabe, portanto, a construção de uma identidade campesina, mas também negra, como é defendido por Magalhães (2009):

[...] a diversidade não se fundamenta apenas na categoria classe social. Os sujeitos do campo não são diversos pelo fato de serem pobres, ribeirinhos, extrativistas etc. Os sujeitos do campo possuem cor/raça. Num país que se organizou sob a égide do racismo este fato não é trivial. Ao contrário, esse fato tem sido fundamental para a elaboração das relações cotidianas (Magalhães, 2009, p. 120).

De acordo com a afirmação da autora, percebemos que, ao discutir sobre as relações étnico-raciais, na perspectiva de Escola do Campo, não podemos perder de vista que estamos tratando de sujeitos duplamente subalternizados e que a diversidade desses sujeitos, além da categoria classe social, perpassa pela cor e raça, assim como as “dimensões sociais, culturais, políticas e históricas, marcadas pelo conflito e pela reprodução” (Faleiro e Farias, 2018, p. 306).

Faleiro e Farias (2018) ratificam essa ideia, ao afirmar que, para que ocorra uma educação libertadora, é necessário reconhecer os diferentes sujeitos e identidades que compõem o campo. Além disso, é importante levar em consideração as especificidades e diferenças do campesino negro e desenvolver ações de empoderamento e consciência do seu lugar no mundo. Tendo em vista que as estruturas de opressão se manifestam tanto na esfera econômica quanto na social, e englobando também as desigualdades étnico-raciais, é fundamental que a educação, enquanto instrumento transformador, possa promover um movimento contra-hegemônico, na superação de qualquer reprodução de desigualdade.

O lócus onde esta pesquisa foi desenvolvida vivencia esse contexto e, então, é importante refletir até que ponto a nossa educação tem trilhado o caminho de uma educação libertadora, tendo em vista que os docentes, que atuam na

referida instituição, precisam lidar com essa diversidade de sujeitos, que, ao mesmo tempo, é negro e camponês e não estão livres de sofrer preconceitos e racismo.

Parafraseando Fanon (1969), já que “diz-se correntemente que o racismo é uma chaga da humanidade. Mas é preciso que não nos contentemos com essa frase. É preciso procurar incansavelmente as repercussões do racismo em todos os níveis da sociabilidade” (Fanon, 1969, p.40). Na perspectiva do autor, não basta apenas perceber a materialização perversa do racismo, no nosso cotidiano, é preciso traçar estratégias de como superar tanto o racismo como o urbanocentrismo.

4 O QUE FOI REVELADO ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO: PRÁTICA, DISCURSO E O NÃO DITO

Para realizar a análise dos dados, foi necessário fazer a transcrição das entrevistas, seguida de uma leitura atenta e minuciosa dos dados coletados através da entrevista e da observação registrada no diário de campo.

Ao fazer a transcrição das entrevistas e, para preservar o anonimato, cada entrevistado foi nomeado de acordo com as letras do alfabeto, seguindo a ordem de transcrição das entrevistas como sendo: A,B,C,D, E ,F,G, H, I,J,K,L, já que a entrevista foi realizada com 12 participantes.

Ao realizar a análise das entrevistas e das observações, criou-se algumas categorias empíricas: Percepção sobre a Lei 10.639/03; Trabalho pedagógico e relações étnico-raciais, discurso/fala e ação; Concepção sobre a formação para as relações étnico-raciais.

Para análise dos dados, utilizamos alguns elementos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), tendo em vista que, a partir da realidade presente no campo de investigação, que é múltiplo, entendemos que somente a análise de conteúdo poderia não ser suficiente para captar o não dito, exatamente, aquele conteúdo para além da análise das sentenças que foram transcritas. Nesse sentido, apoiamos-nos numa análise mais livre das falas das pessoas, criando categorias a partir do que emergiu das próprias falas. Embora não tenhamos adotado todos os aspectos da análise de conteúdo, baseamos-nos nesse artifício de agrupar informações em categorias, já que, diante das falas dos entrevistados, deparamo-

nos com repetições de ideias, palavras e gestos. Desse modo, a análise dos dados foi feita a partir do agrupamento em categorias e à luz do método hermenêutico-dialético de Minayo(2002).

A hermenêutica-dialética se baseia na interpretação crítica, tanto dos textos como dos discursos, sendo possível identificar as contradições e conflitos presentes, e por promover o diálogo crítico, ajudar a aprimorar a compreensão e a refiná-la ao longo do processo. Além disso, ela possibilita que outras perspectivas venham emergir das falas e do não dito, dos silêncios e das observações feitas no processo da pesquisa de campo. Segundo Minayo (2002; 2004), para que a fala do sujeito seja entendida, é necessário que ela seja colocada no seu contexto sócio-histórico, afim de que, dessa forma, possa ser articulada com os aspectos e condicionantes históricos. Assim, esse método ajuda a expressar “a realidade conflitiva das desigualdades, da dominação, da exploração e também da resistência e da conformidade” (Minayo,2002, p.99).

Silva (2023), ao utilizar o método hermenêutico-dialético, em sua pesquisa sobre cartografia participativa e Educação do Campo, defende que esse método “consiste na arte de interpretar os dados considerando não apenas a situação ao qual foi gerado, mas o contexto da fala e da linguagem” (Silva, 2023. p. 68). É importante ressaltar que, apesar de adotarmos o método hermenêutico-dialético nessa análise, também prezamos pela liberdade de criar as nossas próprias categorias, diante do que foi visto e ouvido, em campo, através das falas e linguagem dos participantes desta pesquisa.

4.1 CATEGORIA 1 - PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A LEI 10.639/03

De acordo com as observações das aulas dos professores, foi possível perceber que há uma fragilidade no que diz respeito à discussão sobre as relações étnico-raciais. Todavia, isso não é culpa somente dos professores pela ausência ou inexistência do tema nas suas aulas, pois perpassa por uma dimensão maior e como consequência de uma educação arraigada pelo pensamento hegemônico e que, durante a sua formação inicial, o professor não escapou desse processo perverso. Apesar que, no currículo do Ensino Médio da educação básica do nosso Estado, foram inseridos alguns componentes que dialogam com a Lei 10.639/03.

No entanto, é importante frisar que a temática sobre as relações étnico-raciais não pode se restringir a componentes específicos, uma vez que é papel de cada professor e professora ter consciência de que trabalhar com essa temática é também de sua responsabilidade e, por isso, a importância de uma reeducação por parte do professorado para as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, significa dizer que, apenas inserindo o tema no currículo não resolverá tudo, pois exigirá o enfrentamento do debate e a desconstrução das raízes históricas que deram origem ao racismo. Além disso, é preciso trabalhar a história e cultura do negro africano e brasileiro, sendo necessária uma mudança de postura para o enfrentamento dessa chaga da humanidade, que é o racismo.

Neste estudo, tive a intenção de entender qual a percepção dos docentes com relação à Lei 10.639/03 e, para isso, durante a entrevista, foi questionado se os docentes consideram importante a implementação dessa lei no seu trabalho pedagógico e em qual sentido. As respostas foram as seguintes:

Sim, sempre procuro estar valorizando e sempre abordando esse tema, porque é importante né? Hoje em toda área é importante você trabalhar, em todas as disciplinas esse tema. Trabalhar a cultura deles para que eles possam sempre valorizar a cultura deles, a raça a etnia (Professor A).

Sim. É importante porque não é nem só uma atualização, mas uma correção histórica, uma prestação de contas para tentar corrigir né? Compensar essa questão de racismo no Brasil e escravização de pessoas que durou por tantos anos, então durante esse processo muitas pessoas foram apagadas e tudo mais, vários processos foram apagados (Professor B).

Sim, sim. Acho de extrema importância porque tanto no meu trabalho quanto de outros professores também porque com a lei se torna algo obrigatório e não opcional, então agora tem que ser pensado desde antes sobre essas temáticas para ser inserido no planejamento, não é mais algo opcional é algo obrigatório que é importante né? Por causa principalmente na escola da gente que é uma Escola do Campo, uma escola que tem muitas comunidade quilombolas, é importante que os estudantes tenham conhecimento, saberem a sua identidade, ter esse incentivo a ideia de pertencimento de identidade é muito importante com a lei só ajuda porque torna obrigatório (Professora C).

Diante dessas falas, é possível perceber que os professores enfatizam a importância essencial de abordar temas relacionados à cultura, raça e etnia, em seus ensinamentos. O Professor A destaca a necessidade de valorizar a cultura dos

estudantes em todas as disciplinas. O Professor B ressalta a importância histórica e a obrigatoriedade de corrigir injustiças passadas, sobretudo, relacionadas ao racismo e à escravidão no Brasil. A Professora C também corrobora com essa ideia e destaca a importância de incluir essas temáticas no planejamento escolar, ressaltando a importância disso em uma escola do campo, bem como em comunidades quilombolas, onde o conhecimento e reconhecimento da sua identidade é fundamental.

Os depoimentos acima salientam a relevância de abordar esses temas para promover inclusão, reconhecimento e compreensão cultural, como é reforçado através da fala dos demais professores entrevistados:

Com certeza, é muito importante. Na escola que a gente trabalha os alunos em sua maioria são negros e eles precisam muito ter essa consciência né? Ter esse espaço, saber da sua importância, legitimar sua história, afirmar sua história, eles precisam muito conhecer quem são, de onde vieram (Professor D).

Sim, eu acho importante. A gente pensar forma diferente, metodologia por exemplo abordar o tema através de filme, documentários, estudosos da área. E eu abordo esse tema é preciso trazer mais para a sala de aula, eu acho importante ser abordado em todas as áreas (Professor E).

Com certeza porque a escola faz parte de comunidade quilombola e com maioria preta e nossa prática precisa contemplar isso (Professor G).

Percebemos que esses depoimentos reforçam a importância de abordar temas relacionados à consciência racial, de forma contínua e abrangente, no ambiente escolar. O participante D, em sua fala, destaca a relevância de proporcionar aos alunos, em sua maioria negros, a consciência de sua identidade. Já o professor E, destaca a necessidade de uma abordagem multidisciplinar, utilizando diferentes metodologias, como filmes e documentários, para integrar o tema em todas as áreas do currículo, ao longo do ano letivo. O Professor G, salienta a importância de contemplar a diversidade na prática educacional, especialmente, em uma escola situada no campo e que recebe os estudantes dessas áreas e inclusive de comunidade quilombola de maioria preta.

Vamos continuar analisando o que os demais professores responderam, quando questionados se consideram importante a implementação da lei 10.639/03 no seu trabalho:

Sim, a minha inquietude é uma só: A questão hoje é racial ou socioeconômica se o sujeito é negro pode casar com uma loira. Questiono a data consciência negra, azul, branca, a causa negra deve ser discutida, mas a questão é puramente racial ou econômica? porque ela abarca índios negros, então tem que ter também consciência indígena (Professor H).

Sim no sentido de fazer com que os alunos se apropriem do seu lugar e que eles compreendam o processo que os nossos ancestrais passaram e se sensibilizem com isso e abarque em disciplinas diferentes como matemática, biologia e as demais para que eles tenham um conhecimento mais robusto (Professor I).

Sim, sim considero bem importante, mesmo que eu não esteja, que eu não tenha feito de forma digamos organizada dentro do planejamento, mas considero importante e como disse busco essa discussão e busco militar por essas questões mesmo por essa defesa da lei né? De uma forma geral (Professor J).

De acordo com a fala do Professor I, há um destaque para a importância de incorporar o ensino sobre a história e experiências dos ancestrais em disciplinas diversas, como matemática e biologia. Ele enfatiza a necessidade de os alunos se apropriarem de seu lugar e compreenderem os processos pelos quais seus antepassados passaram, buscando sensibilizá-los. O Professor J, embora reconheça que pode não ter abordado essas questões, de forma organizada, em seu planejamento, expressa a consideração pela importância dessas discussões. Já o Professor H, questiona a natureza da conscientização, levanta questionamentos se a questão é racial ou socioeconômica, e sugere a inclusão da consciência indígena. A fala desse professor revela o desconhecimento sobre educação para as relações étnico-raciais. Vamos ver o que pensa o professor K e L:

Essa lei é importante para reforçar a identidade né, dos alunos dos jovens negros que fazem parte do público majoritário de nossa escola né, então é importante abordar, valorizar essa cultura né e fazer com que eles tenham noção de pertencimento e sejam valorizados, se sintam valorizados e pertencentes, já que nosso país tem uma população considerável de pessoas negras né e fora da África como você já sabe, é o país que mais tem pessoas negras né, então temos que valorizar e fazer com que essas pessoas se sintam e tenham a sua identidade valorizada (Professor K).

