

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELISANGELA MARIANO FERREIRA COSTA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
COM ABORDAGEM DA LEI 10.639/03 (11.645/08) EM UMA ESCOLA
DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS/MS**

TRÊS LAGOAS-MS
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELISANGELA MARIANO FERREIRA COSTA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
COM ABORDAGEM DA LEI 10.639/03 (11.645/08) EM UMA ESCOLA
DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS/MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, infâncias e diversidades.

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato

TRÊS LAGOAS -MS
2021

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL I COM
ABORDAGEM DA LEI 10.639/03 (11.645/08) EM UMA ESCOLA DO
MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS/MS

ELISANGELA MARIANO FERREIRA COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como critério para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Três Lagoas, MS 16 de junho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Orientadora

Prof. Dr. Christian Mwewa Muleka
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Membro Titular da Banca

Profa. Dra. Tania Zimmermann
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Membro Externo Titular da Banca

DEDICO ao meus pais, esposo, filhos e a todos que
contribuíram ao longo desta caminhada, dando
sustentação e coragem para enfrentar os obstáculos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e peço licença aos orixás e guias espirituais que me fortaleceram e intuíram na construção desta pesquisa.

À minha família, pela compreensão e apoio nos momentos difíceis. Em especial ao meu esposo José Paulo.

À minha orientadora Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato. Agradeço por ter acreditado em mim e pelos valiosos conselhos durante as orientações. Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS.

Aos professores Dra. Tania Zimmermann e Dr. Christian Mwewa Muleka, que gentilmente aceitaram o convite e integraram a banca de qualificação, com importantes contribuições para a melhor elaboração e construção dessa pesquisa.

Aos colegas de jornada, gratidão por tornarem o caminho tão rico e bem mais agradável.

E, por fim, quero agradecer a todos que, direta ou indiretamente – mesmo sem estarem aqui citados, estiveram presentes nos andares que contribuíram para a minha trajetória.

Sou Negro

*meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh`alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gonguês e agogôs
Contaram-me que meus avós
vieram de Luanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor de engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu
Depois meu avô brigou como um danado
nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso
Mesmo vovó
não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou
Na minh`alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação*

Solano Trindade

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar como são incorporadas nas práticas educativas contemporâneas da primeira infância, no ensino fundamental I, as orientações da Lei 10.639/03 (11.645/08) que tratam da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo educativo. A pesquisa teve como *locus* privilegiado uma escola municipal de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. Desse modo, indagou-se: De que maneira as implicações da Lei, das diretrizes nacionais para a educação básica, do projeto político-pedagógico da escola e dos planejamentos de professores/as se interligam? Esses documentos podem servir de base para compreender a teia ideológica que intriga as discussões sobre a história e cultura africana e afro-brasileira no contexto formativo? Para tanto, utilizaremos as produções teóricas e metodológicas de Gil (2002, 2008), Cavalleiro (2018), Munanga (1990 a 2016); Freire (1996); Hall (2006); Gomes (2007 a 2013), Moreira e Candau (2008), Schwarcz (2007 e 2011), Tardif (2011), a partir das quais organizamos o desenvolvimento desta pesquisa. A partir das quais organizamos o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente se pretendia uma pesquisa pautada nos instrumentos etnográficos para além da observação in loco (coleta/geração de dados, aplicação de questionário e entrevista semiestruturado), no entanto, esta pretensão foi interrompida devido aos protocolos sanitários da pandemia do vírus da COVID-19, que suspenderam as aulas presenciais e o acesso à escola in loco. Com isso, redimensionamos a pesquisa fixando-nos na análise dos documentos normativos, quais sejam legislações, diretrizes, documentos da escola e os planejamentos seis professores do Ensino Fundamental I. Metodologicamente, empreendemos a pesquisa qualitativa documental a partir da análise bibliográfica como instrumento. A esses docentes aplicamos um questionário cujo objetivo foi traçar o perfil deles. Os resultados indicam que há silenciamentos em relação às questões étnicas e “raciais”. Notou-se uma “romantização” da história da escravização no Brasil. Tal romantização ainda se baseia no mito da “democracia racial”. Portanto, pôde-se concluir que os alunos não são levados a refletir e a problematizar sobre os fatos históricos relativos à cultura africana no contexto brasileiro, sobre as histórias de lutas e de enfrentamentos para a representatividade e ascensão dos afrodescendentes. Da forma como a referida Lei é operacionalizada, olvida-se dos quase quatro séculos de escravização direta que desembocaram na marginalização e subalternização dos afrodescendentes.

Palavras-Chave: Ensino fundamental I, Diversidade, Relações étnico-raciais.

ABSTRACT: This research aims to analyze how the guidelines of Law 10,639/03 (11,645/08) which deal with the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture are incorporated in the early childhood education practices, in elementary school in the educational curriculum. Thus, one asks: The research had as privileged locus a municipal school in Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. How the implications of the Law, the national guidelines for basic education, the political-pedagogical project of the school and the planning of teachers are interconnected? Can these documents serve as a basis for understanding the ideological web that intrigues discussions on African and Afro-Brazilian history and culture in the educational context? For that, we will use the theoretical and methodological productions of Gil (2002, 2008), Cavalleiro (2018), Munanga (1990 to 2016); Freire (1996); Hall (2006); Gomes (2007 to 2013), Moreira and Candau (2008), Schwarcz (2007 and 2011), Tardif (2011), from which we organize the development of this research. From which we organize the development of this research. Initially, it was intended a research based on ethnographic instruments in addition to on-site observation (data collection/generation, questionnaire application and semi-structured interview), however, this intention was interrupted due to the sanitary protocols of the COVID-19 virus pandemic, which suspended in-person classes and access to school in loco. With this, we redimensioned the research by focusing on the analysis of normative documents, namely legislation, guidelines, school documents and the planning of six elementary school teachers I. Methodologically, we carried out a qualitative documental research based on bibliographic analysis as an instrument. We applied a questionnaire to these teachers whose objective was to draw their profile. The results indicate that there are silencing in relation to ethnic and “racial” issues. A “romanticization” of the history of enslavement in Brazil was noted. Such romanticization is still based on the myth of “racial democracy”. Therefore, it could be concluded that students are not led to reflect and discuss the historical facts related to African culture in the Brazilian context, about the stories of struggles and confrontations for the representation and rise of Afro-descendants. The way in which the Law is put into practice, the nearly four centuries of direct enslavement that led to the marginalization and subordination of Afro-descendants are forgotten.

Key words: Elementary school I, Diversity, Ethnic-racial relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa: Regiões administrativas de Mato Grosso do Sul.....	31
Figura 2 - Gráfico: Cor da pele dos alunos.....	32
Figura 3 - Sexo dos alunos matriculados.....	32
Figura 4 - Gráfico: Faixa etária dos alunos matriculados.....	33
Figura 5 - Gráfico: Séries dos alunos matriculados.....	33
Figura 6 - BNCC – Ensino fundamental / Áreas de conhecimento.....	53
Figura 7 - BNCC – Unidades temáticas.	54
Figura 8 - Revolta da chibata - Marinheiros revoltosos (1910).....	68
Figura 9 - Fig. 08 – Mobilização do MNU (1978).	73
Figura 10 - Tardif / os saberes dos professores.	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDEB Três lagoas / Escola <i>locus</i> da pesquisa.	34
Quadro 2 - Eixo 1 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.....	46
Quadro 3 - Eixo 2 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.....	47
Quadro 4 - Eixo 3 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.....	47
Quadro 5 - Eixo 4 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.....	48
Quadro 6 - Eixo 5 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.....	48
Quadro 7 - Eixo 6 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.....	49
Quadro 8 - Perfil dos professores do ensino fundamental I.	96
Quadro 9 - Questionário – temas étnico-raciais	99
Quadro 10 - Legislação X Temática Étnico-Racial nos Planejamentos.....	102
Quadro 11 - Legislação X Temática étnico-racial nos Planejamentos.....	103
Quadro 12 - Respostas professor P5.....	107

LISTA DE SIGLAS

ACN - Associação Cultural do Negro

ABPN - Associação Nacional de Pesquisadores/as Negros/as

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

COVID-19 - Doença causada pelo vírus Sars-CoV-2

CMS - Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEE - Conselho Estadual de Educação

CME - Conselho Municipal de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

MNU - Movimento Negro Unificado

MS - Mato Grosso do Sul

MS - Ministério da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

ONGs - Organizações Não Governamentais

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PME-TL - Plano Municipal de Educação de Três Lagos - MS

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PPP - Projeto Político-Pedagógico
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED-MS - Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul
SEE - Secretaria Estadual de Educação
SME - Secretaria Municipal de Educação
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
TEN - Teatro Experimental do Negro
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso de Sul
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Sumário

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DA LEI 10.639/03 NO ESPAÇO EDUCATIVO DE UMA ESCOLA EM TRÊS LAGOAS – MS: UM DEBATE A PARTIR DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS	23
1.1 Lei 10.639/03 (11.645/08) - discussão teórica em pesquisas publicadas	23
1.1.1 Discussão teórica investigada.....	26
1.2 Étnico-racial, etnia, raça e racismo - as abordagens conceituais.....	28
1.3 Escola: espaço plural.....	30
1.4 Contexto educacional e social brasileiro: a relevância da Lei 10.639/03 (11.645/08).....	35
1.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e seu Plano de Implementação.....	39
1.6 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	49
1.6.1 Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CMS).....	55
1.6.2 Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas.....	57
1.7 A Lei 10.639/03 (11.645/08) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola <i>locus</i>	61
1.7.1 - Gestão democrática na escola	64
CAPÍTULO II - DIVERSIDADES E IDENTIDADES CULTURAIS: A LEI 10.639/03 (11.645/08) E AS ABORDAGENS EDUCATIVAS	66
2.1 Os processos de luta e enfrentamentos.....	66
2.1.1 O Movimento Negro Unificado (MNU)	72
2.2 Marcos legais das relações étnico-raciais.....	75
2.3 Formação de professores: saberes e espaços de formação	78
2.3.1 Formação de professores na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) .	82
2.3.2 O currículo de formação docente	82
2.3.3 Currículo, identidade cultural e “raça”	83
CAPÍTULO III - A LEI 10.639/03 (11.645/08) E AS INFÂNCIAS: CAMINHOS DA AFRICANIDADE NA ESCOLA	87
3.1 Metodologia de trabalho para análise dos dados obtidos	88
3.2 Formação continuada de professores em Três Lagoas - MS.....	89

3.2.1 Cursos de formação continuada no município	91
3.3 Lei 10.639/03 (11.645/08) e sua aplicabilidade “na sala de aula” (Re) visitando os planejamentos dos professores	94
3.3.1 Um olhar analítico sobre os planejamentos de aula	98
3.3.2 O planejamento como afirmação das africanidades	110
3.4 A Lei 10639/03 (11.645/08) como ferramenta na prática dos saberes da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	125

APRESENTAÇÃO

“Se quer ir rápido, vá sozinho, se quer ir longe, vá em grupo” (Provérbio africano).

Eu Inicio minha breve narrativa reportando-me a minha trajetória escolar e profissional. Nasci no Estado de Minas Gerais, em Tupaciguara. Meus primeiros anos de escolaridade foram na cidade de Araguari, onde cursei a primeira etapa do ensino fundamental. Ao final do ensino fundamental II, passei a morar no interior de São Paulo, em Ilha Solteira, lugar que conclui este ciclo e, posteriormente, cursei o magistério por quatro anos, integralmente.

No último ano do curso de magistério, me casei e logo vieram os filhos. Dois anos após me tornar mãe, comecei a trabalhar voluntariamente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae de Ilha Solteira. Posteriormente trabalhei na educação básica na rede municipal de ensino. Neste ínterim, iniciei o curso de Pedagogia pela Faculdade de Ilha Solteira (FAISA), terminando o curso de Pedagogia, em 2006, cursando, na sequência, uma pós-graduação em Psicopedagogia. Em 2007 prestei o processo seletivo para atuar no ensino básico do município de Três Lagoas - MS, aprovada, passei a lecionar no ensino fundamental I.

Em 2012 fui aprovada em concurso público municipal para professora, também na cidade sul-mato-grossense, vindo a assumir, em 2016, a direção de uma escola, cargo que ocupei até fevereiro de 2020. Tomando conhecimento do processo seletivo para o mestrado em Educação em Três lagoas, UFMS - CPTL, inscrevi o projeto e fui avançando nas etapas do processo seletivo. Fiquei muito feliz ao ser aprovada, tendo a oportunidade de cursar Mestrado em Educação na cidade em que resido, em uma faculdade de renome como a UFMS.