Sim. É muito importante para que a gente possa fazer com que ele se perceba enquanto pessoas que precisam ter um papel de destaque na sociedade né... para se valorizarem porque a gente precisa lutar inclusive contra a prática raciais, e a partir do momento que ele conhece que ele se

percebe, eu acho que a gente consegue como formador trabalhar essa questão da conscientização então é muito importante (Professor L).

É importante salientar que as falas acima revelam que todos os docentes entrevistados concordam que é importante implementar a Lei 10.639/03, em seu trabalho pedagógico. Por isso, a necessidade de trazer todas as falas nesta análise, sendo que a justificativa da maioria girou em torno da realidade do alunado, em que o seu trabalho é desenvolvido em uma Escola do Campo, composta por estudantes, majoritariamente, negros e muitos oriundos de comunidades remanescentes de quilombolas. Contudo, apesar dos professores falarem sobre a importância da Lei 10.639/03, alguns não possuem total conhecimento sobre ela e, por isso, essa fragilidade na maioria das respostas. Para Gomes (2011):

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país. Ele se insere em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revela também uma inflexão na postura do Estado, ao pôr em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país. (Gomes, 2011, p.1).

Foi possível perceber, através das falas dos docentes, que a percepção de cada um com relação à Lei 10.639/03 foi variada, em alguns momentos. Essa percepção se aproxima, mas essa variação depende de diversos fatores, como: a própria formação inicial, a experiência na docência e a sua trajetória de vida.

As principais impressões e pontos de vista que os docentes demonstraram durante o processo de investigação foi que a Lei 10.639/03 é vista como uma iniciativa importante, no processo de reconhecimento, valorização da cultura e identidade dos estudantes, conforme a fala da professora K:

Essa lei é importante para reforçar a identidade né, dos alunos dos jovens negros que fazem parte do público majoritário de nossa escola né, então é importante abordar, valorizar essa cultura né e fazer com que eles tenham noção de pertencimento e sejam valorizados (Professora K).

Essa Lei é compreendida como política de reparos e ações afirmativas, que busca corrigir as desigualdades que persistem até os dias atuais, fruto da herança

do escravismo colonial e que continua visível de diversas formas, através da desigualdade de acesso à educação, mercado de trabalho, saúde e moradia, em que a população negra continua enfrentando condições desfavoráveis em relação à população branca como é possível observar na fala a seguir:

O racismo está vivão aí, então a gente tem que fazer esse trabalho para corrigir esses problemas para educar os meninos a respeito do que aconteceu porque a gente é assim hoje e porque que a gente não quer ser assim amanhã, porque a gente não deve ser assim amanhã, então é importante para fazer essa correção histórica mesmo (Professor B).

A percepção da Lei é vista como uma obrigatoriedade e que, por isso, não pode deixar de ser implementada nos trabalhos dos professores, pois todos têm a obrigação de inserir, nos seus planejamentos, e não somente numa área específica, ou em momentos pontuais, como o mês de julho e novembro, mas durante o ano inteiro. E essa lei se torna muito mais importante no contexto em que a Escola está inserida, enquanto Escola do Campo.

Gomes (2012) afirma que a introdução da Lei nº 10.639/03 não se trata apenas de acrescentar novas disciplinas, ou conteúdos, mas sim “como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico”. Essa mudança poderá romper com a discriminação e contribuir para uma educação antirracista, na medida em que o falar sobre as questões etnico-raciais se tornou público e legítimo. Ainda segundo a autora, não é qualquer tipo de fala, mas sim um diálogo intercultural, que não seja superficial e que se destina a ser emancipatório no interior da escola.

Ao serem questionados se existe alguma atividade ou projeto desenvolvido na escola, voltados para a discussão étnico-racial, as respostas giraram em torno de atividades pontuais, que é o 2 de julho e 20 de novembro, como percebemos nas falas a seguir:

Sim, o projeto da consciência negra foi um dos. O projeto 2 de julho também né, que também leva isso em consideração, no projeto da consciência negra foi bem rico, bem participativo tanto da parte dos alunos como dos professores, foi muito bom (Professora A).

Semana da Consciência Negra (Professora D).

O projeto que consigo lembrar agora é da consciência negra em novembro em que convidou pessoas de fora para ministrar as oficinas (Professora E).

Os professores mencionaram, especialmente, o projeto da consciência negra, que foi um projeto exitoso e contou com a participação de alunos, professores e, até mesmo, de convidados externos, para contribuir com a experiência educacional. Ressaltamos a necessidade de implementar a Lei nº 10.639/03, durante todo o ano letivo e não somente em momentos pontuais, como foi apontado pelos docentes.

Na semana da consciência negra que houve essa discussão e trabalhamos bem essa temática (Professora F).

Sim, nós trabalhamos o projeto na semana da Consciência Negra práticas culturais, respeito à diversidade Moa do Catendê e tem professores abordando na sua prática (Professora G).

Eu acho que não viu, quer dizer tem só o novembro, mas não tem assim muito não (Professor L).

Com base nas falas, entendemos que a implementação da Lei 10.639/03 ainda está aquém em algumas realidades escolares, mas essa condição não pode nos desmotivar a (re)existir diante das dificuldades e obstáculos que permeiam o ambiente escolar e que torna impeditivo a aplicabilidade da lei de forma eficaz.

Quando esse tema chegou, nessa escola, em forma de pesquisa, e investigação, também causou um certo impacto na comunidade escolar, porque percebi que foi um momento que pararam para refletir como tem sido a sua postura enquanto docente, coordenador, gestor e, até mesmo, estudante, quando se trata sobre relações étnico-raciais.

Foi um momento de pensar: Em que condição nós, enquanto escola, estamos, quando o assunto é relações étnico-raciais? Será que precisamos avançar? Observamos isso na fala da professora G, pois ela apontou como atividade desenvolvida, na escola, que contempla as questões étnico-raciais, o projeto que acontece de forma pontual, no mês de novembro e que tem professores trabalhando a temática, mas porque tem professores trabalhando, mas ela não se incluiu? Será que a responsabilidade não seria de todos os professores? O que justifica um ou dois professores trabalharem o tema e os demais não? E por quem está sendo trabalhado, será que foi por professor considerado negro ou branco? A responsabilidade não pode recair somente sobre o professor negro. Infelizmente,

ainda é uma realidade presente nas escolas, mas é importante que todos tenham a compreensão de que a questão do negro quem tem que resolver é a sociedade como um todo e não somente o próprio negro, parafraseando a Conceição Evaristo.

Diante do que foi revelado, através das falas dos docentes, a Lei 10.639/03 contribui para a luta contra práticas racistas e valorização do negro na sociedade. Com isso, é importante que esse entendimento sobre a lei, enquanto política de ação afirmativa, com o objetivo de fomentar a igualdade de oportunidades e corrigir as desigualdades raciais, que têm se perpetuado na sociedade, possa sair do plano teórico e possa fazer parte da prática docente.

4.2 CATEGORIA 2: TRABALHO PEDAGÓGICO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DISCURSO/FALA E AÇÃO

O trabalho Pedagógico desenvolvido na Escola, campo de investigação deste estudo, seguiu na direção de que as relações étnico-raciais têm ficado muito aquém, pois não foram percebidas ações concretas, e uma postura de enfrentamento do racismo e afirmação da identidade negra, durante as observações, apesar de que, ao longo da entrevista, alguns professores, em suas falas, afirmaram que abordam o tema em suas aulas. Todavia, a realidade dessa escola não difere muito das demais realidades em que a temática ainda é tratada como responsabilidade individual ou mesmo é silenciada. Para Cavalleiro (2006), esse silêncio tem significado:

[...] O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida ao(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte do(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (Cavalleiro, 2006, p.21).

Nessa perspectiva, o silêncio apontado por Cavalleiro (2006) poderá ser rompido, na medida em que houver uma reeducação para as relações étnico-raciais, através de formação que lhe possibilite perceber e desnaturalizar atitudes racistas. Gomes (2002), ao discutir sobre a formação de professores para a diversidade,

afirma:

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar (Gomes, 2002, p. 25).

Gomes (2002) faz alguns questionamentos importantes para pensarmos qual a escola que temos e qual o tipo de sujeito que estamos formando:

Como a escola lida com a cultura negra e com as demandas do Movimento Negro? Garantir uma educação de qualidade para todos significa, também, a nossa inserção na luta anti-racista? Colocamos a discussão sobre a questão racial no currículo no campo da ética ou a entendemos como uma reivindicação dos ditos “diferentes” que só deverá ser feita pelas escolas nas quais o público atendido é de maioria negra? Afinal, alunos brancos e índios precisam saber mais sobre a cultura negra, o racismo, a desigualdade racial? De forma semelhante podemos indagar: e os alunos brancos, negros e quilombolas precisam saber mais sobre os povos indígenas? Como faremos para articular todas essas dimensões? Precisaremos de um currículo específico que atenda a cada diferença? Ou essas discussões podem e devem ser incluídas no currículo de uma maneira geral? (Gomes, 2002, p. 35).

Assim como Gomes (2002), Arroyo discute a importância do currículo como poder. É por isso que não podemos esquecer, como bem afirmou (Maciel, 2017), que ele é também formador de subjetividades, sendo determinante para o lugar que os sujeitos devem ocupar nas prioridades da práxis pedagógica.

Durante a observação das aulas, no *lócus* desta pesquisa, a ideia acima se concretizou, na medida em que, na maioria das aulas observadas, percebeu-se uma maior preocupação por parte dos professores com a parte conteudista, não que essa não seja importante, mas a forma como o próprio sistema se organiza contribui para que temas sobre a diversidade, mesmo que de forma implícita não sejam considerados como prioridade, de modo que alguns professores deixaram perceber, em suas falas, que não tem como discutir o tema, pois, no conteúdo que estava sendo trabalhado, não tem como falar sobre a questão étnico-racial.

Diante disso, surge a seguinte reflexão: dentro de uma realidade, em que o currículo é engessado, quando esse professor terá oportunidade de trabalhar o tema? Tendo em vista que, com o Novo Ensino Médio, muitas disciplinas da base

comum é de apenas uma hora/aula de cinquenta minutos? Se não termos, de forma clara, a ideia de que discutir sobre as relações na educação é uma obrigação nossa, enquanto professores, continuaremos reproduzindo uma educação hegemônica e que não reconhece e respeita o diverso.

Para reforçar essa ideia, a fala de um dos professores participante desta pesquisa foi a seguinte:

*Não tem como falar sobre **as relações étnico - raciais** porque no **conteúdo** que estou trabalhando que é com gráficos **não tenho como falar** sobre isso (Professor H).*

É perceptível que, nessa fala, há uma certa resistência para trabalhar com a temática, e o silêncio que ainda existe quando se trata da realidade afro-brasileira nos currículos.

Ainda que, nesse conteúdo que o professor citou que estava trabalhando, isto é, gráfico, não seja possível fazer uma articulação com a temática, a Lei 10639/03 obriga que sejam trabalhadas a história e a cultura africana e afrobrasileira. Não é questão de escolha, mas, para que os docentes tenham consciência disso, cabe também que eles passem por um processo de formação continuada que dê os devidos preparos para que a Lei possa se fazer presente nas suas práticas pedagógicas, de modo que possam reconhecer as diferenças e desigualdades, decorrentes do processo histórico na sociedade e que, como consequência disso, todos os espaços são atingidos, inclusive a sala de aula.

Diante disso, é de fundamental importância que os professores “[...] pensem na escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos [...] (Gomes, 2003. p. 171).

É importante destacar que, durante a observação, diante dos conteúdos que estavam sendo trabalhados pelos professores, nos diferentes componentes curriculares, percebeu-se um espaço para incluir a discussão étnico-racial, sem precisar de um momento específico para que isso acontecesse. Assim, por trás da postura desses educadores, há todo um contexto que influencia o trabalho pedagógico.



Durante a observação de uma das aulas, a professora estava trabalhando com gramática e os conteúdos eram comparativo de igualdade, superioridade e inferioridade. No decorrer da aula a professora explicou o conteúdo e resolveu as questões, junto aos estudantes, de forma concomitante. Os exemplos utilizados para explicar os comparativos se remeteram à cidade, celular e carro. Em seguida, na própria atividade, havia um diálogo em que os estudantes fizeram a leitura, o conteúdo do diálogo se trava de decidir para qual praia iriam, Búzios ou Maragogi.

Diante do conteúdo que estava sendo trabalhado, não foi feita nenhuma relação com a questão étnico-racial e a justificativa da professora é que não tinha como inserir a temática, já que estava trabalhando com gramática. No entanto, reforço que falta um olhar mais atento, porque há sempre oportunidade de inserir a temática nas discussões, mas isso também é reflexo da falta de formação para a Educação das Relações Étnico-raciais .

Nessa aula, foram utilizados exemplos de objetos para explicar comparativo de igualdade e superioridade. E porque não utilizar a história da formação da sociedade brasileira, que se deu através do processo de superioridade de um povo, no caso os europeus, com relação aos povos originários e africanos escravizados, que eram considerados inferiores e que precisavam passar pelo processo de civilização, como forma de justificar as ações perversas que foram cometidas com relação a esse povo e que essa suposta superioridade tem consequências nos dias atuais, através da colonialidade. Nesse sentido, é possível demonstrar a diferença entre colonialismo e colonialidade, utilizando de fontes como o próprio Quijano (2007, p. 93):

O colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta a intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

Em um outro momento, durante as observações, a professora estava trabalhando com o conteúdo texto literário e não literário. Para tanto, foi utilizada como exemplo a música de Chico Buarque: Meu guri, para mostrar o que é um texto literário e uma manchete de jornal que tinha como título: “Acerto de contas entre criminosos faz nova vítima.” Nessa manchete traz a notícia sobre violência, que envolve a morte de um menor de idade, por fruto de roubo, receptação e tráfico. Será que, nesse momento, não poderia ser incluída a temática étnico-racial? Quando se trata sobre violência o que é que os dados têm apontado em relação a qual camada da sociedade é mais vulneráveis a esse tipo de violência?

Na prática docente, há sempre oportunidade de se discutir a questão étnico-racial, mas, para que isso aconteça, é importante que haja sensibilidade por parte dos professores, com relação ao tema, para que, dessa forma, possa visualizar as possibilidades de se relacionar a temática com o conteúdo que está sendo discutido. No exemplo citado acima, o conteúdo trabalhado é textos literários e não literários. Dessa forma, para discutir o que é texto literário, utilizou-se a letra da música “Meu guri”, de Chico Buarque que, ao ser analisada, apresenta um leque de possibilidades de interpretação, que poderia ser relacionado com as questões étnico-raciais, como por exemplo: a letra da canção pode ser entendida como um reflexo das dificuldades socioeconômicas que os indivíduos enfrentam, já que ela trata sobre o nascimento de um filho, em meio a condições precárias e a persistência da mãe em se criar e apoiar o filho com poucos recursos.

Se a professora lançasse a seguinte pergunta para a turma: De acordo com essa interpretação que acabamos de realizar, vocês acreditam que essa realidade, no nosso dia a dia se aproxima mais de qual grupo de pessoas: brancos ou negros? Através dessa pergunta, poderia ser discutida a desigualdade socioeconômica da população negra e a vulnerabilidade social.

Ainda nessa aula, para tratar sobre textos não literários, a professora trouxe uma manchete que apresentava uma notícia sobre violência, que envolveu a morte de um menor de idade, por fruto de roubo, receptação e tráfico. Se a professora

lançasse a mesma pergunta já mencionada, seria uma grande oportunidade de discutir sobre violência e racismo estrutural e seria assunto sobre as questões étnico-raciais, que não daria para discutir em apenas uma aula, e poderia surgir outras ações, como: projetos a partir dessa relação do conteúdo que estava sendo trabalhado e as relações étnico-raciais.

Gomes (2012) discute sobre o silêncio, quando se trata da questão racial na escola como um dos rituais pedagógicos, por meio do qual a discriminação racial se expressa. A autora ressalta que não se deve confundir silêncio com desconhecimento sobre o assunto ou a invisibilidade. Dessa forma, é preciso situar isso no contexto do racismo ambíguo, presente no Brasil, bem como o mito da democracia racial e como isso se manifesta na sociedade e no ambiente escolar. O silêncio revela algo que se sabe, porém não se quer falar ou é proibido de falar e, por isso, segundo a autora há que se fazer as seguintes perguntas: “Por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?” (Gomes, 2012, p.105).

Figura 5 - Professora D, ministrando aula na segunda observação



Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Já durante uma outra observação, a professora estava discutindo sobre autoestima e desenvolveu uma atividade chamada: Como eu me vejo. Nesse momento, os estudantes deveriam pegar a câmera do celular, em seguida,

descrever como se vê. Os estudantes anotaram, em seus cadernos, e, em seguida, trocaram com o colega para que cada um realizasse a leitura de como cada um se vê. No final da atividade, a professora também fala como ela se vê como uma mulher bonita e que se aceita, mas, mesmo sendo negra e em turma de alunos, majoritariamente, negra, não houve fala voltada para a autoestima da pessoa negra. E aqui cabe mais uma reflexão: por que nós, enquanto educadores, temos essa dificuldade para tratar sobre as questões étnico-raciais em nossas salas de aulas?

Diante dessas observações, percebeu-se que sempre há espaço e oportunidade para que a discussão étnico-racial seja incluída nas aulas, sem precisar descolar do conteúdo. Mas, para isso, os nossos educadores precisam ter esse olhar e preparo, por isso a insistência de que é urgente e necessário o processo de formação continuada para os nossos educadores.

Em uma das aulas observadas, a professora estava trabalhando com o tema: violência e direitos humanos. Nessa aula, especificamente, ela abordou sobre o que é a violência e citou o racismo como um tipo de violência, porém essa abordagem foi de forma bem pontual, porque ela tratou sobre os demais tipos de violência, como: o feminicídio, a violência na estética e falou um pouco como a pessoa sofre para se enquadrar nos padrões de beleza. Nesse momento, seria de fundamental importância a professora tratar sobre a estética negra, já que ela citou os padrões de beleza. Como que a pessoa negra ainda sofre com a não aceitação da cor da sua pele, do cabelo e para tentar se enquadrar num padrão de beleza, acaba por alisar o cabelo crespo e nega os traços negróides e a sua própria identidade.

Nessa perspectiva, Gomes (2003) afirma que a identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, mas que implica o olhar do outro, seja do mesmo grupo étnico/racial, ou não, sobre si mesmos, levando em consideração a relação com o outro, ou seja, a identidade negra é influenciada pela forma como a sociedade ver e trata o negro no decorrer da sua história.

Ainda nessa mesma linha de pensamento, Gomes (2003, p.170) afirma que “construir uma identidade negra positiva, em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que, para ser aceito, é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (Gomes, 2003, p. 171).

Candau (2019) corrobora com a ideia acima, ao afirmar que “quando um povo é amputado da memória de suas origens, a elaboração que seus membros fazem da

identidade (quer dizer, sua representação) se torna complexa e incerta.” (Candau, 2019, p. 96). Nessa mesma perspectiva, o antropólogo Kabengele Munanga (2008) afirma que o corpo é sede material dos elementos da identidade e que, no processo de recuperação da identidade negra, inicia a partir da aceitação dos atributos físicos, antes mesmo de atingir os demais atributos, sejam eles culturais, mentais, intelectuais, psicológicos e morais.

Nesse sentido, é importante que a escola, enquanto espaço de formação, possa contribuir na formação das identidades dos sujeitos de forma positiva. Por isso que é de fundamental importância que as instituições de ensino e os professores tenham esse cuidado com o trato e o olhar que tem com o estudante negro, pois pode valorizar a sua identidade, mas também pode estigmatizá-las. Assim, (...) a reconstrução e discussão sobre a identidade negra também deveriam ser feitas pela escola. Porém, muitas vezes, enquanto uma instituição formadora, contraditoriamente, a escola apresenta-se menos eficaz e menos sensível diante desse processo (Gomes, 2003, p.180).

Ao confrontar as falas dos professores, obtidas através da entrevista com as suas práticas, em sala de aula, percebeu-se que ainda há uma resistência muito grande em trabalhar a temática, e as justificativas foram diversas, mas as mais semelhantes foram que o conteúdo que está sendo trabalhado não tem como inserir a discussão sobre a temática.

Se o professor não conseguir fazer essa relação, ele não irá discutir sobre a temática em nenhum momento. Por isso, é necessário preparar esses docentes, para que possam ter uma aproximação maior com o tema e perceber a responsabilidade que cada um e cada uma possui na luta contra o racismo, enquanto cidadão e educador. Sobre essas resistências, Gomes (2010) afirma que:

Por mais que ainda tenhamos resistência em relação ao teor dessa Lei que altera a LDB e suas Diretrizes Curriculares, e por mais que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação tem causado impactos e inflexões na educação escolar brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito (Gomes, 2010, p. 22).

Ao analisar os discursos dos professores com relação ao que foi observado em sala de aula, durante a etapa de observação desta pesquisa, percebeu-se um discurso que se distancia do que foi visto e percebido na prática. Observamos isso, através das falas, quando foi questionado se o professor considera importante a implementação da lei 10639/03 no seu trabalho pedagógico. As respostas foram unânimes: todos acreditam que é importante a sua implementação. No entanto, durante o processo de observação, não houve uma iniciativa ou um enfrentamento que possibilitasse essa mudança. Nesse sentido, cabe afirmar que há resistência na prática em sala, que não condiz com a ação discursiva.

Essa afirmação foi comprovada, por exemplo, quando foi questionado, durante a entrevista, se o professor trabalhava com o tema em sala de aula e com qual frequência. E as respostas foram as seguintes:

Sim. Bom todas as aulas quase sei lá, 90% das aulas a não ser quando eu estou dando aula de gramática, mas mesmo assim como eu sempre estou buscando a realidade dos meninos para dar exemplo da gente trabalhar a partir desses dados e a realidade deles então está sempre ali permeando as minhas aulas (Professora B).

Aparece. Aparece nas minhas aulas, nos conteúdos sempre inserir de uma forma que dê esses conteúdos, talvez não de forma direta, mas de alguma forma sempre está inserido ou as questões todas as questões temáticas raciais né a questão do racismo a questão da população indígena, da população negra ligando os temas, as conteúdos (Professora C).

Apesar das falas acima de dizer que o tema aparece nas aulas e com frequência, durante a observação e, conforme os registros de campo, a temática não foi discutida. Dessa forma, apoiei-me no método hermenêutico-dialético para analisar os dados, exatamente por esses conflitos que estão imbricados na realidade do campo da minha pesquisa. As falas eram muito conflitivas, num certo momento, a professora afirma trabalhar em todas as aulas, mas, como suas aulas foram observadas por mim, ela reduziu esse número para 90%. Essa contradição nas falas dos professores nos remete a pensar que, pelo fato da maioria dos professores saberem da suas responsabilidades em trabalhar com a temática, há uma resistência na prática, que é também fruto de um sistema hegemônico.

Diante disso, entendemos que, para se desvencilhar de uma prática alienante, precisa ser feito um trabalho que oportunize os docentes o entendimento e a

consciência de que, no nosso processo histórico, a própria construção do conhecimento se deu a partir de um pensamento colonial. Isso significa dizer que a reprodução de uma prática pedagógica alienante, que atende a um projeto hegemônico, que é secular, faz com que esse mesmo projeto se perpetue. Projeto esse que apaga e silencia as culturas outras e inclusive impossibilita a implementação da Lei 10639/03, que vem para dar visibilidade a esse povo, que foi, por muito tempo, silenciado.

Kilomba (2019) aborda como esse silenciamento se deu no período colonial, através da máscara que era colocada nos negros escravizados, para evitar que eles comessem o que colhiam da lavoura, mas, sobretudo, para provocar mudez e silenciamento. A boca do sujeito negro era amarrada para que ele não pudesse falar, e o colonizador não lhe ouvir, a autora levanta alguns questionamentos:

Por que deve a boca do sujeito negro ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o sujeito negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que O sujeito branco teria de ouvir existe um medo apreensivo de que se o sujeito Colonial falar a o colonizador terá de ouvir seria forçada a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do outro verdades que têm sido negadas reprimidas mantidas e guardadas com segredos (Kilomba, 2019, p.41).