Durante as disciplinas me dei conta do quanto precisava debruçar-me sobre os livros para acompanhar este processo de construção. O projeto que eu havia proposto foi reformulado em decorrência dos novos conhecimentos, leituras, diálogos, debates e discussões desenvolvidos durante o cumprimento das obrigações do mestrado, relevantes para trilhar a pesquisa.

A escolha do tema da dissertação foi construída durante a disciplina Educação e Diversidade Sociais, ministrada pelos professores Christian Muleka Mwewa e Jaqueline Aparecida Martins Zarbato.

No entanto, só pude sedimentar minha dissertação com a experiência e altivez da minha orientadora, Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, a qual muito contribuiu durante as construções e desconstruções do meu fazer enquanto pesquisadora, propondo-me a refletir sobre a problemática abordada através de muita leitura, comprometimento em encontros coletivos nas aulas presenciais e on-line.

O ingresso da escrita trouxe-me momentos de muita reflexão, desencadeando problematizações internas, que ativaram memórias de outrora, fazendo com que compreendesse muito do meu eu. A pauta negra está presente na minha vida, como neta, filha e mãe, portanto, falar da temática elucidada é de grande valia, para sedimentar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras por meio do ensino.

INTRODUÇÃO

O combate ao racismo, à xenofobia, à intolerância religiosa e outras formas de discriminação impulsionaram as cobranças internacionais de diferentes órgãos. Diante deste quadro, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu a “Conferência de Durban” (2001) na África do Sul, um símbolo de luta contra o racismo após a derrocada do regime separatista do “Apartheid¹” (racismo estrutural) que vigorou de 1948-1994. Trata-se da Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, ocorrendo em 2009, com sua revisão na “Conferência de Genebra”, Suíça, sendo o Brasil, signatário em ambas.

Diante disso, ações afirmativas contra o racismo começaram a “desabrochar” no Brasil, entre elas a Lei 10.639/03 (posteriormente a Lei 11.645/08), objeto de avaliação de efetividade nesta pesquisa (BRASIL/MEC, 2013, p. 8) e o Estatuto da Igualdade Racial de 2010 (SENADO FEDERAL; BAIROS, 2010, on-line).

Seguindo a concepção de ampliar as discussões sobre as questões étnico-raciais, objetivamos pesquisar sobre como alguns educadores de uma escola regular do município de Três Lagoas - MS, vem lidando com a lei 10639/03, com a história e cultura africana e afro-brasileira. Isso se deve ao fato de buscar dialogar e analisar como os profissionais podem intervir em momentos de conflito relacionados à pluralidade social e cultural e suas contribuições e prática educativa. Uma vez que nenhuma ação educativa é ocasional, mas fundamentada em uma prática significativa, na qual o educador repense a criança como um caminho contínuo de reflexão, ação e transformação no meio que está inserida.

A Lei 10.639/03 (11.645/08), concomitantemente ao cenário internacional, foi sancionada após uma trajetória de lutas de um dos segmentos marginalizados da sociedade brasileira, a população afrodescendente. Esta obrigou a inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, a temática história e cultura africana e afro-brasileira (BRASIL/MEC, 2004, on-line). Dissertar sobre este tema parece um tanto complexo diante de uma sociedade muitas vezes preconceituosa, racista, que nega oportunidades de forma velada e que acredita na tal “democracia racial” - termo que figura no inconsciente do brasileiro -, mas, na verdade, se configura num “sonho” distante da realidade.

¹ Política racial implantada na África do Sul. De acordo com esse regime, a minoria branca, os únicos com direito a voto, detinha todo poder político e econômico no país, enquanto à imensa maioria negra restava a obrigação de obedecer rigorosamente à legislação separatista. (BRASIL ESCOLA, on-line).

Desse modo, busca-se explorar como a lei se efetiva no contexto escolar, compreender se ocorrem debates sobre as relações étnico-raciais, no sentido de promover as riquezas culturais da África, e suas contribuições na formação do Brasil, visando o reconhecimento, a livre aceitação da cultura afro-brasileira em nossa sociedade diante da história velada de constrangimentos, falta de oportunidades e preconceitos que se impõe a esta parcela da população.

É sabido que a escola e toda a comunidade escolar têm de estar envolvidas em ações intencionais que proponham reflexão sobre a convivência multiétnica, diversidade humana e o pluralismo cultural. Neste panorama de saberes, a identidade de um estudante deve remeter a construção, formação e valorização das relações interpessoais. Só assim, a razão da escola existir estará atrelada à sensibilidade, aos direitos humanos que contribuirão para respeitar as diferenças que ainda permeiam na sociedade e acabam por gerar discriminação (CAVALLEIRO, 2018, p. 19).

Chegar a este tema foi possível ao se deparar com discussões sobre diversidade étnica no início do curso de mestrado, como também observado durante a atuação enquanto professora dos anos iniciais do ensino fundamental e da comprovação fática, a pouca ou quase nenhuma aplicabilidade e efetividade sobre a temática que versa a referida lei. Sua ausência nos currículos, com exceção de datas comemorativas, em face de sua importância na discussão e resolução dos conflitos étnicos e principalmente aceitação do negro na sociedade brasileira.

A esteira do tema se configurou durante a disciplina Educação e Diversidade Sociais, na qual foram apresentadas outras vertentes que atribuem um outro olhar sobre a educação e sua importância para a formação social do indivíduo. A partir disso, observar o quão negligenciados são os ensinamentos a respeito das relações étnico-raciais, com ênfase para a cultura afro-brasileira, em todos os âmbitos educacionais, tendo em vista a existência de uma lei específica para esse assunto, nos leva a compreender o porquê dessa defasagem e descaso de um tema tão relevante no sistema público educacional.

Sendo assim, a partir da experiência singular/subjetiva enquanto professora no ensino fundamental, partilhando aqui, com observações no cotidiano quanto a reprodução de práticas discriminatórias e a dificuldade de desconstruir preconceitos e concepções arraigadas de intolerância no espaço escolar, que segundo Cavalleiro (2018, p.13). [...] “O silêncio do professor, no que se refere à diversidade étnica e às suas diferenças facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de discriminação no espaço escolar”.

Esta prática discriminatória é sempre uma perversão que vem nivelando de forma cruel e excludente a cultura afro-brasileira como subalterna, inferior e periférica. Neste sentido, trata-se de uma construção cultural de onde emergem na contemporaneidade profundas diferenças sociais entre brancos e negros (SCHWARCZ, 2007, p. 13).

Sob este traçado, temos por hipótese que a não efetividade da Lei 10.639/03 (11.645/08) ocorre no contexto escolar eleito, devido ao enraizamento do preconceito étnico relacionado aos afros descendentes por conta de um rastro colonial que se reverbera nas práticas educativas contemporâneas.

Assim, faz-se necessário compreender como a escola vem desenvolvendo sua função social e formativa mediante as questões de pluralidade cultural em sua rotina e quais as implicações metodológicas utilizadas neste processo de reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade cultural dos indivíduos em formação.

Os dados coletados são qualitativos, visando a possibilidade de se obter um estudo mais amplo e dinâmico, buscando a compreensão de todas as variáveis possíveis.

Foi iniciada a pesquisa etnográfica de campo na escola *locus*, com a coleta dos planejamentos escolares de onze docentes, especificamente do mês de novembro de 2019 (mês do Dia da Consciência Negra), e de um questionário semiestruturado respondido por estes. O questionário semiestruturado foi distribuído, bem como recortes dos documentos oficiais, que contribuíram para justificar a prática docente de 1º a 5º ano do ensino fundamental I, no período matutino. Na realização do questionário, foram construídas perguntas direcionadas e abertas (17 abertas e 3 fechadas) sobre a abordagem das questões étnico-raciais, as diretrizes curriculares e as formas de avaliação.

Entretanto, o questionário foi o recurso possível de exploração, no cenário que se estabeleceu, devido às restrições de mobilidade social impostas pela pandemia do vírus da COVID-19, doença a qual interrompeu a pesquisa etnográfica, não podendo esta ser retomada até o término desta pesquisa.

Assim, redimensionamos a metodologia de pesquisa utilizando o material documental, com a pesquisa qualitativa documental, em que pontuamos em todos os documentos que norteiam as discussões sobre as questões étnico-raciais: Constituição Federal (CF/88), Leis Federais pertinentes, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 10.639/03 (11.645/08), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, o Plano de Implementação destas diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CMS), as

Orientações Curriculares da Rede Municipal de Três Lagoas – MS, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola *locus* e normativas municipais, os quais foram analisados em seus conteúdos: propostas de ação e entrelaçamento com as concepções curriculares com a análise de onze planejamentos dos docentes, sendo seis selecionados e analisados.

Sendo um ano atípico, 2020, os efeitos das mudanças causadas por esta pandemia, atingiu em cheio a comunidade escolar, obrigando o reposicionamento das relações neste ambiente. Restringindo aulas presenciais, motivo este que interrompeu a pesquisa de campo nesta investigação. De acordo com o Ministério da Saúde, a pandemia da COVID-19, doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, apresenta um espectro clínico que pode variar de infecções assintomáticas a quadros graves. Os sintomas da COVID-19 podem variar de um resfriado, a uma Síndrome Gripal-SG (presença de um quadro respiratório agudo, caracterizado por, pelo menos dois dos seguintes sintomas: sensação febril ou febre associada a dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza) até uma pneumonia severa (BRASIL/MS, 2020, *on-line*).

Contudo, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, faz-se importante dar continuidade às pesquisas que nos propomos e salientar que, mesmo que a Lei 10.639/03 tenha sofrido alteração pela Lei 11.645/08, no presente estudo não nos deteremos a analisar a questão indígena. Por uma opção de recorte metodológico e duração de pesquisa, focalizaremos nosso estudo na questão da inclusão dos saberes afrodescendentes e a respeito do processo de inclusão das histórias e culturas de matriz africana na escola.

Ao se observar a conjuntura social e o trabalho educacional inclusivo praticado nas escolas municipais de Três Lagoas - MS em relação ao respeito à diversidade cultural e aos indivíduos negros, nota-se que o cumprimento da Lei 10.639/03 (11.645/08) vem sendo executado de forma deficitária e por vezes estereotipada. Desta forma, norteamos a problemática de pesquisa pela análise da pluralidade cultural, questionando: de que forma o planejamento docente aborda a questão étnico-cultural, de modo adequado e assertivo?

A problematização nos planejamentos e aplicação do questionário semiestruturado, permitiu traçar o perfil de formação dos docentes. No que tange este último, foram elaboradas questões relativas à faixa etária, gênero, ocupação funcional, nível de escolaridade e tempo de serviço.

O intuito do questionário foi o de servir de apoio para a compreensão dos traços de formação acadêmico-profissional e cidadã dos docentes, responsáveis pelos planejamentos coletados nesta pesquisa, de modo a observar como as informações que relatam sobre si e

sobre sua trajetória profissional interferem em sua prática docente e organização pedagógica de seu trabalho. As questões serão direcionadas, uma vez que foram relacionadas ao processo de formação dos professores, as relações étnico raciais e a inserção nas aulas.

Para tanto, utilizamos as produções teóricas e metodológicas de: Gil (2002, 2008), Cavalleiro (2018), Munanga (1990 a 2016); Freire (1996); Hall (2006); Gomes (2007 a 2013); Moreira e Candau (2008); Schwarcz (2007 e 2011) e Tardif (2011) para o desenvolvimento desta pesquisa.

Para organizar o escopo teórico, utilizamos as produções teóricas e metodológicas de Gil (2008), que fundamenta os descritivos e procedimentos adotados nas modalidades de pesquisa. Sobre a concepção de preconceito racial, utilizamos as abordagens de Cavalleiro (2018), a qual explora a abordagem na rede pública de ensino, as questões de discriminação do negro dentro das escolas. Kabengele Munanga (2004) contribuiu em nossa análise, pois dialoga sobre a inserção de políticas públicas e a discriminação racial no Brasil, além de fundamentar as concepções sobre o negro. Schwarcz (2007), antropóloga e historiadora que analisa as questões ligadas às desigualdades, violência e racismo.