É diante desse contexto que precisamos entender e dar visibilidade a essas vozes que, por muito tempo, foram caladas e silenciadas. Nesse sentido, os nossos educadores precisam se apropriar dos conhecimentos e da verdadeira história do povo negro e contribuir, através do seu trabalho pedagógico, para romper com as máscaras do silenciamento, que tem reprimido e negado a história do povo negro e seu espaço na sociedade. Assim, desprezar a aplicabilidade da Lei 10639/03, colocando-a num lugar secundário ou manter a resistência à inserção da temática na sala de aula é também desprezar um projeto de sociedade que seja melhor.

Durante a entrevista, quando foi questionado se eles recebem orientação para trabalhar com as relações étnico-raciais, as respostas foram as seguintes:

Da escola em si não né? Vou pelo meu pensamento, a gente não recebeu nenhum tipo de informação, eles só pedem que a gente sempre aborde, mas não que eles dê um embasamento estruturado (Professor A).

Sim do meu diretor e da minha coordenadora (Professor B).

Orientações... é porque eu tenho que responder assim da parte da gestão, coordenação escolar ou de fora? Sim da gestão o tema sempre está sendo, essas questões etnicorraciais sempre tem sido falado nas reuniões da importância de ser inserido nos conteúdos, nas aulas no trabalho pedagógico (Professor C).

As respostas variam desde a ausência total de orientação (Professor A) até a recepção de orientações da gestão e coordenação escolar (Professor B e Professor C), apesar de não entrar em detalhes sobre a natureza dessas orientações, mas indicam que existe algum suporte ou direcionamento. Logo, fica evidente que as abordagens, na escola, em relação ao tratamento das relações étnico-raciais não são consolidadas diante das contradições presentes nas falas. Para reforçar essa ideia, vamos analisar mais algumas falas:

Não. (Professor D).

Não, não tenho assim nenhuma orientação específica, não tem um curso, um complemento a gente que fica pesquisando procurando mas assim um curso mesmo uma capacitação que eu saiba não, a não ser que teve e não comunicou ou eu não vi (Professor E).

Não. Não vejo nenhuma orientação sobre essa temática (Professor F).

Não recebi orientação, apesar que a gestão cobra que seja trabalhado, mas não partiu da orientação da gestão coordenação uma orientação específica de como trabalhar o conteúdo (Professor G).

Diante das falas, os professores destacam a falta de orientação específica ou cursos de formação sobre as relações étnico-raciais em suas experiências. Alguns mencionam a necessidade de iniciativa própria, na busca por informações, enquanto outros indicam a cobrança da gestão, mas sem uma orientação clara sobre como abordar a temática. Isso sugere a necessidade de uma abordagem mais estruturada e formação continuada dos professores, tendo em vista que, em suas falas, apontam a necessidade de receber orientação para trabalhar com a temática. Essa carência ainda é muito latente, mesmo diante do avanço conquistado na educação, através da Lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, como afirma Gomes (2010):

[...] a Lei nº 10.639/03 se volta para a correção de uma desigualdade histórica que recai sobre um segmento populacional e étnico-racial específico, ou seja, os negros brasileiros. Ao fazer tal movimento, o Estado

brasileiro, por meio de uma ação educacional, sai do lugar da neutralidade estatal diante dos efeitos nefastos do racismo na educação escolar e na produção do conhecimento e se coloca no lugar de um Estado democrático, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e sabe da importância da sua intervenção na mudança positiva dessa situação (Gomes, 2010, p.21).

No campo de investigação desta pesquisa percebemos que o Estado democrático, que saiu da neutralidade estatal, quando se trata de racismo na educação, ainda precisa buscar mecanismos e estratégias para que o reconhecimento e o respeito às diferenças étnico-raciais, no campo educacional, aconteça de forma mais efetiva.

Santos, Pinto e Chirinéa (2018) corroboram com essa ideia, ao reconhecer que, nos últimos anos, foi observado o aumento de propostas e agendas voltadas para o desenvolvimento de ações formativas para os profissionais da educação, no que tange à educação para as relações étnico-raciais, que visem à valorização da diversidade cultural brasileira. No entanto, essas iniciativas ainda são consideradas escassas, se levada em consideração a demanda posta para que esses profissionais se apropriem, efetivamente, das temáticas e objetos a partir de uma epistemologia afro-brasileira.

Nesse sentido, “[...] a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2013 , p. 501).

Nesse campo de investigação, percebemos que há necessidade de desalienar o processo pedagógico, de modo que os professores passem a perceber a temática étnico-racial em todos os componentes e conteúdos abordados e não somente associados a uma data ou a conteúdos específicos.

4.3 CATEGORIA 3 - CONCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Durante a entrevista, quando foram questionados se consideram necessário o processo de formação continuada sobre as relações étnico-raciais na escola e como deveria ser essa formação, as respostas dos professores convergiram para o

mesmo sentido: a formação precisa ser em forma de palestras, trazendo especialistas sobre o tema para discutir com eles, como foi possível perceber nas falas a seguir:

Sim. Eu penso que seria muito importante se fosse uma formação pensada e voltada não somente para os professores mas também para os alunos com palestras e pessoas bem capacitadas para isso, né? Que tenha um grande conhecimento que levasse a observar a vivência de cada aluno e trouxesse outros momentos como filmes e documentários relacionados ao tema (Professor A).

Sim. Tinha que ser um formador bom porque que eu acho principalmente para as pessoas que são brancas ou lida como branca socialmente brancas ainda há uma confusão ou medo eu não sei exatamente o quê de tratar das questões raciais e a pessoa ser racista no sentido de ela vai falar uma coisa e a fala é racista e tudo mais, tinha que ser um formador antirracista ao mesmo tempo eu não sei se a palavra é compreensivo porque assim o que eu vejo é que as pessoas normalmente estão armadas quem não já está aberto, que não vem acompanhando a discussão e tal fica assim sem saber com medo de como levar isso para sala de aula como se precisasse levar, já está lá, já está na sala de aula né? A maioria das pessoas está bem atrás da formação antirracista, não leu Chimamanda, não leu Djamilia, então assim... talvez começar por esses textos, né? (Professor B).

Sim, já é trabalhado de certa forma, mas eu acho que quanto mais a gente trabalhar vai ser mais benéfico que isso seja trabalhado essa formação continuada será interessante. Como já há a elaboração de certos projetos, poderia ser pensado em outras coisas além disso por exemplo, talvez leituras de livros atuais como alguns desses que já citei, poderia ser dado livros sobre temáticas específicas de autores e aí poderia ser feita uma sugestão para que fizesse Talvez um clube de leituras de autores negros seria interessante (Professor C).

Ao analisar essas falas, percebe-se que os professores expressam a importância de uma formação voltada para as questões étnico-raciais, sugerindo diferentes abordagens e estratégias para enriquecer esse processo. Para isso, sugere que a formação leve em consideração a educação racista e como desconstruí-la, começando talvez com textos de autores que discutem sobre a temática racial. A professora B, por exemplo, aponta para a confusão ou medo que algumas pessoas brancas possam ter, ao abordar essas questões e, por isso, propõe um enfoque prático na formação, indo além da identificação do racismo, para oferecer orientações sobre como agir e se posicionar contra o racismo.

As falas revelam que, quando se trata de discutir relações étnico-raciais, na sala de aula, há insegurança e medo de discutir o tema, principalmente, por pessoas consideradas socialmente brancas, por acabar sendo racistas e que a maioria das

peças está bem atrás da formação antirracista, não leu autores negros, conforme foi citado pela professora B, como Chimamanda Ngozi Adichie e Djamilia Ribeiro, os quais sugerem que a formação seja iniciada por esses textos.

Se o espaço escolar, enquanto ambiente formador, é permeado pela insegurança e medo por parte dos profissionais da educação de falar sobre o assunto, entendemos que ainda precisamos avançar. Mas esse avanço é urgente. Assim, na perspectiva de Cavalleiro (2006):

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. Nesse ponto, deparamo-nos com a obrigação do Ministério da Educação de implementar medidas que visem o combate ao racismo e à estruturação de projeto pedagógico que valorize o pertencimento racial dos(as) alunos(as) negros(as) (Cavalleiro, 2006, p.21).

De acordo com a fala da professora B, é necessário fazer um trabalho de base com os docentes, no sentido de possibilitar uma formação antirracista. Assim, como defende Nogueira (2012), é possível perceber, na fala de algumas das professoras entrevistadas, que elas coadunam com a ideia de denegrir a educação como forma de combate ao racismo, nas suas diversas nuances, como o próprio racismo epistêmico.

O que emerge a partir da fala da professora B é que houve uma falha grave na formação inicial desses professores, quando ela entende que têm muitas pessoas que estão atrasadas, quando se trata de formação antirracista e que precisa dar os primeiros passos. Aqui cabe pensar essa falha, como nos próprios currículos de formação inicial, afinal o currículo é um território de poder e disputa e constitui "(...) o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola (...) o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado". (Arroyo, 2011, p. 13).

O currículo é também território em disputa e, com a instituição da Lei 10.639/03, as tensões se tornaram mais evidentes, já que, na perspectiva de Gomes (2012), essa Lei exige:

Mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012, p. 100).

É importante destacar que a referida Lei nos dá subsídio de praticar uma educação antirracista, inclusive nos auxiliando na identificação e combate ao racismo, em sala de aula, porque identificar e ignorar o racismo é tão perverso quanto cometê-lo, porque permite que essas práticas se repitam. Segundo Cavalleiro (2003), “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (Cavalleiro, 2003. p.197). Desse modo, a escola tem um papel fundamental em educar e reeducar os indivíduos para a EREER, afim de que se possa pensar em um projeto de educação capaz de contribuir, efetivamente, para uma sociedade mais justa. Vamos observar o que os demais docentes pensam sobre a necessidade de formação continuada, no que tange às relações étnico-raciais na escola:

Com certeza. Eu acredito que a gestão a coordenação deveria promover esse encontro trazendo autores, trazendo coisas novas entendeu? Porque hoje a gente trabalha essa temática tentando desconstruir a cultura eurocêntrica, então são coisas que a gente ainda não encontra todo material em livros didático porque os livros didáticos ainda mantêm né esse padrão antigo, então é sempre importante trazer novos autores novas visões para que a gente pudesse trabalhar essa temática que é tão importante (Professor D).

Eu acho sim necessário. E para ocorrer na escola deveria ser ou durante as ACs ou nas reuniões de sábado letivo ou uma aula para fazer uma capacitação dos professores, mostrar materiais que a gente pudesse trabalhar nas nossas aulas e que não ficasse apenas na base de sugestão de trabalhar o tema através de links, mas nos dessem uma capacitação para isso. Não que a SEC não sugira, mas fica algo solto, fica algo apenas na base da sugestão (Professor E).

Sim é necessário, e é muito necessário alí. Principalmente alí, tem professores alí que não tem, não tem mesmo nenhuma ferramenta assim, estão meio perdidos sobre a educação nesse sentido. Eu acho que a gente precisaria ter algo assim que não fosse somente online formação continuada com assessoria, que não fosse nos moldes que costumam ser ofertadas para ficar assistindo online, não vejo efetividade nessas

formações que na maioria das vezes fogem da nossa prática em sala de aula. Uma informação ou outra que você pega, mas nada muito novo que ajude você realmente no dia a dia na prática no chão da escola, a gente tá precisando disso de metodologia (Professor F).

É possível perceber que nas falas acima os docentes reiteram a necessidade de formação, especialmente na escola, onde alguns professores podem estar perdidos em relação à educação étnico-racial, além de destacar a necessidade de desconstruir a cultura eurocêntrica, algo que os livros didáticos ainda mantêm, indicando a importância de materiais atualizados e diversificados.

É por isso que, na perspectiva de Silva (2005), é importante a formação crítica e reflexiva, com o objetivo de evitar que esses profissionais se tornem mediadores inconscientes de estereótipos, muitas vezes, presentes no próprio livro didático. A autora aponta que pesquisas das últimas décadas identificaram que a presença da população negra, nos livros didáticos, foi identificada pela estereotipia e caricatura. Por isso a importância de uma reflexão crítica por parte dos professores e também dos próprios alunos sobre a representação da população negra em materiais educacionais, reconhecendo que esses estereótipos podem influenciar a percepção dos alunos sobre si mesmos e sobre outros grupos étnicos.

É preciso formação contínua, valorizando a comunidade já que a maioria é oriundo de comunidade quilombola com discussões, estudo de fato da Lei palestra, levantamento de dados e história do município e sua contribuição na construção do município. Discussões coletivas entre a coordenação, professores e gestão sobre o tema (Professor G).

Sim deveria acontecer nos sábados letivos e diferentes pessoas que são especialistas na área pudessem promover essa formação como já aconteceu na semana da consciência negra (Professor I).

Bom, sim eu acredito veementemente nisso, e como deveria ser... eu eu posso ter umas sugestões, eu acho que isso pode acontecer nas reuniões pedagógicas ter momentos específicos para isso, ter sugestões uma busca um levantamento da própria escola de sugestões, né para trabalhar nas diversas áreas eu acho que algumas áreas talvez seja mais fácil, outras mais com dificuldade né, mas eu acho que a escola pode buscar mais isso, não sei muito se através de outros especialista ou a própria escola buscar diretamente essa informação isso, e sugerir diante reuniões pedagógicas esse tema né e até colocar como ponto de pauta que seja colocado diante da sugestão, é claro que nós enquanto profissionais podemos ir em busca disso, né mas é o que eu falei antes da zona de conforto a gente tem uma vida atribulada é trabalho, é planejamento que já existe, aí você vai se acostumando com um tipo de trabalho e acaba vendo dificuldades ou o trabalho aumenta quando você passa por mudanças né, então a escola poderia sim dar essa contribuição né aos profissionais, com sugestões mais incisivas, não é definir o planejamento, mas sugestões (Professor J).

Assim como defendem os demais professores, percebemos, nas falas acima, que eles expressam suas fortes crenças na importância da formação continuada e que essas formações ocorram em reuniões pedagógicas, com momentos específicos, dedicados ao tema. Além disso, defendem a ideia de que a escola poderia contribuir mais diretamente, oferecendo sugestões incisivas durante as reuniões pedagógicas, proporcionando uma abordagem mais direcionada.

O professor J revela, em sua fala, a necessidade de formação continuada como uma forma de driblar o comodismo e o medo das mudanças, tendo em vista que já se tem uma vida atribulada e, quando se pensa em mudanças, acaba vendo dificuldades e teme a sobrecarga de trabalho. É importante destacar que a implementação da Lei 10.639/03, juntamente com as diretrizes e as orientações só surtirão um efeito positivo no trabalho docente, se toda essa instrumentalização chegar de maneira adequada nesses espaços.

Na perspectiva dos docentes, a formação foi apontada como algo necessário e urgente. Todavia, é importante salientar que seja uma formação que forme professores “menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático, mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho individual e, sobretudo coletivo” (Arroyo, 2014, p. 35).

Para Gomes e Martins (2009), a temática sobre as relações étnico-raciais ainda é abordada de forma superficial, nos cursos de formação inicial e continuada de professores. De acordo com as autoras, os cursos sofrem com essa limitação pelo fato de muitos estarem enraizados numa visão conteudista do conhecimento, onde a ciência é vista como a única fonte legítima de conhecer, a reflexão e o lugar da questão étnico-racial. Nesse sentido, as reflexões e discussões sobre questões étnico-raciais são suprimidas, tendo em vista que os cursos estão imersos em uma visão rígida de conhecimento e prática pedagógica. Essa visão rígida também é refletida no trabalho pedagógico dos docentes da educação básica. Assim Gomes (2011) afirma que:

[...] faz-se necessário mais do que o reconhecimento da ação dos africanos(as) escravizados e dos negros e negras brasileiros como sujeitos históricos e sociais e a inclusão desse debate nos processos e práticas de formação docente. Para tal, somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação de professores(as) no Brasil, que vá além das velhas dicotomias entre o escolar e o não-escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte, ainda presentes em vários currículos e

De acordo com as falas dos professores, percebemos o anseio por formação, não qualquer formação, mas aquela que atenda a sua própria realidade. Isso ficou evidente na fala da professora G, ao afirmar que é necessária uma formação contínua que valorize a comunidade na qual a escola está inserida, tendo em vista que a maioria do alunado é oriundo de comunidades quilombolas.

Candau (2019) corrobora com essa ideia, ao afirmar que é importante que haja uma modificação nas formações continuadas, de modo que os professores sejam colocados como centro nesse processo e a formação atenda a sua própria realidade. Também faz-se necessário levar em consideração não só o saber e a experiência docente, mas, sobretudo, que essa formação atenda à necessidade dos professores, que são os que estão em sala de aula, para que não haja um distanciamento entre quem planeja a formação e aqueles que precisam executar no cotidiano da sala de aula.

Fica evidente que o corpo docente, de forma unânime, anseia por formação continuada, o que é reforçado através das falas dos professores K e L:

Com certeza, super importante porque tá na ordem do dia essa discussão e para além disso reforça a identidade do povo que formou o nosso país, reforça, valoriza né, e traz como protagonista, traz esse povo que formou a nossa identidade como protagonista que era isso que estava faltando né, traz o protagonismo para eles... Eu sugiro que essa formação tenha textos para ter discussões, roda de conversa, a gente pode assistir um filme nessa formação e debater o filme né, sugestão de filme para debater vai que a gente coloca um filme bom Mulher Rei, Dr. Gama e outros né, Histórias Cruzadas e debater a questão racial, então uma formação com leituras de textos, debate sobre filmes, roda de conversa e para finalizar uma produção textual né, para sintetizar a formação, sintetizar a formação com uma produção textual (Professor K).

Eu acho que a gente é quem mais necessita, justamente para a gente se apropriar mais, não é, para a gente entender um pouco mais, eu acho que quando o diretor trouxe um pouquinho da Independência, naquele processo a gente se apropriou mais e aí a gente vai lá buscar também, mas eu acho que deveria ser esse movimento, e eu acho que a escola deveria dar o espaço mesmo entendeu, ofertar o momento formador. Eu acho que quando a gente faz isso dentro do nosso horário de trabalho a gente oportuniza que o professor realmente participe, entendeu? Ou então no momento específico da A.C, deveria ser não um momento de uma formação online entendeu? Isso muitas vezes a gente já tá tão cansada de tanta demandas que a gente acaba não conseguindo participar porque na verdade quando você chega no seu ambiente familiar alguma coisa, você precisa viver né uma outra relação e que precisa de tamanho atenção, na verdade até maior, então acho que deveria ser nos nossos horários de A.C ou deveria ter momentos específicos para formação que a gente tivesse aquele horário

determinado com um formador e que a escola viabilizasse esse movimento ou que a própria escola utiliza as pessoas que a gente tem, porque muitas vezes a gente busca fora o que a gente já tem na nossa escola (Professor L).

Um aspecto importante que foi percebido, através das falas dos professores, quando foram questionados como deveria acontecer a formação sobre as relações étnico-raciais, suas falas revelaram que deveria acontecer no ambiente de trabalho, em momentos dentro da sua própria carga horária e que fosse de modo presencial. Além disso, que essas formações deveriam ocorrer na escola, durante as Atividades Complementares (A.Cs) ou nas reuniões de sábados letivos ou que direcionassem algumas aulas para fazer uma capacitação dos professores. Nessas capacitações, deveriam ser apresentados materiais que pudessem ser utilizados para trabalhar nas aulas e que não ficassem apenas na base de sugestão de trabalhar o tema, através de links, mas que ofertassem uma formação com sugestão de materiais concretos.

É importante salientar que essas sugestões, vindas por parte do professor, a partir da questão presente na entrevista de como deveria acontecer essa formação, já serviu como subsídio na elaboração do produto educacional desta pesquisa, que é uma proposta de formação continuada.

Quando foi questionado aos docentes, se a escola já ofertou alguma formação continuada com temática voltada para o ensino da Cultura e história afro-brasileira e africana, as respostas foram as seguintes:

Não (Professor A).

Já sim, em parceria com a UFRB. No ano de 2020, quer dizer no ano de 2021, durante a pandemia que aconteceu de modo remoto (Professor B).

Esse ano sim, não sei se foi uma formação continuada o que a gente fez do trabalho da independência do Brasil na Bahia né e falou sobre essa parte aí da importância né do povo negro e dos indígenas na independência, é só a única coisa que eu me lembro no momento se teve outro tipo de formação eu não tô me lembrando no momento não (Professor C).

Não. Que eu me lembre não (Professor D).

Não, que eu lembre não, não lembro de nenhuma formação nesse sentido não, acho que não (Professor E).

Apesar das falas serem contraditórias e, ao mesmo tempo, percebermos dúvida por parte do professor, se foi uma formação ou não, ou se já houve, a maioria das falas foi que nunca receberam uma formação para trabalhar a temática. Aqui

cabe uma reflexão: Se, no curso de formação inicial, esses professores não tiveram acesso à discussão etnico-racial, se na própria escola onde atuam nunca receberam uma formação continuada, mas existe uma que foi aprovada há 20 anos, que torna obrigatório o ensino sobre a temática em sala de aula, como esses professores têm lidado com essa realidade em sala de aula? É de fundamental importância a formação dos docentes para o combate às diversas formas de discriminação. Quanto a isso, Maria Aparecida Silva afirma que:

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar (Silva, 2001, p. 66).

Para reforçar essa reflexão, vamos analisar as falas dos professores, quanto ao apoio em termos de materiais para trabalhar com o tema. Dessa forma, ao serem questionados sobre quais materiais são utilizados por eles para discutir a temática, já que todos afirmaram que trabalham com a temática, mesmo não sendo com muita frequência, as falas foram as seguintes:

Eu busco sempre assim melhores informações, né? vídeo que fale sobre esse tema, textos para estar sendo discutido na sala de aula (Professor A).

O livro didático, os livros disponíveis na biblioteca da escola que falam a respeito do assunto e a matéria-prima de experiência dos alunos (Professor B).

Material didático, filmes, slides, recursos da escola e internet, pesquisa na internet (Professor E).

Texto, livro didático, eu uso recurso de áudio, vídeo essas ferramentas. Na internet, livros clássicos (Professor F).

Livro didático, filmes que trata sobre a temática, retirado de internet e sites oficiais sobre a discussão (Professor G).

De acordo com as falas dos professores, a principal fonte que eles utilizam para a busca de materiais que tratam sobre o tema relações étnico-raciais é a internet, seguida do livro didático.

É importante a construção/disponibilização de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola, para que, sobretudo, nesse momento, que ainda é necessária a inserção do tema, de forma mais consistente, no repertório do professorado, inclusive a consciência do tipo de material que está sendo levado para a sala de aula, para que não seja mais um material reprodutor de estereótipo, invisibilidade e epistemicídio, constatados nos materiais pedagógicos.

Silva (2005) discute sobre a desconstrução da discriminação no livro didático. A autora afirma que o livro didático é um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores e pelos alunos, principalmente, em escolas públicas, já que o livro pode ser a única fonte de leitura dos estudantes pertencentes à camada popular da sociedade. Diante da importância que o livro representa, inclusive por ser considerada uma fonte confiável, pode possuir estereótipos não percebidos pelo professor.

Nesse sentido, a autora enfatiza a necessidade da formação de professor, que contemple uma visão crítica e reflexiva, para que ele não venha a ser um mediador inconsciente dos estereótipos, que “pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado” (Silva, 2005, p.24).

Diante disso, é necessário que o professor utilize o livro didático como um instrumento capaz de gerar consciência crítica, contribuindo para a “desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica o sujeito negro” (Silva, 2005, p. 33), e possa criar espaços “para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e auto-estima dos afro-descendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania” (Silva, 2005, p. 23).

Há a necessidade de um engajamento maior dos professores, na luta contra o racismo na educação escolar. Mas, para que aconteça um enfrentamento de toda forma para qualquer tipo de preconceito, o docente precisará estar munidos de conhecimentos, que lhes possibilitem identificar práticas racistas e sejam capazes de atuar contra o racismo epistêmico, que tem atingido a educação escolar de forma muito perversa.

Ao realizarmos um estudo sobre como o tema *relações étnico-raciais e livro didático* são abordados nos mestrados profissionais brasileiros, através de consulta

ao catálogo de teses e dissertações da CAPES, a pesquisa nos mostrou que o tema ainda é abordado de maneira ínfima. Também demonstrou que não há uma mobilização para que haja a efetivação da Lei 10.639/03, que implementa a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, na rede regular de educação básica. Dessa forma, há mais permanência do que mudanças nos discursos dos livros, que hierarquizam brancos e negros e que ainda persiste o silenciamento e a marginalização do tema nos materiais didáticos analisados.