Sobre a fundamentação das identidades, utilizamos o aporte de Stuart Hall (2006), que, por sua vez, se aliou a este escopo teórico para elucidar a noção de identidade múltipla e vinculada a questão pluricultural. No que concerne as relações étnico-raciais, o aporte de Gomes (2012) foi utilizado para refletirmos sobre política pedagógica para a diversidade étnica. Também utilizamos as legislações que versam sobre a aplicabilidade e inserção da Lei 10.639/03, bem como as diretrizes curriculares étnico-raciais.

Além destes autores, utilizamos Freire (1987) por questionar o modelo de educação e organização da aprendizagem, pautada na repetição dos processos de dominação, fadada à manutenção dos processos discriminatórios por classes sociais, que oprimem os que têm menos recursos, que enseja a vontade do oprimido em se tornar opressor. Candau (2007) nos elucidou sobre as relações entre educação e cultura(s) e a inserção destas nos currículos e projetos políticos pedagógicos no cotidiano escolar. Tardif (2011) dialoga sobre o trabalho docente e a formação profissional, propondo uma análise epistemológica sobre a formação e ensino que permite conceber interações humanas.

Baseando-nos nas abordagens de Munanga, visamos notar de que forma os professores constroem suas ações na escola, que visam romper com o (pré) conceito sobre os sujeitos negros.

Para Munanga (2005), “(...) apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima (MUNANGA, 2005, p. 17). O autor acrescenta ainda que “(...) Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo na construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano” (MUNANGA, 2005, p. 146).

Na mudança educacional e consequentemente social, o professor tem papel preliminar, propulsor para uma sociedade mais justa e sem preconceito, com igualdade, sem o eurocentrismo que ainda permeiam o modelo social vigente. O professor tem papel fundamental em transmitir os saberes, fazendo se compreender que a cultura possibilita aos educandos interagir na divergência social que impera nas relações.

Após a análise das referências bibliográficas e dos dados pesquisados, a estrutura da dissertação foi dividida em três capítulos.

No Capítulo I apresentamos uma breve discussão em relação à problemática: a efetividade da Lei 10.639/03 (11.645/08) no contexto escolar, e a apresentação de pesquisas já publicadas. Apresentamos, também, uma análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), as normas federais, estaduais e municipais de composição curricular; a relevância da lei e o que determina as Diretrizes Curriculares, que orientam sua aplicação. Tem-se a intencionalidade, neste capítulo, demonstrar que somente a inserção da lei não basta para embutir atitudes menos racistas na sociedade, é preciso uma mudança gradual e voluntária nos comportamentos e o caminho é a educação, segundo as normas.

No Capítulo II exploramos o movimento negro contemporâneo (após a abolição), sua organização, luta e resistência ao longo do tempo, até os dias atuais, objetivando mostrar que não ficaram inertes, houve lutas e revoltas descentralizadas contra a dominação e exploração racista, agora, em uma lide constante contra o escamoteamento social, a que foram submetidos.

Explanamos sobre a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) do *locus* da pesquisa, especificamente sobre os planejamentos, sua importância na formação e disseminação dos objetivos determinados pelas leis, objetos de aferição aqui pesquisados. Tratamos aqui também da importância da formação dos professores, agentes disseminadores da educação antirracista, o qual objetiva a Lei 10.639/03 (11.645/08), bem como dos marcos legais, que normatizam, determinando e orientando como proceder para o ensino da Educação

das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas.

No Capítulo III tratamos da formação continuada auferida no município de Três Lagoas – MS, nas últimas duas décadas, com o intuito de explorar os cursos oferecidos com a temática, tratamos também neste, das abordagens das infâncias, a serem utilizadas em sala de aula como caminho para as africanidades na escola, sendo este, um lugar negado culturalmente e historicamente à população afro-brasileira. Exploramos também as determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08) e as normas que a elencam, especificamente, com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e seu Plano de Implementação, documentos riquíssimos para a aplicação das leis nos diversos sistemas educativos, sejam públicos, sejam privados, em relação ao que consta nos planejamentos dos professores sobre as infâncias e africanidades.

Ao final da pesquisa, verifica-se que ao longo desses quase 20 anos da inserção da Lei 10.639/03 (11.645/08) ainda que houve avanços no contexto da escola pública, alguns passos foram dados nesta discussão, salientando que após a sanção da lei supracitada, numa seara política mais favorável, houve muitas ações afirmativas e programas de nível federal, visando uma escola com educação antirracista, valorizando a diversidade étnico-racial e, mesmo assim, os currículos remetem a conteúdos euro centrados.

CAPÍTULO I - OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DA LEI 10.639/03 NO ESPAÇO EDUCATIVO DE UMA ESCOLA EM TRÊS LAGOAS – MS: UM DEBATE A PARTIR DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Este capítulo se propõe a abordar as discussões acerca das questões étnico-raciais, partindo dos documentos normativos que fundamentam as abordagens para o cotidiano educativo. Dessa forma, pontuamos os documentos normativos e legislações, assim como o projeto político pedagógico de uma escola em Três Lagoas – MS, e os planejamentos dos professores do Ensino Fundamental I da referida escola. A reflexão de articular o que se propõe e produz nos documentos nos encaminha para compreender como se estabelecem e se inter-relacionam os documentos que pontuam se as concepções elencadas pela Lei 10.639/03 (11.645/08)² estão sendo cumpridas.

Neste sentido, esclarecemos as abordagens conceituais de etnia e raça, exploramos a escola *locus*, seus dados, localização e avaliações educacionais pertinentes. E discorreremos, frente à relevância da Lei 10.639/03 (11.645/08) sobre suas diretrizes e o plano de implementação destas.

1.1 Lei 10.639/03 (11.645/08) - discussão teórica em pesquisas publicadas

Para consubstanciar essa análise sobre a Lei 10.639/03, investigamos em teses e dissertações as abordagens que se relacionam à temática. A aplicabilidade e a efetividade da referida lei, desde sua entrada em vigor, tem sido “palco” de discussões no meio educacional e acadêmico. Para tal, destacamos alguns estudos que apontam para direcionamentos sobre a lei e sua inserção no cotidiano escolar.

A dissertação de Mestrado de Angelina Duarte “Uma década depois: a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranaíba” (2003-2014), tem foco da pesquisa se centra na disciplina de História, devido ao fato de ser o campo de atuação no ambiente escolar, baseando-se nas determinações da referida lei.

Esse trabalho teve por objetivo analisar o cumprimento da Lei 10.639/03 (11.645/08) nas escolas estaduais do município de Paranaíba-PR, no que se refere à disciplina de História. Embora a lei mencione também as disciplinas de Educação Artística e Literatura, a autora

² Optamos nessa abordagem por analisar a lei 10.639/03, em detrimento do teor da lei 11.645/08 (acrescentou também a cultura indígena aos currículos escolares), pois focalizamos na história e cultura africana e afro-brasileira. Na abordagem dos documentos normativos que determinam como trabalhar os temas, conteúdos nas escolas. Por isso, não apontaremos os elementos sobre história e cultura indígena, nos deteremos na história e cultura africana e afrobrasileira.

foca sua pesquisa na disciplina de História, que segundo ela, ocorre por conta da predominância de uma visão eurocêntrica. Conforme apontado anteriormente sobre o eurocentrismo, esta “[...] visão etnocêntrica de si gerou historicamente práticas preconceituosas e discriminatórias sobre os outros povos [...] (DUARTE, 2015, p.19)”. Entre estes povos o Brasil, colônia de Portugal.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica e trabalho de campo (questionários) com análise quantitativa visando demonstrar a situação após quase duas décadas de vigência da Lei 10.639/03 (11.645/08) na localidade investigada.

Esta pesquisa desenvolvida, em que foram analisados dados no ensino fundamental I do município de Três Lagoas – MS, converge com a desta autora ao evidenciar que um dos problemas apontados, em sua análise qualitativa, é a não efetividade da referida lei em relação aos objetivos de sua criação.

Conclui a mesma que houve avanços, porém a pouca formação dos professores em relação à cultura africana, bem como, pouco espaço nos livros didáticos sobre a lei e sua temática, contribui para a inserção “precária” do tema no ambiente escolar. Alguns trabalhos citados a seguir sobre o mesmo tema acrescentam na fundamentação do debate, contribuindo ao apresentar a problemática sobre óticas diversas.

A dissertação “Lei Federal 10.639/03: Um desafio para educação básica no Brasil” de Leonardo de O. Gonçalves tem o objetivo investigar como professores do ensino público estadual da cidade do Guarujá – SP estão aplicando as determinações da Lei Federal 10.639/03 e como estão sendo preparados para esta importante tarefa.

O autor se propôs a investigar o processo de formação continuada para o cumprimento desta legislação. Pesquisa de abordagem quantitativa na investigação de campo, foi realizada com entrevistas e aplicação de questionários aos professores de escolas estaduais de nível médio e fundamental.

Esta dissertação se equipara a pesquisa deste autor na forma metodológica de investigação, e difere no fato do autor desta investigar se há ou não efetividade, enquanto a pesquisa aqui desenvolvida parte da hipótese da não efetividade devido ao enraizamento do preconceito étnico relacionado aos afro-descendentes por conta de um rastro colonial que se reverbera nas práticas educativas contemporâneas.

À época deste trabalho, a formação continuada para atender a Lei 10.639/03 por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004, oferecida pela Secretaria de

Educação do Estado de São Paulo se baseava em cursos on-line, por meio de vídeo conferências e fóruns, para apenas uma parcela dos professores.

Na dissertação “A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP” de Daniele Galvani do Nascimento, que teve como objetivo realizar uma análise avaliativa de políticas públicas educacionais, tendo como foco a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 em uma escola da rede municipal de Franca - SP.

A autora se propôs a fazer uma avaliação da implementação da Lei 10.639/03, identificar os problemas da não efetivação dela, revelar as dificuldades encontradas pela escola e os professores no desenvolvimento do trabalho com a temática cultura negra e relações étnico-raciais, bem como a partir dos problemas encontrados e evidenciados nesta pesquisa, propor ações de intervenção para resolução deles. A abordagem metodológica utilizada pela autora foi qualitativa, a qual os apresentou de forma descritiva visando averiguar e analisar como a temática da educação das relações étnico-raciais vem sendo desenvolvida em uma instituição escolar e assim, propor ações de intervenção.

A autora ainda apresenta que a temática é bem pouco trabalhada na referida escola de sua pesquisa, cita que a lei nem consta do Projeto Político Pedagógico. Segundo a pesquisadora, analisando os dados coletados há “[...] um panorama de fraco enraizamento da Lei 10.639/03 na escola pesquisada” (NASCIMENTO, 2016, p. 128).

Desse modo, a autora retrata em sua pesquisa o planejamento e o trabalho realizado diante do quadro atual da não efetividade da lei. Enquanto a presente pesquisa buscou focar nos motivos da não efetividade, como o planejamento didático a ser aplicado em sala de aula, buscando compreender o quadro atual em relação aos objetivos desta lei.

Na pesquisa de tese intitulada “A Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista” de Jair Santana, cujo objetivo foi analisar sua implementação e como tem contribuído na prática para uma pedagogia que combata racismo e a discriminação no que tange especificamente o ensino de artes em escolas públicas municipais das séries iniciais no Estado do Paraná. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, autobiograficamente reflexiva, pois partiu da “história de vida” do autor, que é negro e foi vítima de preconceito quando criança e à época da produção de sua pesquisa atuava como professor de artes, se vendo diante de políticas afirmativas no ambiente escolar do município pesquisado.

Os dados empíricos obtidos com caráter de subjetividade, com o autor inserido no processo de pesquisa permitiu que este fizesse uma crítica à aplicação da lei, bem como de outras medidas afirmativas, que segundo ele, ao invés de coibirem o preconceito, os estimulam, criando o termo por ele definido como “folclorização racista”.

Conforme o autor, o fato de o ensino da cultura negra nas escolas brasileiras ainda ser sustentado como marca indelével da tradição do projeto escravocrata, ou seja, é de domínio cultural coletivo as tradições da cultura negra, são celebradas, mas não são verdadeiramente aceitas e isso ocorre em um processo mascarado, celebrado sem aceitação, quase como uma obrigação por parte da população de cor branca, e isso o torna perigoso visto que não é explicitado.

Santana ainda menciona que a “folclorização racista” vem sendo reforçada com o advento da implementação da Lei 10.639/03 e ocorre inicialmente com as crianças dentro do ambiente escolar. Nesta pesquisa o autor explicitou a não efetividade da lei, devido ao fenômeno da “folclorização racista”, se atendo somente à disciplina de artes, enquanto a presente pesquisa abrange todas as disciplinas dentro do contexto escolar que a lei normatiza.

1.1.1 Discussão teórica investigada

Situamos as pesquisas citadas no subitem anterior por terem mais aproximação com nossa perspectiva de trabalho. Mas, percebe-se que o que difere as narrativas acima com a investigação que desenvolvemos se dá pela ausência nos temas e abordagens das relações étnico-raciais em ações em sala de aula, ou seja, o fomento desta pesquisa está em investigar certa especificidade da educação do Ensino Fundamental I de uma das escolas do município de Três Lagoas - MS, no tocante à obrigatoriedade de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, tomando conhecimento dos documentos oficiais, como as normas curriculares, nas diferentes esferas de governo, bem como, através da materialidade dos planejamentos dos professores do mês de novembro de 2019.

Discussão aprofundada mais adiante (Capítulo III), que aponta para a ausência dos conteúdos propostos segundo as determinações da lei no espaço escolar pesquisado, permitindo deduzir um panorama idêntico no restante das escolas deste município, do Estado, e do Brasil.

Escolhemos os planejamentos do mês de novembro no qual são trabalhados com mais ênfase as questões étnico-raciais. Percebemos é que os conteúdos não são trabalhados, nem referendados, impossibilitando que o espaço da sala de aula venha a ser “celeiro” de debate,

construção, formação, representatividade de uma etnia que foi invisibilizada na história nacional.

A proposição em apontar os caminhos de inserção da abordagem das relações étnico-raciais na escola, visando a superação de práticas segregacionistas e racistas, segue o que aponta Kabengele Munanga:

[...] a ideologia da superioridade do homem branco: apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 2006, p.16).

Com as mudanças na legislação e nos documentos normativos, inserem-se outras reflexões para o cotidiano escolar, implicando em reordenações do que orienta o trabalho dos professores. Para Felice,

[...] as tendências, a partir da década de 1990, sinalizam para transformações efetivas nas relações sociais e culturais. A internacionalização da economia, a globalização da comunicação e o desenvolvimento tecnológico afetam o campo social e educacional. Em contrapartida, paralelamente ao processo de disseminação dos valores dominantes de acordo com as regras do mercado financeiro, grupos, associações, organizações, entidades de classe, uma gama de sujeitos coletivos vêm promovendo agrupamentos de múltiplas naturezas, cultural, religiosa e étnica, evitando a assimilação cultural, política e social e impulsionando outros movimentos em direção às identidades, culturas e valores que lhes são significativos. Eles exigem participação nas instâncias de poder e colocam em xeque os percursos pensados, a priori, pelo Estado e/ou pelo setor privado, em benefício do mercado. (FELICE, 2011, p. 31).

Nota-se que ao perscrutar o que consta nos documentos normativos e como os professores inserem nos planejamentos, almejamos refletir sobre a discussão da identidade e alteridade das noções de africanidades, de inclusão social e racial. Pensando o currículo escolar como lugar, “[...] é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (SILVA, 2005, p. 101).

As tensões que se apresentam na constituição dos sentimentos de pertencimento racial, das identidades, das alteridades são perpassadas por propostas para uma educação das relações étnico-raciais e, que se estabeleceram como políticas de inclusão. Dado que como afirma Munanga: “[...] No Brasil, o mito da democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de ‘ação afirmativa’ e, paralelamente, o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional)” (MUNANGA, 2004, p. 28).

Assim, no processo de construção de olhares antirracistas, pensamos que as abordagens no cotidiano escolar podem se principiar pelos documentos normativos como os projetos políticos pedagógicos e planejamentos de aulas.

Para Moreira e Candau (2007, p. 29), a inserção da abordagem sobre a diversidade cultural é um desafio para a escola. Deve ser articulado com a produção do currículo, dos projetos político-pedagógicos que precisam incorporar o que é determinado pela Lei 10.639/03 (11.645/08).

1.2 Étnico-racial, etnia, raça e racismo - as abordagens conceituais

Consideramos que “raça” de seres humanos diferentes por características fenotípicas é um conceito cunhado para fins de dominação, hierarquização e supremacia impostos pela etnia branca para justificar a escravidão. Segundo a biologia, a raça é um estado natural e físico, antropológico e genético que gera o ser humano, independente de cor ou aparência.

Segundo Munanga (2003, p. 01), ao tratar de “Raça” indica que “[...] o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais”, termo também cunhado pelo naturalista sueco Carl Von Linné, conhecido em português como Lineu (1707-1778). Foi no século XVIII que o termo raça foi utilizado para diferenciar seres humanos pela cor da pele, sendo a humanidade formada por três raças, raça branca, negra e amarela (MUNANGA, 2003, p. 03).

No século XX, com o progresso da ciência que passou a estudar vários critérios morfológicos que deram origem a dezenas de raças humanas. Segundo Munanga (2003, p. 04) após os

[...] progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem.

Mas esta realidade científica não tornou em desuso o termo raça definido pela cor da pele, sendo o conceito mais ideológico que científico, e que [...] “como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (MUNANGA, 2003, p. 06). O conceito de “raças” humanas diferentes, persiste, e dele deriva o termo “racismo”. Sobre a existência de “raças” e o racismo, discorre Munanga (2003, p. 06):

[...] Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de

diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares.

Crer na existência do racismo [...] “é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2003, p. 06). Seres humanos semelhantes, mas com características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais, favorável a “raça” branca.

Segundo Munanga (2003, p. 08), para o racista, a raça existe no sentido sociológico, não definido pelos traços físicos, sendo um dado grupo social considerado naturalmente inferior ao grupo a qual ele pertence, pelos traços culturais, linguísticos e religiosos. Mas de outro modo, o racismo considera que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

O pesquisador Munanga (2003, p. 12), ainda ressalta que substituir o conceito de “raça” pelo de “etnia”, como “a fala politicamente mais correta”, não muda as relações hierarquizadas entre as culturas, um dos componentes do racismo.

[...] o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje (MUNANGA, 2003, p. 12).

Etnia, segundo Munanga (2003, p. 12) “[...] é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”.

Já para Gomes (2012, p. 727) “[...] A raça é aqui entendida como construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, as sociedades latino-americanas, em especial, a brasileira”. Ainda nesta lógica, Munanga (2003, p. 13) salienta que tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. É esse duplo uso que cria confusão na mente dos jovens pesquisadores ou iniciantes. A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “identidade racial negra”, “identidade étnica negra”, “identidade étnico-racial negra”.

Assim, “Identidade étnico-racial negra” é uma identidade [...] “política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no

Brasil”. Que se opõe a identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, a [...] “identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo” (MUNANGA, 2003, p. 15). Ou seja, a conservação da hierarquia racial e social do Brasil escravocrata. À luz de Munanga, a “identidade étnico-racial negra” é política e utilizada como meio de transformação da realidade atual dos afrodescendentes no Brasil.

Acerca da expressão “étnico-racial” utilizada nesta pesquisa, complementamos com Gomes (2012, p. 742) que afirma:

[...] O termo “étnico-racial”, ao nos referirmos ao segmento negro da população, abarca tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, religião, ancestralidade), quanto as características fenotípicas socialmente atribuídas àqueles classificados como negros (pretos e pardos, de acordo com as categorias censitárias do IBGE).

Contudo, nesta pesquisa adotamos o conceito “étnico-racial” em detrimento de se utilizar os conceitos em separado “étnico” e “racial”, por constar na maioria dos documentos oficiais aqui pesquisados, bem como ser utilizado pelos principais teóricos que tratam das relações étnico-raciais, como os professores Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, supracitados.

1.3 Escola: espaço plural

A escola *locus* desta pesquisa se localiza na cidade de Três Lagoas – MS, que faz parte da região administrativa do Bolsão Sul-mato-grossense (Figura 01), composta por 11 municípios, dentre os quais faz limite com Serviria, Inocência, Água Clara e Brasilândia, em Mato Grosso do Sul. E com Castilho, no Estado de São Paulo. A região é de características agropastoris, com pecuária forte e polos industriais que surgiram em Aparecida do Taboado e Três Lagoas.

Três Lagoas é a cidade polo da região do Bolsão, possuindo uma população estimada de 123.281 pessoas (IBGE, 2020), área territorial de 10.217,071 km² e densidade demográfica estimada de 12,17 hab./km², (IBGE de 2020).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH³) em 1991 era de 0,5050. Em 2000 era de 0,6300, e no último Censo Demográfico, de 2010, era de 0,7440. Apresenta um PIB per Capita de R\$ 86.244,15 (IBGE, 2017). Neste sentido, observa-se o mapa⁴ a seguir:

³ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de

Figura 1 - Mapa: Regiões administrativas de Mato Grosso do Sul.



Fonte: Estudo da Dimensão territorial do Mato Grosso do Sul

A figura nos mostra as regiões sul-mato-grossenses. Para tanto, a escola que analisamos possuía 730 alunos nos períodos matutino e vespertino, no ano de 2019. O gráfico abaixo demonstra a distribuição dos alunos com dados oriundos da declaração (na matrícula), constantes do PPP de 2013. Sendo 72,3% de cor parda, 23,2% de cor branca, 4% de cor preta e 0,5% da cor amarela (TRÊS LAGOAS/LOCUS/PPP, 2013, p. 15).

oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento (ONU/PNUD, 2020).

⁴ Estudo da Dimensão Territorial do Estado de Mato Grosso do Sul: Regiões de Planejamento (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Figura 2 - Gráfico: Cor da pele dos alunos.



Fonte: TRÊS LAGOAS/LOCUS/PPP, 2017-2019, p. 15

É de relevância pontuar que durante as observações constatamos a ausência da declaração (feita pelos responsáveis) quanto a cor da pele após o ano de 2013. Nos anos seguintes não constou na matrícula o campo para os responsáveis informarem a cor da criança a ser matriculada.

No que tange ao sexo, 54,8% são do sexo masculino e 45,2% do sexo feminino. Conforme gráfico abaixo (TRÊS LAGOAS/LOCUS/PPP, 2017-2019, p. 15).

Figura 3 - Sexo dos alunos matriculados.



Fonte: TRÊS LAGOAS/LOCUS/PPP, 2017-2019, p. 16

Em relação a faixa etária os alunos estão divididos da seguinte forma: 12,5% - 5 anos, 16% - 6 anos, 17,3% - 7 anos, 15% - 8 anos, 13% - 9 anos, 14% - 10 anos, 8% - 11 anos, 3% - 12 anos, 1% - 13 anos, 0,7% - 14 anos e 0,5% - 15 anos (TRÊS LAGOAS/LOCUS/PPP, 2017-2019, p. 15).

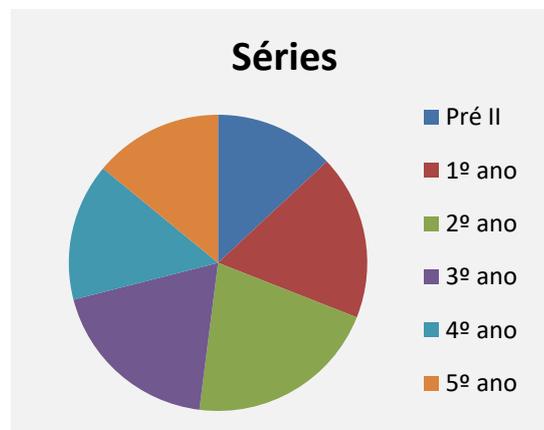
Figura 4 - Gráfico: Faixa etária dos alunos matriculados.



Fonte: TRÊS LAGOAS/LOCUS/PPP, 2017-2019, p. 15

A distribuição das séries dos alunos consta da seguinte forma: 13% dos alunos matriculados na escola estão cursando a educação infantil e 87% são do ensino fundamental, sendo: 18% são alunos do 1º ano, 21% do 2º ano, 19% do 3º ano, 15% do 4º ano e 14% do 5º ano (TRÊS LAGOAS/LOCUS/PPP, 2017-2019, p. 15).

Figura 5 - Gráfico: Séries dos alunos matriculados.