Ainda como resultado deste estudo, ficou evidente que, além do livro didático ser carregado de discursos ideológicos, nos quais negros e negras estão postos como sujeitos subalternos na história, ainda está presente a validação e reprodução de discursos hegemônicos eurocêntricos, que vão de encontro com as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Diante disso, reafirmamos a necessidade de investir na formação inicial e continuada de docentes, para que a educação das relações étnico-raciais esteja presente no seu fazer pedagógico, de modo que possam desmistificar ideias, conceitos e conteúdos, que estão presentes nos livros didáticos, de forma preconceituosa, discriminatória e racista e que essa postura possa possibilitar que, na escolha dos livros didáticos, sejam adotados procedimentos mais criteriosos, críticos e reflexivos, com um olhar mais atento para a educação das relações étnico-raciais.

Diante da investigação realizada e dos resultados obtidos no processo da pesquisa, percebemos a lacuna que existe na formação inicial dos professores, no que tange à educação para as relações étnico-raciais. Diante disso, fez-se necessária a execução da proposta de formação para a implementação da Lei 10.639/03 e para uma educação antirracista, exigência da etapa final do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

É importante destacar que a proposta de formação foi elaborada a partir da escuta dos professores, sendo que, na etapa da entrevista, já estava sendo realizado o produto. Assim, a partir do momento que foi trabalhada a categoria *formação de professores*, buscamos entender qual a percepção dos docentes e, nesse mesmo momento, foi questionado se eles achavam importante a formação para professores, com relação ao tema educação para as relações étnico-raciais e

como deveria ocorrer essa formação. Por fim, a partir das falas dos professores e das sugestões, foi elaborada e aplicada a proposta de formação, Produto Educacional desta pesquisa.

4.4 APLICAÇÃO DA FORMAÇÃO

Em consonância com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao exigir que no Mestrado Profissional, “o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo.” (BRASIL, 2019, p. 15). Elaboramos um Produto Educacional em formato de proposta de formação continuada para os docentes e fizemos a aplicação e a avaliação da mesma.

Realizamos a aplicação do Produto Educacional no dia 06 de fevereiro de 2024, no Colégio Estadual do Campo que fica localizado no distrito de Argoim no município de Rafael Jambeiro-Ba. A aplicação foi realizada durante a jornada pedagógica. Para isso, consultamos a direção da unidade escolar para sabermos sobre a possibilidade de aplicarmos o Produto nessa oportunidade, que logo acatou a nossa solicitação. O momento da formação “Promovendo a Educação para as Relações Étnico-Raciais: Contribuição a partir de uma Proposta de Formação para Professores” foi uma oportunidade muito significativa de contribuir para a formação continuada dos professores sobre essa temática que é tão necessária. Contamos com a presença de 17 professores nesse momento formativo incluindo a diretora, a vice-direção, coordenadora do Núcleo Territorial de Educação 14 (NTE 14).

Figura 6- Imagens da aplicação da formação





Fonte: Autora, 2024.

Diante da aplicação do produto e da importância da temática e a necessidade de alcançar outros espaços ao final da formação fui convidada pela diretora do NTE 14 para levar essa discussão para a aula inaugural do ano letivo de 2024 que aconteceu no auditório do Centro Territorial De Educacao Profissional Piemonte do Paraguaçu I (CETEPI), na cidade de Itaberaba-Ba.

Ressaltamos que nosso intuito inicial era de aplicar a formação no Colégio Estadual do Campo localizado no município de Antônio Cardoso. No entanto, ainda durante o processo de pesquisa foi necessário fazer alguns ajustes quanto a aplicação do produto por conta das mudanças que aconteceram na trajetória da pesquisadora, em que a mesma deixou de atuar na instituição na qual a pesquisa vinha sendo realizada e passou a trabalhar em outra instituição localizada em Argoim, diante dessa nova realidade enfrentada foi necessário aplicar a formação na própria instituição que está atuando.

É importante destacar que a nossa intenção é também levar essa formação para outros espaços para que possa chegar até vários docentes, sobretudo aos do Colégio Estadual do Campo localizado no município de Antônio Cardoso, diante de

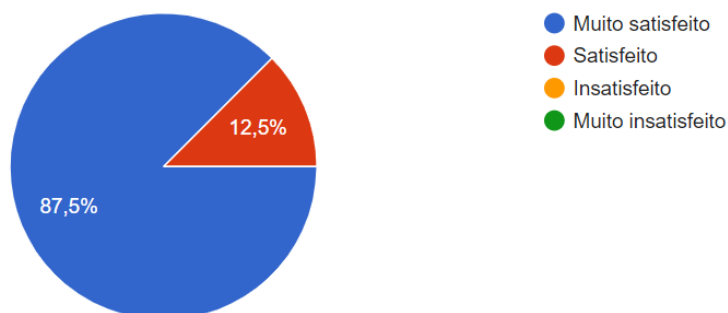
toda a contribuição e necessidades apontadas pelos professores, não poderemos deixar de dar esse retorno. E essa proposta de formação diz muito sobre os seus anseios, as suas necessidades e que não é algo restrito a essa escola e a esses docentes, é uma realidade que atinge a maior parte das instituições.

Gomes e Silva (2002) ao abordarem sobre a formação de professores para a diversidade afirmam que apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a discussão sobre a diversidade na formação de professores ainda é limitada a alguns profissionais que têm interesse específico devido à sua história de vida, pertencimento étnico/racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença e compreende a importância da inserção dessa discussão no seu fazer pedagógico. Diante disso, é importante que a formação continuada possa fazer parte do dia dos docentes principalmente no que se refere as lacunas deixadas desde a sua formação inicial.

4.5 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Para compreender a receptividade e o impacto do nosso Produto Educacional junto aos docentes, aplicamos um questionário como ferramenta principal para coleta de informações com o objetivo de analisar a percepção dos docentes quanto aos conteúdos abordados e metodologia proposta pelo material educativo. Para isso foi questionado qual a avaliação geral sobre a formação. Obtemos um total de 16 respostas dos 17 participantes. Sendo que 87,5% se consideraram muito satisfeito com a formação e 12,5%, nenhuma das 16 respostas foram registradas como "insatisfeito(a)" ou "muito insatisfeito(a)".

Figura 11- Gráfico com dados da avaliação geral da formação



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante desses dados evidenciamos que os docentes avaliaram de forma positiva essa formação o que sugere que esse Produto Educacional teve uma boa acessibilidade já que o público-alvo em sua maioria se mostrou muito satisfeito.

O segundo questionamento foi: Quais aspectos da formação que você considerou mais interessante ou útil? E as respostas foram as seguintes:

Apresentação sobre o tema bem contextualizado e dinâmico. Aprendizagem significativa para os professores de uma forma didática. Tema importante para atuação dos professores na sala de aula é muito importante a ser discutido por todos. (DOCENTE 05, 2024).

Gostei muito de como a formação discutiu os desafios e formas de trabalhar a história e cultura afro-brasileira dentro da sala de aula. Como muitas vezes negligenciamos muitas falas e culturas racistas sem perceber dentro de sala de aula. (DOCENTE 06, 2024).

As respostas dos participantes revelaram que a formação foi contextualizada e dinâmica, o que facilitou a aprendizagem significativa para os professores. Além disso, o docente 6, expressou interesse e valorização pela abordagem da formação em relação aos desafios e formas de trabalhar a história e cultura afro-brasileira dentro da sala de aula. Isso demonstra a importância de incorporar temas relacionados à diversidade racial e cultural na prática docente, conforme defendido por autores como Gomes e Silva (2002).

Todos os aspectos para mim foram muito interessantes e relevantes. Principalmente em assuntos tratados que não tinha muito conhecimento. Contribuiu tanto para a minha formação profissional quanto para a pessoal. (DOCENTE 10, 2024).

A narrativa construída no decorrer da apresentação provocou uma reflexão sobre nossa própria história, trazendo a consciência como externamos certas ideias e atitudes sem a devida atenção; O embasamento teórico permitiu uma visão geral sobre a temática; A utilização do lúdico através do poema (Conceição Evaristo) e da canção (Edson Gomes) propiciou uma reflexão significativa sobre os desafios a serem tratados no âmbito escolar sobre as relações étnico raciais; A formação contribuiu para repensarmos e construir uma prática pedagógica que permita mais interação, diálogo, valorização e respeito entre os estudantes e demais agentes da comunidade escolar. (DOCENTE 13, 2024).

As respostas dos docentes destacam diversos aspectos da formação que foram considerados relevantes. O docente 10 ressaltou que todos os aspectos da formação foram muito interessantes e relevantes, especialmente em relação a assuntos sobre os quais ele não tinha muito conhecimento. Além disso, enfatizou que a formação contribuiu tanto para sua formação profissional quanto para a pessoal, evidenciando o impacto abrangente do conteúdo abordado.

Já o docente 13, destacou vários elementos da formação que foram significativos, incluindo uma narrativa construída durante a discussão, que provocou uma reflexão sobre a própria história e a conscientização em relação a ideias e atitudes que podem acontecer sem perceber. Além disso, aponta o lúdico utilizado durante a formação como o poema de Conceição Evaristo e a canção de Edson Gomes como potencializadores de reflexões significativas sobre as relações étnico-raciais.

Essas respostas demonstram o impacto positivo provocado pela formação em abordar temas relevantes, provocar reflexão crítica e promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

No terceiro questionamento procuramos saber quais as sugestões e críticas dos docentes referente a formação com o intuito de aprimorar esse Produto Educacional e as respostas foram as seguintes:

A formação foi muito boa. Recomendo que tenha outras para ampliação das discussões sobre a temática, tão relevante nos espaços da escola. (DOCENTE 04, 2024).

Trabalho muito bem elaborado, tema pertinente para nossa sociedade. Sempre que possível reservar maior tempo para aproveitar ao máximo as informações difundidas na formação. (DOCENTE 07, 2024).

Uma sugestão, poderia criar algum material de fácil circulação e

entendimento. Para que consiga chegar e ser abordado em outros lugares. (DOCENTE 08, 2024).

As sugestões dos docentes incluem a continuidade das formações para aprofundar as discussões. De acordo com as respostas os docentes apresentaram interesse na formação oferecida, expressaram a importância de continuar investindo em iniciativas educacionais semelhantes. Além disso, o docente 8 trouxe como sugestão a criação de materiais de fácil circulação o que contribuirá para ampliar o impacto e a aplicabilidade do Produto Educacional em diferentes contextos e ambientes educacionais.

Ainda sobre as sugestões e críticas dos docentes referente a formação outros docentes responderam o seguinte:

Toda a formação foi muito satisfatória para mim. A forma que os temas foram abordados e apresentados foram suficientes para a minha compreensão. Gostei muito, achei muito relevante todo o contexto e enriqueceu meus conhecimentos. (DOCENTE 10, 2024).

Ampliar a formação para todos os colaboradores desse Colégio. Parabéns pela abordagem, essa capacitação contribui para a formação de cidadãos conscientes. (DOCENTE 11, 2024).

A formação foi excelente, desde os materiais utilizados, a metodologia aplicada, o direcionamento, em todos os aspectos foi um momento enriquecedor. (DOCENTE 11, 2024).

Como foi possível perceber através das respostas, o docente 10, considerou toda a formação muito satisfatória, destacando a forma como os temas foram abordados e apresentados, que foram suficientes para a sua compreensão. Ele também enfatizou que a formação foi relevante e enriquecedora, contribuindo para ampliar seus conhecimentos, já o docente 11, parabenizou a abordagem da formação e sugeriu ampliar a capacitação para todos os colaboradores do colégio. O docente 12, considerou a formação excelente em todos os aspectos, desde os materiais utilizados até a metodologia aplicada e o direcionamento. Ele destacou que a formação foi um momento enriquecedor, isso evidencia o impacto positivo da formação.

De acordo com as respostas dos docentes evidenciamos que a formação foi bem recebida, tanto em termos de conteúdo quanto de abordagem. As sugestões de

ampliação para outros colaboradores do colégio sugerem um reconhecimento da relevância da formação.

5 CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, propomo-nos a investigar se o trabalho pedagógico dos docentes contribui para a implementação da Lei 10.639/03 e compreender a educação para as relações étnico-raciais na Escola do Campo. Para alcançar os resultados, foi necessário perceber de perto, através da observação das aulas dos professores, e por meio da realização de entrevista semiestruturada, o que a realidade pesquisada nos apresentava. Após a análise dos dados, à luz de referenciais teóricos, que deram sustentação a este estudo, constatamos que há necessidade de avanços significativos, e que ainda não existe uma relação concreta entre o trabalho pedagógico e a legislação vigente.

Diante dos achados neste estudo, que também apontou para as lacunas presentes na formação inicial dos professores, no que se refere à educação para as relações étnico-raciais e como parte da pesquisa participante, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica, que resultou em uma proposta de formação continuada, que constituiu o Produto Educacional desta pesquisa.

O produto foi aplicado e avaliado pelos docentes, os participantes destacaram a sua relevância e ressaltaram a importância de sua disseminação entre outros professores. As impressões positivas compartilhadas indicam o reconhecimento da importância de iniciativas que visam aprimorar a abordagem das relações étnico-raciais no trabalho pedagógico.

Diante disso, cabe afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados, revelando a complexidade das relações entre o trabalho pedagógico e a implementação da Lei 10.639/03. A ausência de uma relação consolidada reforça a importância de abordagens específicas para promover, efetivamente, a educação para as relações étnico-raciais. Ao apresentar as lacunas existentes entre o trabalho pedagógico e o que exigem as diretrizes legais, aponta para a necessidade de medidas estratégicas para superar os desafios e promover a inclusão efetiva da temática étnico-racial no espaço escolar.

Desejamos que a estratégia de combate e superação do racismo na escola, desenvolvida e aplicada durante esse estudo, Produto Educacional da pesquisa, tenha alcançado o seu objetivo inicial, mas que não se encerre por aqui, continue a promover transformações em outros espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. [Structural Racism]. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6.

ARAÚJO, J. de A.; GIUGLIANI, B. Por uma educação das relações étnico-raciais. #Tear: Revista de educação, ciência e tecnologia, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1833/1431> Acesso em: 14 dez. 2023.

ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AYODELE, Cristiane; FILICE, Renísia Cristina Garcia. Trajetória da educação do negro no Brasil: movimento negro e políticas públicas. In: MOAES, C. C. P.; LISBOA, A. S.; OLIVEIA, L. F. (Org). **Educação para as relações etnicorraciais**. 2. ed. Goiânia: FUNAPE : UFG/Ciar, 2012. p. 109-134. Disponível em: [https://www.historia.ufg.br/up/108/o/livro_completo_2Ed_\(1\).pdf?1474898719](https://www.historia.ufg.br/up/108/o/livro_completo_2Ed_(1).pdf?1474898719). Acesso em: 20 set. 2022.

BATISTA, L. **A formação em contexto nas instituições de educação infantil: em busca da práxis**. 2016. (196f). Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7285>. Acesso em: 20 set. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro Brasileira e africana**. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, 9 abr. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, 5 nov. 2010.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo. Políticas públicas: educação**. Brasília: Incra-MDA, p. 67-86, 2008.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. (2003). **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006, pp. 15-27.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHAGAS, Conceição Corrêa das. **Negro: uma identidade em construção – possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 1997.

COIMBRA, Camila Lima. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2020. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/?lang=pt> Acesso em 16 abr 2022.

CUNHA JR., Henrique. Etnia Afrodescendente, Pluriculturalismo e Educação.

Revista Pátio. Artes Médicas. Agosto/outubro 1998. Disponível em:

<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>. Acesso em: 22 set. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, [S.L.], v. 6, n. 10, p. 16, 1 jan. 2005. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/dialogos/article/view/113653>. Acesso em: 10 out. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “Templo de Luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 329-362.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução Africana**. Lisboa. Livraria Sá da Costa. 1969.

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. Educação do campo e as relações étnico-raciais:

olhares para o campesinato negro. *Revista Campo-Território*, Uberlândia, v. 12, n. 26 Abr., 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/37897>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FARIAS, Carla Cristina Goulart; LINS, Monica Regina Ferreira; BRIÃO, Gabriela Félix. Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 14, n. 1, p. 88-110 Jan/Abr 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1018> Acesso em: 12 jul. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da "raça branca"**. v. 1. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008a.

FERNANDES, José Ricardo Oriá Fernandes. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, et./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sThSK33jrNMh5hQxB7VHWmJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 set. 2022.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: CALDART, R. S., CERIOLI, P. R., KOLLING, E. J. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo", 2002. p. 89-101. (Coleção por uma educação do campo; n. 4).

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma educação básica do campo". *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. P.87-133.

FERREIRA, Liliana Soares. FUENTES, Rodrigo Cardozo: **Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica**. Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abril/junho, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Allysson Fernandes. **Discriminação preconceito racial e**

comportamento social. In: Educação para as relações Étnicorraciais. Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Universidade Federal de Goiás. – 2. Ed. – Goiânia: FUNAPE:UFG/Ciar, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola.** Brasília: SECAD, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras. Belo Horizonte, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012b. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf Acesso em: 10 set. de 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10639/03: breves reflexões. In Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. Ana Paula Brandão (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. P19-25

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa. São Paulo, v.29, n.1, p.167-82, jan/jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Araci Alves. História da África e das Culturas Afro-Brasileiras: a construção dos plurais. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima (Orgs.). **Formação Continuada de docentes da educação básica:** construindo parcerias. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-Racial:** por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). Relações Étnico – Raciais e Educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino *et al.* **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, (jan./jun.), 1988b, p. 69-82. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf> Acesso em: 11 nov. 2022.
- HASENBALG, Carlos. A. **Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil**. Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, 1995.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade. Rio de Janeiro: DPA, 2003.
- HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo, Elefante, 2019.
- IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- IBGE. **Censo demográfico 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2000.
- LIPPOLD, Walter G. Rodrigues. **A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14838>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão. **Revista Fórum Identidades**. Ano2,v.3,p.33-46,2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1742> Acesso em: 14 Mar.2022.
- MASCARENHAS, Aline D. N; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) bnc de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423> Acesso em: 20 abr. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.
- MENDES, Amauri Pereira. **Cultura de Consciência Negra: Pensando a Construção da Identidade Nacional e da Democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- MAGALHÃES, Leila de Lima. O Campo tem cor?: presença/ausência do negro no

currículo da educação do campo no Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa- Características, usos e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo, v.1, n. 3, 2º SEM./1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

NOGUERA, R. (2012). **Denegrindo a educação**: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE), (18), 62–73. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4523>. Acesso em: 19 out. 2022.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 16 jun. 2022.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo**. Lisboa: Dom Quixote, p. 93 – 114, 1992.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. 2016. O nascimento do Brasil e outros ensaios : “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro : Contra Capa. 384 pp.

PIVA, Caroline Tito Miranda. Educação das relações étnico-raciais e prática pedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 05, Ed. 04, Vol. 02, pp. 49-61, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 20 mai. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, p. 73-118, 2010.

QUIJANO, Anibal (2007). Colonialidad Del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá Del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre editores

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019. Edição do Kindle. Não paginado.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (org.). História da educação do negro e outras histórias. Brasília: MEC, 2005, p.117-1137.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. 554.p. Tese de Doutorado defendida no Departamento de Sociologia/UnB. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/rYhnWwshGzVLwRs pSjSpV4d/>. Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Adriana M. P. **Aprender com perfeição e sem coação**. Uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília, DF: Plano Editora, 2000.

SILVA, Ana Célia da. **A Desconstrução da discriminação no livro didático**. In: Kabengele Munanga (organizador). Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Rosimeire Pereira dos *et al.* **A Escolarização da População Negra Entre o Final do Séc. Xix e o Início do Séc. Xx**. 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/3672/1/A%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20da%20popula%C3%A7%C3%>

A3o%20negra%20entre%20o%20final%20do%20s%C3%A9c.%20XIX. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Matheus Gomes da. **A Cartografia Participativa como Processo Educacional na Educação do Campo**: Uma Experiência com Estudantes do Município de Cardeal da Silva- Ba, 2023.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Cheirla dos Santos *et al.* Educação do Campo e Formação de Professores: Um Diálogo sobre as Relações Etnico-Raciais. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, São Mateus – Es, v. 3, p. 139-165, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31898>. Acesso em: 28 jan. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VARGAS, Alexandre Pessoa Dias; Anakeila de Barros Stauffer; Luiz Henrique Gomes de Moura; Maria Cristina *et al* (org.). **DICIONÁRIO DE AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda, 2021. 816 p. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/dicionario_agroecologia_nov.pdf. Acesso em: 4 fev. 2024.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

Lei 10.639/2003

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 da outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79 - B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79 -A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

Matriz curricular -Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão

1ª SÉRIE			
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	(2h)
		INGLÊS	(2h)
		EDUCAÇÃO FÍSICA	(1h)
		ARTE	(1h)
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	(2h)	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLGIAS	QUÍMICA	(1h)	
	FÍSICA	(1h)	
	BIOLOGIA	(1h)	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	(1h)	
	GEOGRAFIA	(1h)	
	FILOSOFIA	(1h)	
	SOCIOLOGIA	(1h)	
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	(2h)	
	INICIAÇÃO CIENTÍFICA	(2h)	
	PROJETO DE VIDA	(2h)	
	ELETIVAS:		
	1 - INTRODUÇÃO À CIÊNCIA DE DADOS: TORNANDO-ME UM DETETIVE MODERNO		
2 - EU ESCRITOR			
3 - 1+1? É MAIS QUE 2!			

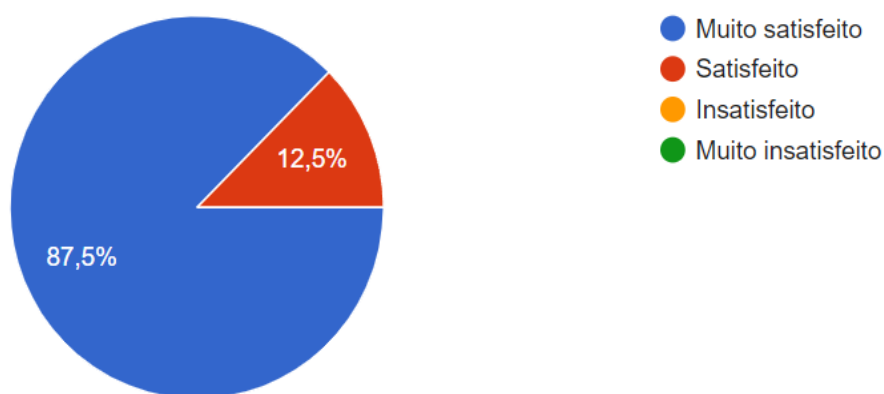
2ª SÉRIE		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA (2h) INGLÊS (1h) EDUCAÇÃO FÍSICA (1h) ARTE (1h)
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA (2h)
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLGIAS	QUÍMICA (1h) FÍSICA (1h) BIOLOGIA (2h)
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA (1h) GEOGRAFIA (1h) FILOSOFIA (1h) SOCIOLOGIA (1h)
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	LINGUAGEM, LITERATURA E EMPODERAMENTO SOCIAL (2h)	
	TOMANDO DECISÕES A PARTIR DOS NÚMEROS (2h)	
	HISTÓRIA DOS MEUS ANCESTRAIS (2h)	
	SAÚDE INTEGRAL, AGRICULTURA E SOBERANIA ALIMENTAR (2h)	
	PROJETO DE VIDA (1h)	
	ELETIVAS: ENTRE O DIREITO E A JUSTIÇA	

3ª SÉRIE		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA (2h)
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA (2h)
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLGIAS	QUÍMICA (2h) FÍSICA (2h) BIOLOGIA (1h)
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA (2h) GEOGRAFIA (2h) FILOSOFIA (1h) SOCIOLOGIA (1h)
PARTE DIVERSIFICADA/ ITINERÁRIO FORMATIVO	CULTURA POPULAR E PATRIMÔNIO CULTURAL CORPORAL (2h)	
	O MUNDO DOS NÚMEROS E SUAS RELAÇÕES (2h)	
	IDENTIDADE E PROJETO DE NAÇÃO (2h)	
	MEIO AMBIENTE, ENERGIA E SOCIEDADE (2h)	
	PROJETO DE VIDA (1h)	
	ELETIVAS: INFORMAÇÃO E (DES)INFORMAÇÃO CULTURA CORPORAL, MOVIMENTO E SAÚDE	

ANEXO C

RESPOSTAS DOS DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

1- Qual a sua avaliação geral sobre a formação?