Fonte: TRÊS LAGOAS/LOCUS/PPP, 2017-2019, p. 16

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁵), tanto o município, quanto o *locus* desta pesquisa, avançaram nos últimos anos, em busca da melhor qualidade no ensino. Conforme o quadro 01 abaixo:

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é calculado a cada dois anos para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio. Para compor o Ideb, o MEC leva em consideração as notas dos estudantes na prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e os índices de fluxo, compilados pelo Censo Escolar (Fonte: TRÊS LAGOAS, 2018). Disponível em:

Quadro 1 - IDEB Três lagoas / Escola locus da pesquisa.

RESULTADOS 2017							
IDEB por municípios							
Município de Três Lagoas - MS							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
3,8	4,0	4,2	4,7	4,9	5,2	6,2	-

IDEB por escolas							
Escola Municipal locus da pesquisa							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
-	-	4,3	5,1	4,9	4,8	6,2	-

Fonte: INEP, 2019.
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>

O *lôcus* da pesquisa funciona em prédio próprio, construído em alvenaria, cujas dependências estão em bom estado de conservação. No quadro de 57 professores desta escola, a maioria são mulheres, sendo apenas quatro professores do sexo masculino, e lecionam os componentes curriculares educação física e arte.

Durante a formação da criança, a escola se torna um espaço responsável por garantir oportunidades de conhecer as mais diversas formas de existência étnico-raciais, socioeconômicas, regionais, de gênero e entre outras. Portanto, se torna imprescindível reconhecer e aprender a respeitá-las e a legitimá-las, pois o respeito à diversidade serve como ponto de partida a transformações nas escolas.

Com objetivo geral de discutir as concepções da Lei 10.639/03 (Lei 11.645/08) no ensino fundamental I, investigar se a legislação educacional nacional a respeito das questões étnico-raciais e seu processo de inserção nos planejamentos e aplicação pelos professores. Compreender como as sequências didáticas sobre a questão étnico-racial, presentes nos planejamentos, são elaboradas e aplicadas em sala de aula.

Como recorte para a reflexão, a pesquisa foi realizada em uma Instituição escolar que oferece o ensino de educação infantil – pré II - para crianças de 05 anos e os anos iniciais do ensino fundamental que atende crianças do 1º ao 5º ano. A escola de ensino regular atende

aproximadamente 730 (matriculadas) em idades que variam de cinco a 15 anos e que estão distribuídas nos períodos matutino e vespertino.

A unidade atende crianças de famílias das classes populares tanto do campo, quanto da zona urbana. A comunidade ao redor da escola é constituída da classe média e baixa. Assim, as crianças matriculadas vêm de famílias com níveis de poderes econômicos similares, porém, o acesso e as opções de lazer e entretenimento diferenciados.

O foco de nossa análise foi o ensino fundamental I por acreditar que nesta etapa de aprendizagem se torna importante a contribuição pedagógica sobre os conteúdos determinados pela lei. Trata-se de uma etapa escolar em que ocorrem a socialização, aculturação e interação externa que justificam e dão maior ênfase para o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira como forma de contribuição na formação das crianças.

1.4 Contexto educacional e social brasileiro: a relevância da Lei 10.639/03 (11.645/08)

No final do século XX e início do século XXI cresceram as demandas nacionais e internacionais para o combate ao racismo, xenofobia e todas as formas de preconceito, intolerância e violências sociais que chegavam ao ambiente escolar.

Para contrapor esta demanda, a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou a Conferência de Durban (2001), na África do Sul, onde foi aprovada em Assembleia Geral, por consenso, a resolução intitulada "Unidos contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância". O documento e suas ações foram ofuscados nos meses e anos seguintes pelos ataques de 11 de setembro às torres gêmeas, em Nova York, e a consequente invasão do Afeganistão, em 2003, e do Iraque, pelos Estados Unidos.

Um tema complexo para 170 países com costumes diversos e conflitantes, seja por motivos religiosos, seja por costumes culturais que podem ser interpretados como discriminação e intolerância. Mas, de imensa relevância para contribuir para a qualidade de vida das pessoas e para uma convivência pacífica frente às diferenças no mundo (DOMINGUEZ, 2021, on-line).

A revisão da Conferência de Durban ocorreu em Genebra, na Suíça, em 2009, com boicote de países ocidentais como Canadá e Estados Unidos e mais oito países, entre eles Israel. Até aquela data viu-se pouca efetividade de ações concretas contra o racismo e a discriminação, em nível mundial. Este quadro inerte continua e um exemplo disso é a crise dos refugiados sírios, devido à guerra civil que visava tirar do poder o ditador Bashar al-Assad. Neste episódio, milhares de pessoas, fugindo da guerra, tentaram entrar na Europa,

mas foram rechaçados na maioria das vezes com xenofobia, racismo e preconceito (PILLAY, 2009, on-line).

Mesmo diante de uma crise humanitária, muitos países impuseram uma discriminação institucional, com ou sem apoio da opinião pública, para discriminar e impedir a entrada destes imigrantes, principalmente na Europa. O preconceito contra refugiados não é exclusividade da Europa. No Brasil ocorre o mesmo contra os venezuelanos, nossos vizinhos em crise, discriminado- os ao tentarem entrar no Brasil, fugindo da extrema pobreza em seu país entre 2019 e 2020.

A Lei 10.639/03 (11.645/08) é uma ação afirmativa oriunda destas conferências, da qual o Brasil é signatário, mas também é fruto de uma conjuntura de reivindicações dos grupos negros, construídas historicamente através de lutas pelo reconhecimento da igualdade e respeito pela diversidade cultural. Nesse sentido, outras ações afirmativas compensatórias também foram criadas, tanto de forma provisória quanto definitiva, como a política de cotas - Lei 12.711/12 - que “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, PLANALTO, 2012, on-line); Lei 12.990/14 – Reserva aos negros e pardos 20% “[...] das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal [...]” (BRASIL, PLANALTO, 2014, on-line).

Estas ações afirmativas tentam, de certa forma, propor “reparações à disparidade de oportunidades” que acometem os afrodescendentes no Brasil. Pinto, Mwewa e Bispo (2016, p. 66), explicitam que:

[...] Em nosso país, foram quase 400 anos de escravidão explícita, cujas sequelas – muitas vezes veladas – ainda se fazem presentes na sociedade na qual se impera uma falsa superioridade branca. Embora tenhamos progredido em termos de Leis que buscam a não segregação relacionada a raça, cor, credo e outros, tais leis não se concretizam por decreto, é na prática, nas ações, no cotidiano que elas se efetivam. Nesse contexto, a educação infantil que exerce um papel social na busca de uma sociedade humanizadora.

Diante disso, tanto a Lei 10.639/03 quanto a Lei 11.645/08 estabeleceram frente ao currículo oficial⁶ a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e indígena. As duas formas jurídicas, cada uma a seu tempo e em sua singularidade, alteraram a Lei 9.394/96 LDB, em seus artigos 26-A e 79-B:

⁶ “O currículo em discussão”: trata-se aqui de uma definição pessoal que indica que é uma construção social e política, portadora de temáticas, posições e considerações oficialmente aceitas, sobre a humanidade, o mundo e a sociedade. A construção do currículo escolar deve levar em conta questões essenciais que permeiam a sociedade, visando promover uma educação democrática com qualidade, princípios e para todos.

[...] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL/PLANALTO, 1996, on-line).

Nota-se que as leis implicaram em mudanças nos conteúdos, mas mais do que isso, tinham como meta incluir a abordagem sobre a contribuição africana, afro-brasileira e indígena. Uma perspectiva de construção de currículos que contemplem as diversidades étnico-raciais e que deveria estar presente em todas as ações na escola, projetando que os professores possam acessar a temática étnico-racial em todos os processos educativos na escola.

Uma das questões que chama atenção na lei está no artigo 79-B, o qual versa sobre o calendário escolar e é o responsável por instituir o “Dia Nacional da Consciência Negra”, definindo que:

[...] Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL/PLANALTO, 2003, on-line).

Posteriormente, em 2011 é instituído a nível nacional para todos, o “Dia Nacional da Consciência Negra”, referendado como feriado de ponto facultativo com a lei 12.519/11:

[...] Art. 1º É instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL/PLANALTO, 2011, on-line).

O “Dia Nacional da Consciência Negra” é a data de morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, um dos principais símbolos da resistência negra à escravidão, 20 de novembro. É uma data simbólica para o movimento negro, que considera o líder Zumbi, um ícone do passado e para as gerações futuras, um exemplo de luta e amor à liberdade e a igualdade.

A Lei 10.639/03 (11.645/08) foi inserida no contexto educacional como uma possibilidade de promoção da igualdade, da superação do racismo e de proporcionar às crianças os conhecimentos quanto à pluralidade étnico e racial. Mas, será que esse caminho foi profícuo?

Essas e outras questões nos impulsionam a refletir sobre a lei e suas implicações nos espaços educativos, por isso destacamos uma escola, os planejamentos de professores e professoras, para que se possa analisar os processos de construção de uma educação antirracista.

Sabe-se que a visão eurocêntrica ainda está presente em determinados documentos educacionais, como livros, manuais, atividades e outros. Diante disso, Munanga (2005, p. 17) estabelece um questionamento: “Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial?”.

Ao mesmo tempo que levanta a indagação, ele responde que não há leis capazes de promover a erradicação do racismo inculcado nas pessoas, visto que as atitudes geradas provêm de sistemas culturais de todas as sociedades humanas. Contudo, a educação é um instrumento que pode ofertar os jovens e adultos a chance de desconstruir as representações de “superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. (MUNANGA, 2005, p.17).

Para Munanga (2005) a transformação preliminar contra o preconceito e o racismo começa pela cabeça dos professores, mesmo que a luta seja complexa, ela solicita múltiplas mobilizações. O professor é um ente fundamental. A visão de que se é uma figura de transformação na vida do outro contribui para que os/as educadores atuem no “processo de construção da democracia brasileira”.

Ainda de acordo com o pesquisador Kabengele Munanga (2005), para a mudança educacional e, conseqüentemente, social acontecer, o professor tem papel preliminar e propulsor para uma sociedade mais justa e igualitária. Face ao exposto, a Lei 10.639/03 abriu um leque de oportunidades para que isso ocorresse na escola, espaço privilegiado da transformação. Porém, a primeira barreira a ser transposta está nos professores, que perpassados por preconceitos, oriundos de sua formação social e familiar, acabam por não ser os multiplicadores dos objetivos desta lei.

1.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e seu Plano de Implementação

Entrelaçar as concepções de cada documento legal que versa sobre a educação das relações étnico-raciais se faz necessário justamente porque são leis que se justapõem e que trazem implicações para o cotidiano escolar e para o fazer dos professores.

Elencamos as diretrizes e as principais legislações para que possa articular o que se propõe em seus textos com o que encontramos nos planejamentos de professores, isso porque a escola precisa atender o que preconizam as leis.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e regulamenta o que determina a Constituição Federal de 1988 (Capítulo III, Seção I) em relação às competências nacionais, estaduais e municipais, além de dar outras providências sobre a educação no território brasileiro. Estabelece os princípios e os deveres do Estado em relação à educação, definindo as responsabilidades dos entes federativos, que deve ser em regime de colaboração.

Em relação às questões étnico-raciais, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é o princípio base para o ensino a “consideração com a diversidade étnico-racial” no art. 3º inciso XII, bem como as determinações das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Esses documentos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontavam para a necessidade de diretrizes que orientassem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL/MEC/SECAD, 2004, p. 10).

Para dirimir essa necessidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004 do Parecer 03/2204, de 10 de março, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovando o projeto de resolução dessas diretrizes (Resolução CNE/CP nº 1/2004). No contexto da Lei nº 10.639/03 e posteriormente a Lei 11.645 (incluiu a cultura indígena), que alteraram a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e estabeleceram as Diretrizes Curriculares supracitada para a implementação destas determinações. Por meio da referida Resolução, estas Diretrizes objetivam:

[...] § 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por 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/CNE, 2004, p. 31).

Com o intuito de resgate histórico da contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, as Diretrizes Curriculares visam:

[...] cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros [...] Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001). (BRASIL/MEC/SECAD, 2004, p. 9).