2- Quais aspectos da formação que você considerou mais interessante ou útil?

DOCENTE 1-As diferentes formas de racismo e o antirracismo.

DOCENTE 2-A abordagem étnicos – raciais.

DOCENTE 3-As relações apresentadas por áreas do conhecimento, assim como todos os pontos discutidos.

DOCENTE 4-Ao analisar imagens sobre a figura da mulher negra em diferentes contextos históricos

DOCENTE 5-Apresentação sobre o tema bem contextualizado e dinâmico. Aprendizagem significativa para os professores de uma forma didática. Tema importante para atuação dos professores na sala de aula é muito importante a ser discutindo por todos.

DOCENTE 6-Gostei muito de como a palestrante discutiu os desafios e formas de trabalhar a história e cultura afro-brasileira dentro da sala de aula. Como muitas vezes negligenciamos muitas falas e culturas racistas sem perceber dentro de sala de aula. Valorização de músicas e autores brasileiros que descrevem discussões essenciais para a sala de aula.

DOCENTE 7-Os ideais antirracistas para praticarmos cada vez mais em nosso dia a dia.

DOCENTE 8-Todos, abordar sobre as relações étnicos/ raciais é de extrema importância para nosso contexto, pra validar as lutas e os movimentos. É trazer uma olhar crítico/reflexivo sobre a estrutura do nosso país

DOCENTE 9-A formação em si se torna útil e necessária nos dias atuais,

principalmente quando temos um currículo que necessita ser repensado à luz das relações étnico- raciais.

DOCENTE 10-Todos os aspectos para mim foram muito interessantes e relevantes. Principalmente em assuntos tratados que não tinha muito conhecimento. 12- Contribuiu tanto para a minha formação profissional quanto para a pessoal.

DOCENTE 11-Todos são de suma importância.

DOCENTE 12-Valorização da Diversidade. Currículos inclusivos. Capacitação dos professores.

DOCENTE 13-A narrativa construída no decorrer da apresentação provocou uma reflexão sobre nossa própria história, trazendo a consciência como externamos certas ideias e atitudes sem a devida atenção; O embasamento teórico permitiu uma visão geral sobre a temática; A utilização do lúdico através do poema (Conceição Evaristo) e da canção (Edson Gomes) propiciou uma reflexão significativa sobre os desafios a serem tratados no âmbito escolar sobre as relações étnico raciais; A formação contribuiu para repensarmos e construir uma prática pedagógica que permita mais interação, diálogo, valorização e respeito entre os estudantes e demais agentes da comunidade escolar.

DOCENTE 14-Os aspectos abordados foram bem pertinentes e esclarecedores.

DOCENTE 15- A retomada histórica, metodologia e sugestões de como trabalhar o tema.

DOCENTE 16-Gostei dos conteúdos abordados.

3- Para que essa formação possa ser aprimorada deixe as suas sugestões e críticas.

DOCENTE 1- Sem comentários.

DOCENTE 2-Oficinas voltadas para o tema.

DOCENTE 3-Demonstrar exemplos de aplicações por área do conhecimento.

DOCENTE 4-A formação foi muito boa. Recomendo que tenha outras para ampliação das discussões sobre a temática, tão relevante nos espaços da escola.

DOCENTE 5-Formação ideal para todo o professor. Manter a dinâmica entre os professores e trocas de experiências.

DOCENTE 6-Elaboração de uma sequência didática por área para trabalhar o assunto.

DOCENTE 7-Trabalho muito bem elaborado, tema pertinente para nossa sociedade.

Sempre que possível reservar maior tempo para aproveitar ao máximo as informações difundidas na formação.

DOCENTE 8-Uma sugestão, poderia criar algum material de fácil circulação e entendimento. Para que consiga chegar e ser abordado em outros lugares.

DOCENTE 9-Uma sugestão: solicitar aos participantes da formação a elaboração de um plano de aula que contemple as discussões propostas.

DOCENTE 10-Toda a formação foi muito satisfatória para mim. A forma que os temas foram abordados e apresentados foram suficientes para a minha compreensão. Gostei muito, achei muito relevante todo o contexto e enriqueceu meus conhecimentos.

DOCENTE 11-Ampliar a formação para todos os colaboradores do SECSAA. Parabéns pela abordagem, essa capacitação contribui para a formação de cidadãos conscientes.

DOCENTE 12-A formação foi excelente, desde os materiais utilizados, a metodologia aplicada, o direcionamento, em todos os aspectos foi um momento enriquecedor.

DOCENTE 13-Nada a sugerir.

DOCENTE 14-Que esse tipo de formação aconteça mais vezes!

DOCENTE 15-Para aprimorar meus conhecimentos.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

As informações abaixo serão utilizadas apenas para fins da pesquisa, será assegurado o anonimato e esta entrevista estará a sua disposição ao fim da pesquisa.

- 1) Você tem conhecimento sobre a lei 10.639/2003? Em que consiste essa Lei?
- 2) A escola já ofertou alguma formação continuada com temática voltada para o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana?
- 3) Você consegue apontar alguma atividade ou projeto desenvolvido na escola voltado para a discussão étnico-racial?
- 4) A História de luta do povo africano e sua contribuição histórica para a construção da sociedade brasileira é contemplada em alguma data específica durante o ano letivo dessa unidade escolar?
- 5) Você conhece o PPP da escola? Se sim ele aborda sobre as relações étnico-raciais? Você se apoia nesse documento para a realizar o seu planejamento?
- 6) Você considera importante a implementação da lei 10639/03 no seu trabalho pedagógico? Em que sentido?
- 7) A temática sobre as relações étnico-raciais aparece nas suas aulas? Com qual frequência?
- 8) Quais os materiais utilizados por você para elaborar as propostas de atividades referentes à educação das relações étnico-raciais? Como você tem acesso?
- 9) Você recebe orientações para trabalhar a temática Relações Étnico Raciais nas suas aulas?
- 10) Você acredita que é necessário o processo de formação continuada sobre as relações étnico- raciais na sua escola? Em caso afirmativo, como deveria ser essa formação continuada no local de trabalho?

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E
SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA
INCLUSÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor o(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada "Trabalho pedagógico e relações étnico-raciais em uma escola do campo no município de Antônio Cardoso-Ba." O objetivo geral desta pesquisa é compreender como o trabalho pedagógico, desenvolvido no âmbito de uma escola pública do campo, dialoga com o que preconiza a Lei 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais. Já os objetivos específicos são: Investigar se o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes contribuem para a implementação da Lei 10.639/03; Verificar como ocorre a educação para as relações étnico raciais no contexto de Escola do Campo; Construir uma proposta de formação continuada junto aos professores. A pesquisadora responsável por essa pesquisa é Luciene Rios dos Santos, professora do Colégio Estadual do Campo Genivaldo Almeida Brandão e mestranda em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Participarão dessa pesquisa todos os professores da instituição que atuam no ensino médio, sendo que a observação se dará com 9 professores de um total de 12, no entanto todos participarão da entrevista, bem como da elaboração da proposta de formação.

A participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o participante pode recusar ou desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os resultados obtidos podem ser divulgados em eventos e revistas científicas e serão de livre acesso para comunidade científica.

O participante receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/la. No entanto, você pode decidir pela divulgação da identidade do participante quando da elaboração da proposta de formação continuada, pois os direitos autorais devem ser respeitados e garantidos.

As informações serão obtidas da seguinte forma: este estudo se trata de uma pesquisa participante que consistirá em realizar um trabalho de campo com o objetivo de observar o ambiente da sala de aula e o trabalho pedagógico visando perceber como os docentes lidam com a questão étnico-racial, para isso serão acompanhadas duas turmas do Ensino Médio. Uma de 2º ano e outra de 3º ano. A observação acontecerá uma vez por semana, cada turma será observada em um turno durante um mês que será entre o mês de julho e agosto. O critério utilizado para a escolha dessas turmas foi por levar em consideração a necessidade de observar o maior número de professores, já que em um turno a turma do 2º ano terá 5 aulas diferentes, ou seja, cinco professores visitarão a turma durante um turno, já na turma do 3º ano será possível observar 3 professores durante o turno, ao observar as duas turmas será possível observar o trabalho pedagógico de 9 professores de um total de 12. Posterior a isso, já no mês de agosto serão aplicadas entrevistas semiestruturadas aos professores(as) para poder ouvi-los(as). As falas serão gravadas com o auxílio de um gravador manual que pode ser mantido em local que garanta o distanciamento entre as pessoas e depois analisadas pelo pesquisador para gerar dados para essa pesquisa e o produto final que será a proposta de formação continuada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E
SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA
INCLUSÃO E DIVERSIDADE



A observação se dará dentro da carga horária de aulas do professor e a entrevista será aplicada durante a realização das Atividades de Classe, seguindo os protocolos de saúde da pandemia do COVID-19 dados pelas Secretarias de Saúde e de Educação do estado da Bahia (SEC/BA; SESAB). Portanto, a pesquisa ocorrerá num lugar seguro e confortável que se dará nas dependências do Colégio Estadual do Campo Genivaldo Almeida Brandão, não necessitando se deslocar em outro horário que não seja dentro da carga horária do professor. A utilização do espaço da referida unidade escolar se dará mediante autorização através do Termo de Anuência da instituição Co-participante referendada pela gestão escolar.

Os possíveis riscos resultantes de sua participação nesta pesquisa são mínimos como ficar abalado emocionalmente por conta da própria temática, tendo em vista que no seu dia a dia o participante possa ter convivido com práticas preconceituosas e discriminatórias, bem como falta de respeito com a dinâmica de sua vida, relatar esta experiência durante a entrevista poderá gerar constrangimento, no entanto a entrevista será feita por meio de uma escuta sensível e empática, não sendo necessário responder a questões que causem qualquer incômodo, se assim desejar. Além disso, a fim de respeitar a especificidade e disponibilidade dos participantes, haverá a possibilidade de escolher um ambiente agradável para a realização da entrevista, como também tempo e horário adequado para que não interfira negativamente na sua rotina.

Para diminuir os riscos relativos à pandemia, obedeceremos aos protocolos de segurança, como utilização de álcool gel, máscara e distanciamento. Além disso, obedecendo o proposto na Resolução CNS Nº 510/2016, lhe será assegurado direito a assistência, como também a buscar indenização se vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa. Ainda, será resguardado o direito de não manifestação em momentos em que o participante se sinta constrangido e caso queira desistir de colaborar com a pesquisa, não haverá prejuízos.

Considerando também as características individuais, sociais, econômicas e culturais da pessoa, é importante salientar que este documento será disponibilizado em formato impresso.

Esta pesquisa visa contribuir com ações que seguem na direção de uma sociedade mais justa, visto que a sala de aula possui uma diversidade de sujeitos com histórias e realidades distintas e nós enquanto educadores precisamos colaborar para a construção de uma sociedade que saiba respeitar as diferenças, sem criar estigmas e rótulos e a prática pedagógica possui uma importância fundamental nesse processo.

Destacamos que o (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa, pois a pesquisa será desenvolvida dentro da carga horária do professor, nem haverá nenhum tipo de gratificação financeira pela sua participação. Se após concordar em participar o (a) Sr (a) optar por desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, independente do motivo e sem penalização de qualquer tipo. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados posteriormente, em formato digital, após Defesa e publicação da dissertação.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível para leitura no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Essa pesquisa, bem como sua participação, tão somente se iniciará após aprovação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E
SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA
INCLUSÃO E DIVERSIDADE



todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos como participante deste estudo, ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRB: telefone: (75) 3621-6850/ (75) 99969-0502 (telefone / whatsapp); e-mail: eticaempesquisa@comissao.ufrb.edu.br. Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Centro (prédio da Reitoria), Cruz das Almas-Bahia. CEP: 44380000.

No caso de permitir a participação do professor na pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias desse documento. Uma via é sua. A outra via ficará com o pesquisador.

Você poderá ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

O pesquisador está condicionado a cumprir todos os termos desse documento.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada por mim e pela pesquisadora responsável.

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo, sabendo que posso desistir em qualquer momento, durante e depois de participar. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada por mim e pela pesquisadora responsável.

() Permito a identificação nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a identificação nos resultados publicados da pesquisa.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____



Assinatura Datiloscópica (se não alfabetizado)

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

Assinatura: _____