Cabe salientar, como já citado anteriormente, que foi um processo de muitas lutas e resistência dos brasileiros afrodescendentes para a inserção das diretrizes. O parecer que aprovou esta Diretriz Curricular Nacional (DCN), afirma que a mesma se destina a todos envolvidos no processo educativo: administradores dos sistemas, estabelecimentos de ensino, professores, e outros, bem como as famílias e os próprios estudantes, objetivando orientações, estudo, o diálogo no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, objetivando, além de conhecimento, a formação da cidadania responsável para construção de uma sociedade mais justa e igualitária (BRASIL, SECAD, 2004, p. 10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio de seu parecer visam:

[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas [...] de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Salienta esta DCN que [...] “tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL/MEC/SECAD, 2004, p. 11).

A Diretriz Curricular afirma que trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial e reeducar nas relações étnico-raciais não é tarefa exclusiva da escola, mas esta demanda nasce neste ambiente, com os estudantes, que continuam a reproduzir conceitos e preconceitos. Para educar nas relações étnico-raciais a escola deve promover espaços democráticos de produção

e divulgação de conhecimentos, bem como posturas que visam uma sociedade mais justa. Com isso, segundo esse documento:

[...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL/MEC/SECAD, 2004, p. 16).

As Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais (2004, p. 15) abordam a questão da complexidade que envolve a construção da identidade negra no Brasil. Diante de uma sociedade que, para discriminar os afrodescendentes, desvalorizam tanto a matriz africana como os aspectos físicos herdados. Com isso, muitos negam a origem africana quando questionados, como no caso do censo demográfico. O termo “negro” foi criado de forma pejorativa pelos “senhores” de escravos, mas foi ressignificado pelo movimento negro, dando-lhe um sentido político e positivo.

O racismo, a ideologia do branqueamento, como o mito da “democracia racial” atingem todos os grupos étnicos que aqui convivem, com isso, a construção de estratégias educacionais que visam ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (BRASIL/SECAD, 2004, p. 17).

Segundo Gomes (apud MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 70), para todos que acreditam em uma educação antirracista:

[...] a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Sobre o combate à discriminação e ao racismo no ambiente escolar, as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais (2004, p.19) atribuiu às escolas o dever de coibir a falácia preconizada, principalmente após a abolição, que reduziu a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes na construção da nação brasileira; devendo fiscalizar e coibir os atos de preconceito e racismo entre os alunos que se iniciam no ambiente escolar. Para isso, propõe “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (2004, p. 20), visando a melhor inclusão do que determina a Lei 10.639/03, até então em vigor, posteriormente acrescida da cultura indígena, pela Lei 11.645/08.

Para prover os objetivos da Lei 10.639/03 (11.645/08), o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2008, após seis encontros denominados Diálogos Regionais,⁷ sobre a Implementação da lei e suas diretrizes curriculares. Organizados pelo MEC, por meio da SECADI e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com apoio e participação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dos movimentos sociais e movimento negro, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de intelectuais e militantes da causa antirracista. Nestes encontros, todos se empenharam na tarefa de avaliar e propor estratégias que garantissem a mais ampla e efetiva implementação das diretrizes contidas nos documentos legais supracitados (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 17).

Destes encontros foi atualizado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O plano reafirma os pilares da lei como ação afirmativa, e que não são apenas instrumento de orientação para o combate à discriminação, mas visa a escola, que é um espaço de formação dos cidadãos, a valorização das matrizes culturais, formadoras do Brasil.

Vale salientar que a primeira versão deste Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais foi lançada em 2004, sendo atualizada na versão de 2013. Concomitante, a partir de 2004, foram realizadas várias ações governamentais junto a sociedade para divulgar e implementar os objetivos da lei, como:

[...] eventos regionais e estaduais com a proposta de manter um diálogo entre o poder público e a sociedade civil, com o objetivo de divulgar e discutir as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, resultando na criação de 16 Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Essa indução proporcionou a criação, no âmbito de Secretarias de Educação de estados e municípios, de núcleos, coordenações, departamentos ou outros organismos destinados ao desenvolvimento de ações para educação e diversidade (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 14).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apresenta um panorama de ações constituídas, até então, baseadas no que determina

⁷ Diálogos Regionais: o Documento-Referência foi submetido à consulta e contribuição popular em seis agendas de trabalho [...] sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, realizados em cinco regiões do Brasil, sendo duas no Nordeste. As cidades que sediaram os Diálogos foram: Belém/PA; Cuiabá/MT; Vitória/ES; Curitiba/PR; São Luís/MA e Aracaju/SE (BRASIL, SECAD, 2013, p. 17).

a Lei 10.639/03 (11.645/08), bem como ações futuras, visando cumprir o que determina a legislação. Este documento traça as estratégias que devem ser seguidas pelos três níveis governamentais: federal, estadual e municipal, bem como outros órgãos ligados à educação, tendo como objetivo geral:

[...] colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL/MEC/SECADI, 2004, p. 19)

E, como objetivos específicos do Plano Nacional:

- [...] a) Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08;
- b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores (as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores (as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- e) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- f) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 19).

O plano detalha as ações a serem tomadas para a melhor implantação do que determina a lei nos sistemas de ensino e detalha atribuições para os grupos colegiados (de universidades, organizações, movimentos, etc.) e núcleos de estudos como os fóruns de educação.

Com este plano em vigência desde 2004, na seara da lei e suas diretrizes (2003 e 2004 respectivamente) percebe-se analisando o caso do estado e do município sede desta pesquisa que houve pouca efetividade das ações para fazer cumprir o que determina a lei no município da escola *locus*. No caso do Estado de Mato Grosso do Sul, o Parecer Orientativo nº 131/2005

- CEE/MS era a única referência estadual que determinava o cumprimento da legislação sobre as relações étnico-raciais, desde 2005.

Mesmo estando ocorrendo ações efetivas para implementação das determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08), pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 2004 com a publicação da primeira versão do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que afirma que houve várias ações para implementação dos objetivos da lei, não citando aqui todas, como [...] prestar assistência financeira para a formação de professores(as) e material didático na temática étnico-racial no âmbito da educação básica (ensino fundamental)” [...] (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 13); formação continuada presencial de professores e educadores “[...] desenvolvida por meio do programa UNIAFRO, coordenado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), que entre 2008 e 2010 promoveu a formação de nove mil profissionais da educação”; Em 2005 houve a distribuição de “[...] um milhão de exemplares das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais publicadas foram distribuídas pelo MEC a todos os sistemas de ensino”. Tornando de domínio público seu texto, bem como inserido em outras publicações, como no livro “[...] Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais”, publicado pelo MEC/SECAD em 2006, também com larga distribuição (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 14).

O Plano de Implementação se mostra um documento “riquíssimo” em explicar as ações já realizadas, bem como as ações futuras para cumprir as determinações da lei. Sua leitura mostra um norte a ser seguido pelos gestores públicos e privados da educação.

No contexto da pesquisa na escola *locus*, fica evidente que mesmo com ações efetivas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), logo após a lei sancionada, a escola e o município, pouco assimilaram e implantaram este material de apoio para se cumprir as determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08). O que se observou com esta pesquisa é que as questões sobre diversidade e as relações étnico-raciais têm sido pouco trabalhadas, se restringindo mais as datas comemorativas, como a libertação dos escravizados e o dia da Consciência Negra, que tem lei municipal no âmbito educacional, instituindo a data comemorativa.

O Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais define as atribuições, as ações e responsabilidades para cada nível de ensino no tocante ao cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, com o envolvimento da comunidade em que a

escola está inserida, “comunicação com estudiosos” e movimentos sociais para o subsídio e as discussões, visando a construção de novos saberes, atitudes, valores e posturas (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 50). Para o Ensino Fundamental, etapa que faz parte do escopo desta pesquisa, as principais ações definidas pelo Plano de Implementação consistem em:

- a) Assegurar a formação inicial e continuada aos professores e profissionais dessa etapa de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais;
- b) Implementar ações, inclusive dos próprios educandos, de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à educação para as relações étnico-raciais;
- c) Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças;
- d) Incentivar e garantir a participação dos pais e responsáveis pela criança na construção do projeto político-pedagógico e na discussão sobre a temática étnico-racial;
- e) Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem;
- f) Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados e utilizar materiais paradidáticos sobre a temática;
- g) Propiciar, nas coordenações pedagógicas, o resgate e acesso a referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas nas temáticas da diversidade;
- h) Apoiar a organização de um trabalho pedagógico que contribua para a formação e fortalecimento da autoestima dos jovens, dos (as) docentes e demais profissionais da educação (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 50-51).

Importante citar que o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais, versão de 2013, também definiu as “Metas Norteadoras e Períodos de Execução” (estabelecidas como blocos gerais especificados pelos eixos do Plano), visando a efetividade da Lei 10.639/03 (11.645/08), que se dividem em eixos, sendo:

- Eixo 1 - Fortalecimento do Marco Legal;
- Eixo 2 - Políticas de Formação de Gestores (as) e Profissionais da Educação;
- Eixo 3 - Políticas de Material Didático e Paradidático;
- Eixo 4 - Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social;
- Eixo 5 - Avaliação e Monitoramento;
- Eixo 6 - Condições Institucionais.

A seguir, foram elencados nos respectivos Eixos as principais ações que envolvem “atores” do município e as unidades escolares, com os prazos a partir da publicação deste documento (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 63-70):

Quadro 2 - Eixo 1 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.

Eixo 1 - Fortalecimento do Marco Legal		
METAS	ATORES	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Regulamentação das Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08 em nível Estadual, Municipal e do Distrito Federal (Parecer CNE/CP n° 03/2004 e Resolução CNE/CP n° 01/2004);	Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação	Curto Prazo
Incentivar a construção participativa de planos estaduais e municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;	Secretarias e Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação	Curto Prazo
Divulgar amplamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de seu significado para a garantia do direito à educação de qualidade e para o combate ao racismo;	MEC, CNE, SEPPIR, Fóruns de Educação, Secretarias e Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação	Longo Prazo
Incentivar junto à comunidade escolar a reformulação do Projeto Político Pedagógico das escolas em todos os níveis e modalidades de ensino, adequando seu currículo ao ensino de História e Cultura da Afro-Brasileira e Africana, conforme Parecer CNE/CP n° 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação;	SEE, SME, Unidades Escolares (Educação Básica)	Curto Prazo
Atualizar e inserir nos manuais, diretrizes e demais documentos norteadores dos currículos da educação básica e superior, as alterações necessárias para o ensino dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	MEC, CNE, CEE, CME, SEE, SME, IES e Instituições de Ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio).	Curto Prazo

Fonte: BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 63-70

Quadro 3 - Eixo 2 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.

Eixo 2 - Políticas de Formação de Gestores(as) e Profissionais da Educação		
METAS	ATORES	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Criar Programas de Formação Continuada Presencial, semipresencial e a distância de Gestores(as) e Profissionais da Educação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;	MEC, SEE, SME, IES, NEAB	Curto Prazo
Incluir na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sob a coordenação da CAPES, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;	MEC, SECADI, CAPES, INEP	Curto Prazo
Incluir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis n° 10.639/03 e n° 11.645/08 nos programas de formação de gestores/as e outros (programas de formação de conselheiros, de fortalecimento dos conselhos escolares e de formação de gestores/as);	MEC, SECADI, SEB	Curto Prazo
Encaminhar solicitação ao órgão de gestão educacional ao qual a unidade escolar esteja vinculada para a realização de formação continuada para o desenvolvimento da temática;	SEE, SME, Unidades Escolares, Coordenações Pedagógicas	Curto prazo
Promover formação continuada de professores/ as da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer CNE/CP n° 03/2004 e a Resolução CNE/CP n° 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural, conforme o Parecer CNE/CP n° 16/2012 e a Resolução CNE/CP n° 08/2012.	MEC/SECADI, SEE, SME, IES, ONGs	Médio Prazo

Fonte: BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 63-70

Quadro 4 - Eixo 3 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.

Eixo 3 - Políticas de Material Didático e Paradidático		
METAS	ATORES	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e	SEE, SME, Unidades	Médio Prazo

promovam a diversidade étnico-racial, tais como: filmes, jogos, livros, brinquedos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiência;	Escolares	
--	-----------	--

Fonte: BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 63-70

Quadro 5 - Eixo 4 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.

Eixo 4 - Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social		
METAS	ATORES	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Manter permanente diálogo com instituições de ensino, gestores educacionais, movimento negro e sociedade civil organizada para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;	SEE, SME, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, Sociedade Civil, Instituições de Ensino	Longo Prazo
Construir coletivamente alternativas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais com suporte de recursos didáticos adequados;	SEE, SME, Unidades Escolares, Coordenações Pedagógicas	Médio Prazo
Incentivar a relação escola/comunidade no intuito de proporcionar maior interação da população com a educação, fazendo com que o espaço escolar passe a ser fator de integração comunitária nas comunidades remanescentes de quilombo;	SEE, SME, Unidades Escolares, Coordenações Pedagógicas	Curto Prazo

Fonte: BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 63-70

Quadro 6 - Eixo 5 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.

Eixo 5 - Avaliação e Monitoramento		
METAS	ATORES	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Criar mecanismos de supervisão, monitoramento e avaliação do Plano, conforme Resolução CNE/CP nº 01/2004;	MEC, INEP, SEPPIR, CONSED, UNDIME, SEE, SME, Fóruns de Educação	Longo Prazo
Divulgar os dados coletados e analisados (escolas e estruturas gerenciais das secretarias estaduais e municipais, MEC), de forma a colaborar com o debate e a formulação de políticas de equidade;	MEC, INEP, SEE, SME, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial	Curto Prazo

Quadro 7 - Eixo 6 do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais.

Eixo 6 - Condições Institucionais		
METAS	ATORES	PERÍODO DE EXECUÇÃO
Manter permanente diálogo com associações de pesquisadores/as tais como ABPN, ANPED, NEABs e organizações do movimento negro para implementação da Lei nº 10.639/03;	MEC, SEPPIR, CONSED, UNDIME, Conselhos de Educação, Secretarias de Educação, IES, Ministério Público, Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial.	Curto e Médio Prazo

Fonte: BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 63-70

O plano de Implementação não definiu claramente o prazo especificado para a sua efetivação, e quando deveria começar, visto que na versão de 2004 muitas das metas são as mesmas apresentadas na versão de 2013, nos fazendo supor que estes prazos partem a partir do plano, com isso, as metas norteadoras foram “reiniciadas” a partir da versão de 2013.

Nas dinâmicas governamentais de ampliação das leis que versam sobre as modificações na prática pedagógica, tem-se, em 2017, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual definiu competências e habilidades que devem constar nos currículos da educação básica e que aborda de forma técnica as determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08) e Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais.

No município de Três Lagoas, em 2019, definiu-se um currículo básico, ainda em fase preliminar para educação infantil e fundamental, visando cumprir as determinações da BNCC, ambas elencadas a seguir.

1.6 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) define a criação das normas obrigatórias para elaboração dos currículos, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), como a DCN da educação infantil (2009) e a DCN geral da educação básica (2010), com a incumbência de nortear os currículos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

A Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e a Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 2020, on-line). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são orientações, ou seja, referenciais curriculares.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), em 2007 já estava em estudo para elaboração um documento que além de promover os subsídios materiais, como as DCNs, promovia também o dinamismo, reflexão, questionamento e discussão nas Secretarias de Educação estaduais e municipais na concepção dos currículos. Este documento se expressou em dezembro de 2017, homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando nortear os currículos dos estados e municípios brasileiros, em todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A criação da BNCC advém das determinações da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210 que determinava a necessidade de se estabelecer “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira que assegurasse a formação básica comum” (BRASIL/PLANALTO, 1988, on-line). Esta orientação foi elencada pela LDBEN de 1996 e nos documentos oficiais subsequentes, como os PCNs e as DCNs. Agora foi também corroborada pela BNCC.

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, de forma alinhada entre as redes e entes federativos. Sua organização segue princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas DCNs da Educação Básica. Ela é um documento que vem unir-se aos propósitos direcionadores da educação brasileira voltada a formação humana integral com vistas a construção de uma sociedade permeada de justiça, democracia e inclusão (BRASIL/MEC, 2020, on-line).

A BNCC trata-se do documento normativo definidor do conjunto de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes devem “desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. O objetivo é ser a indicadora / norteadora da qualidade da educação no País, via a construção de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento para toda população em formação (BRASIL/MEC, 2020, on-line).

Partindo do pressuposto legal instituído pela base comum nos currículos de todos os sistemas de ensino no país, faremos aqui uma breve narrativa para compreender essa proposta. A BNCC referendada em 20 de dezembro de 2017, entrou para história da educação

brasileira, de forma que as crianças de 0 a 14 anos tenha sua formação norteada por este documento.

A atual versão da BNCC começou a ser construída em 2015 com finalidade de estabelecer os conteúdos fundamentais a serem ensinados às crianças e jovens na educação básica. A BNCC teve três versões preliminares antes de sua homologação, em 2017. Além das leis supracitadas, a BNCC está inserida na meta 2 e na meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), responsável por metas para a educação, das quais determina a aprendizagem na idade certa. Ela estabelece e implanta diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos para cada ano do ensino médio e fundamental.

Sob coordenação do MEC, a BNCC foi construída em regime de colaboração com a participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade. Mas, desde 2004, com a Diretriz Curricular das Relações Étnico-raciais, acima citada, já existe a obrigatoriedade da inserção deste tema nos currículos. A BNCC apenas vem complementar e nortear a confecção dos currículos, segundo a obrigatoriedade que consta na lei.

Como supracitado, a BNCC foi pensada a mais de uma década para conformar um padrão único curricular. Assim, se iniciou a proposta de orientar os currículos regionais com propostas distintas, mas com uma base orientadora comum. A BNCC e os currículos são documentos distintos; a Base estabelece os conhecimentos fundamentais que se espera que os estudantes aprendam a cada ano da educação básica; no entanto, o currículo se configura como o percurso que cada instituição educacional estabelecerá para desenvolver as competências e habilidades propostas pela BNCC.

Dessa forma, após a homologação da BNCC e sua fundamentação, cada região começa formular do seu currículo, partindo do macro (Federal), meso (estado) e micro (município). Assim, cada estado deve preconizar as especificidades, o regionalismo alinhado a base nacional e suas determinações.

Portanto, a BNCC é um documento normativo

[...] que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL/PNE, 2017, p. 7).

Como norma, a BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da

Educação Básica e especificamente no que tange a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, especifica que:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre estes temas [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004 [...]) (BRASIL/MEC, 2017, p. 19).

Como supracitado, incluídos nestes temas a abordagem das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (que alteraram a LDBEN, respectivamente), orientados pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004 que estabeleceu e instituiu por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Plano de Implementação destas diretrizes que discriminam as atribuições de todos os envolvidos no processo educacional, que devem cumprir as determinações das leis supracitadas.

Afirma a BNCC que as escolas devem “[...] elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL/MEC, 2017, p. 15).

De acordo com a organização da BNCC, a temática ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena no ensino fundamental I, foco de análise devem ser ministradas em todo o currículo escolar, mas, em especial em duas áreas de conhecimento, das cinco subdivisões da base, sendo elas Linguagens (língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa) e Ciências Humanas (geografia e história), especificamente nas disciplinas de [...] “educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL/PLANALTO, 2008, on-line).

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais da BNCC se expressam nessas áreas (BRASIL/MEC, 2017, p. 28).

Com isso, as determinações legais remetem a necessidade de se trabalhar os conteúdos étnico-raciais de forma transversal em todo o currículo, ou seja, em todas as disciplinas ministradas no Ensino Fundamental I, em especial nas supracitadas.

Figura 6 - BNCC – Ensino fundamental / Áreas de conhecimento.



Fonte: BNCC - (BRASIL/MEC, 2017, p. 27).

Cada área de conhecimento engloba um ou mais componentes curriculares (disciplinas) e estas possuem também definidas suas competências específicas, a ser trabalhado nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular é organizado em “unidades temáticas” e organizados em “objetos de conhecimento” (conteúdos, conceitos e processos), subdivididos e relacionados em “habilidades” relacionadas a estes. As habilidades se traduzem no resultado esperado após a disseminação do conhecimento organizado em um currículo nos moldes assim organizados.

Figura 7 - BNCC – Unidades temáticas.**HISTORIA - 3º ANO**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

Fonte: BNCC - (BRASIL/MEC, 2017, p. 411)

Especificamente, entre as unidades temáticas, esta da figura acima (habilidade EF03HI01) é a que elenca explicitamente a educação das relações étnico-raciais na disciplina de história para o 3º ano do ensino fundamental.

A BNCC norteia a composição curricular, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os planejamentos das escolas, conforme a organização proposta acima. Salientando que o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CMS) e as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Três Lagoas estão em consonância com as determinações da BNCC. Com isso, os conteúdos relacionados a temática ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e dos povos indígenas que possuem determinação em norma própria, deverão ser organizados e disseminados, conforme a organização proposta pela base.

A BNCC especifica que a abordagem sobre a [...] “valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão”, mas também são objetos de conhecimento [...] “os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX” (BRASIL/MEC, 2017, p. 417).

Expressa que a ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental para com a criança é a compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade e nos anos finais do ensino fundamental, a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Com isso, o desenvolvimento das habilidades deve ocorrer com o maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções (BRASIL/MEC, 2017, p. 417).

1.6.1 Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CMS)

Seguindo a perspectiva da Lei 10.639/03, em 2005 o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul emitiu o Parecer Orientativo nº 131/2005 - CEE/MS, que traça um panorama histórico da temática étnico racial no Brasil e em Mato Grosso do Sul e fixa compromissos para que se cumpra o que determina a lei no âmbito do estado. Segundo o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul “a educação é um dos veículos de reprodução do racismo, preconceito e discriminação tão presentes na sociedade, portanto, é tarefa da mesma desconstruir e transformar a situação posta” (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 11).

Em regime de colaboração para a organização e fundamentação da proposta do currículo do Estado Mato Grosso do Sul, reuniram-se as 12 coordenadorias regionais e os dirigentes dos 79 municípios com objetivo de traçar um mesmo documento curricular. Porém, cada qual com sua especificidade local propiciando elementos e subsídios para que os municípios pudessem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas singulares.

O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CMS), quanto a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, seguindo o que determina a Lei 10.639/03 (Lei 11.645/08), aponta como sendo um tema contemporâneo que deve constar nos currículos, os

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008, on-line).

Conteúdos que devem ser abordados em todo o currículo, mas principalmente nas áreas dos componentes curriculares Artes, Literatura e História, pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do Plano de Implementação destas.

O CMS é instrumento basilar para a Secretaria de Estado de Educação, as Secretarias Municipais e as Instituições Privadas de Ensino. É por meio dele que irão elaborar orientações curriculares e revisar os projetos pedagógicos das escolas a partir de suas próprias necessidades, bem como a construção dos planejamentos de professores e professoras. Este processo se dá em regime de colaboração com orientações aos envolvidos na gestão administrativa, formativa e pedagógica de todo o processo educativo.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 33), o currículo deve ser transmitido de forma que se dê a cultura em sua diversidade:

[...] Cabe evitar qualquer caráter exótico às manifestações culturais de grupos minoritários [...] “para que se compreendam e acentuem avanços, dificuldades e desafios. Líderes desses grupos podem ser convidados a participar das atividades. Exposições e cartazes podem ilustrar trajetórias e conquistas, [...] estamos sugerindo que se explore e se confrontem perspectivas, enfoques e intenções, para que possam vir à tona propósitos, escolhas, disputas, relações de poder, repressões, silenciamentos, exclusões”.

A partir da BNCC, o CMS organiza a descrição do panorama histórico da educação no estado, partindo primeiramente da territorialidade que concerne sobre o estado e seus costumes, os povos que faz parte desta região, cultura origem da população. Divide a diversidade educacional em modalidades, sendo educação do campo, educação especial, educação indígena, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação quilombola.

Ao analisar o documento, verifica-se que o tema educação étnico-racial, com a temática da Lei 10.639/03 (11.645/08), se intitula “O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e se encontra nos “Temas Contemporâneos” a serem articulados de forma transversal nos currículos escolares, compondo os planejamentos dos professores a serem aplicados em sala de aula, visando uma abordagem integradora de acordo com a realidade local, permeando os diversos componentes curriculares.

Como dito anteriormente, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, foi elaborado em regime de colaboração, entre a Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) juntamente com os representantes de cada município. A proposta foi de elaborar um currículo que atenda a proposta e a identidade de cada município.

Em 2017, à luz do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, o qual prevê o Regime de Colaboração mediante pactuação Inter federativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios na implantação e no estabelecimento de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a BNCC, em fase de lançamento, o Estado de Mato Grosso do Sul iniciou por meio da Secretaria Estadual de Educação (SED-MS) ações para implantação desta.

Assim, a organização entre “Estado e municípios estabeleceram parceria a fim de garantir as especificidades locais na reestruturação de seus currículos, firmando um Termo de Intenção de Colaboração para a Co-Construção de um Currículo de Referência” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 17). O Estado constituiu comissões regionais para implementação da BNCC e a articulação da Proposta de Integração Curricular entre as Redes Estadual, Municipais e Instituições Privadas de Ensino, com a participação dos municípios e sindicato dos profissionais de educação.

O Currículo de Mato Grosso do Sul teve três versões preliminares que passaram por contribuições regionais, consulta pública, inclusive no município de Três Lagoas, sede desta

pesquisa. A “terceira versão do currículo foi encaminhada aos Leitores Críticos vinculados às universidades do Estado e apresentada em doze Seminários Regionais organizados de acordo com as Comissões Regionais em 12 polos” [...] dentro do estado (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 18).

O município de Três Lagoas, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) participou dos grupos de trabalho visando contribuir nas versões preliminares do currículo estadual. Um dos encontros finais, denominado dia “D” da BNCC, concomitante com as contribuições para a versão final do Currículo de Mato Grosso do Sul, no município, ocorreu nos dias 01 e 08 de agosto de 2018 (TRÊS LAGOAS/SEMEC, 2018, on-line). Em 30 de novembro de 2018, em uma cerimônia que contou com a participação dos Secretários Municipais de Educação dos 79 municípios, representantes das Comissões Estadual e Regionais, foi lançado o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CMS).

1.6.2 Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas

Fundamentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CMS) foram elaboradas pelo município de Três Lagoas - MS, uma proposta preliminar curricular municipal, denominada “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas - Identidade, direitos de aprendizagem e metodologias – Educação Infantil” e “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas - Identidade, direitos de aprendizagem e metodologias – Ensino Fundamental I”, ambas versão preliminar, publicadas em dezembro de 2019.

Durante o ano de 2019, no âmbito municipal, foram realizadas um conjunto de ações, com metas no processo de construção, que contribuíram para a elaboração destas orientações curriculares, com a participação efetiva de professores, coordenadores pedagógicos, gestores e equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Cada reflexão constante no documento foi fruto do esforço de aproximadamente 250 pessoas, lotados na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Três Lagoas – MS.

Esses profissionais trabalharam, direta ou indiretamente, em escolas e centros de educação infantil da REME de todas as regiões do município de Três Lagoas. O currículo municipal, nesta versão preliminar, possuía 03 cadernos, sendo [...] “Caderno I – Educação Infantil – conteúdos, singularidades e metodologias; Caderno II – Ensino Fundamental I – conteúdos, singularidades e metodologias e Caderno III - Ensino Fundamental II – conteúdos, singularidades e metodologias” (TRÊS LAGOAS, SEMEC, 2019, p. 14). Pautados na

legislação educacional, estadual e federal, que trata da educação escolar em suas modalidades de competência do município. Segundo a Introdução comum aos 03 cadernos, as orientações curriculares são:

[...] um conjunto de diretrizes elaboradas pela participação de professores, equipes gestoras das unidades escolares e centros de educação infantil e Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que tem como documento basilar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo de Mato Grosso do Sul (TRÊS LAGOAS/SEMEC, 2019, p. 8).

O currículo de Três Lagoas (2019) tem como eixos norteadores do processo educativo “três princípios: o ensino e aprendizagem, a diversidade e a cultura. Cada um dos princípios é explanado como segue:

[...] O **primeiro princípio do ensino e aprendizagem** é um dos eixos principais a serem considerados por acreditarmos na indissociabilidade desse processo e também pela coerência do discurso pedagógico com a opção teórica adotada para respaldar a prática educativa na REME. Entendemos que essa concepção de ver o ensino e a aprendizagem, favorece a interligação de dois processos que acontecem de forma articulada, mas que guardam suas singularidades; o **segundo princípio é a diversidade** presente em cada instituição de ensino e no conjunto delas, que forma a educação pública municipal, se constituem em uma riqueza que, por caminhos diversos, deve instigar o conhecimento e a forma de ensinar e aprender, tanto de quem ensina quanto de quem aprende; o **terceiro princípio - a cultura**. A partir da perspectiva teórica adotada pela REME qual seja a histórico cultural, as reflexões tecidas em torno das Orientações Curriculares não poderiam deixar de considerar: as particularidades da cultura escolar, o diálogo com os elementos culturais presentes em nossa sociedade e o reconhecimento dos diferentes sujeitos presentes no espaço escolar como sujeitos produtores de cultura; a experiência humana coletiva traduzida nos diferentes trabalhos realizados no cotidiano escolar (ensinar, aprender, limpar, cozinhar, planejar, administrar, escrever, ler, etc.); os variados e conflituosos processos que se configuram na dinâmica societária e sua relação com o trabalho escolar (TRÊS LAGOAS - SEMEC, 2019, p. 9, grifo nosso).

Princípios estes que “alicerçam todo esse documento apresentado, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II, e orientam as aprendizagens essenciais que serão asseguradas aos estudantes por meio do desenvolvimento das competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e no currículo de MS” (TRÊS LAGOAS/SEMEC, 2019, p. 2).

O conteúdo é “denso”, segundo a própria orientação curricular, com a intenção de servir de subsídio para as unidades escolares elaborarem cada uma seu Projeto Político Pedagógico (PPP), baseados nos eixos norteadores citados, que dialogam com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), Leis da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei

9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, bem como o princípio da gestão democrática no ambiente escolar, ratificado nestas normas.

No documento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Três lagoas – MS, as Orientações Curriculares (2019) têm o objetivo de dar [...] “subsídios, indicações e orientações para apoiar a elaboração do Projeto Político Pedagógico, dos planos e dos planejamentos de ensino” (TRÊS LAGOAS/SEMEC, 2019, p. 6).

Por ser uma versão preliminar, segundo o que determina a LDBEN, BNCC e o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CMS), a SEMEC (2019, p. 12) incentiva a todos os envolvidos (gestores, coordenadores e professores) no processo educacional municipal que [...] “aperfeiçoem, complementem, corrijam” [...] (TRÊS LAGOAS/SEMEC, 2019, p. 12), esta versão das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino, solicitando, sugestionando o aperfeiçoamento que se faça necessário, para se chegar a versão definitiva.

As concepções e utilizações das abordagens étnicas e raciais presentes na proposta curricular preliminar estão dispostas no item “As relações étnico raciais e a ação educativa”. A orientação é para que a temática proposta, cumpridora da Lei 10.639/03 (11.645/08) e normas complementares seja abordada de forma transversal entre as disciplinas (TRÊS LAGOAS/SEMEC, 2019, p. 142).

Percebe-se que há consonância com a proposta da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena está prevista no Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com a alteração dada pela Lei n. 10.639/03 (11.645/08), que inclui a obrigatoriedade desta temática nos currículos oficiais das redes de ensino. De acordo com a SEMEC (2019, p. 142) estas leis determinam que tais conteúdos sejam abordados em todo o currículo, e em especial, nas áreas em que se concentram a Arte, a Literatura e a História do Brasil.

A Orientação Curricular discorre também sobre a Lei n. 3.208/16 (municipal) instituidora da "Semana Cultural da Consciência Negra" no calendário letivo municipal, a ser realizada todos os anos na terceira semana de novembro, por conta do dia Nacional da Consciência Negra, instituído no calendário escolar pela lei supracitada, e posteriormente, vindo a se tornar ponto facultativo com a Lei 12.519/11 em alguns estados e municípios brasileiros, referendados em leis locais.

A SEMEC (2019, p. 142) propõe que nesta semana desenvolvam-se ações educativas acerca da situação socioeconômica da população negra em nossa sociedade e de valorização

da História e Cultura Afro-Brasileira. O objetivo é promover a cultura da igualdade racial, o respeito à diversidade cultural e religiosa, o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial.

Estas orientações enfatizam ser necessário que:

[...] é essencial contemplar nos currículos e nos Projetos Político Pedagógicos, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígenas como forma de reconhecer a contribuição que diversos povos forneceram para a história e cultura nacional, [...] que busque a erradicação da desigualdade e discriminação, possibilitando a construção de uma sociedade baseada no reconhecimento da diversidade humana e na verdadeira democracia racial (TRÊS LAGOAS/SEMEC, 2019, p. 143).

Portanto, com estas orientações curriculares, fica suprida a ausência da determinação para os currículos e Projeto Político pedagógico (PPP) das unidades, das determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08), pouco presentes nos planejamentos explorados e discriminados adiante no Capítulo III desta dissertação.

Ainda de acordo com o proposto nas Orientações Curriculares da Rede de Ensino de Três Lagoas, SEMEC (2019, p. 143), é papel das unidades escolares de ensino promover um espaço privilegiado de inclusão. Para que os alunos reconheçam e combatam as relações preconceituosas e discriminatórias. A escola torna-se assim o espaço para a apropriação de saberes e a desconstrução das hierarquias entre as culturas na nossa sociedade. Põe em prática o resgate da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena como condição para a construção da identidade étnico-racial brasileira.

Este documento preliminar vigente frisa que o professor tem papel essencial como sujeito do processo educacional e como aprendiz/mediador entre os educandos a respeito da temática étnico-racial. Sua postura deve estar comprometida em ações pedagógicas cotidianas antirracistas e inclusivas, influenciando de forma positiva estes.

A diversidade e a cultura, segundo estas orientações, devem ter suas particularidades refletidas em sala de aula, com “diálogo” entre os elementos culturais presentes na sociedade três-lagoense, bem como o reconhecimento dos diferentes sujeitos presentes no espaço escolar, que são produtores de cultura; pela experiência humana coletiva, que se traduzem nos trabalhos realizados no cotidiano escolar, conciliando os conflitos sociais dinâmicos e sua relação com o trabalho escolar (TRÊS LAGOAS, 2019, p. 10).

As orientações têm um conteúdo vasto, para a composição do PPP e planejamento dos professores nas unidades escolares municipais, dando subsídios para a exploração dos temas necessários ao melhor processo de ensino-aprendizagem possível, diante da realidade atual. As falhas deveriam ser supridas pelas normas supraleais, como ao Currículo Estadual e a

BNCC, e as leis específicas, como é o caso das relações étnico-raciais, contidas nas leis foco desta pesquisa, suas diretrizes e seu plano de implementação.

1.7 A Lei 10.639/03 (11.645/08) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola *locus*

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um importante instrumento para a escola delinear o caminho a seguir e as metas a serem alcançadas dentro de uma unidade escolar. Dentre elas as concepções teóricas e as bases legais que respalda a Unidade Escolar. Apresenta-se também neste documento, dispositivos legais e normativas que apoiam e determinam a Educação escolar. Resende argumenta que:

[...] a possibilidade concreta da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola nos aparece não como fórmula milagrosa, mas como proposta desencadeadora para uma real superação de um projeto hegemônico, que pressupõe uma concepção de mundo e relações sociais reducionistas e empobrecidas (RESENDE, 1998, p. 44).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar, documento que deve exprimir as determinações para se cumprir os objetivos da Lei 10.639/03 (11.645/08) no ensino de culturas que compõe nossa sociedade, mas com espaço mínimo nos currículos escolares ainda hoje. A composição do PPP com as determinações das leis supracitadas, se aproxima muito mais de um modelo curricular plural, do que do currículo hegemônico atual.

O PPP se configura como documento normativo das escolas, com princípios educacionais que fundamentem o trabalho pedagógico no que se refere ao currículo de forma que estabeleça a metodologia, os conteúdos e as perspectivas de aprendizagem.

[...] A abrangência e a participação são características do Projeto Político-Pedagógico citadas por Vasconcellos (2004). Para ele, a abrangência do PPP é global, funcionando como “guarda-chuva” para os outros projetos de ação, oferecendo unidade e organicidade. E a participação é coletiva, implicando o envolvimento efetivo dos membros da instituição (DIAS, 2011, p. 48).

Através do PPP, a instituição desenvolve todas as ações que foram discutidas, elaboradas, reformuladas e estudada com apoio de todos no decorrer do ano. E a cada recomeço de ano letivo se é repensado este referencial, gerando um movimento coletivo e participativo a um novo processo de formação que será compartilhado.

A proposta de analisar o Projeto político pedagógico da escola *locus* se dá pela necessidade de perceber de que maneira são inseridos os temas relativos à educação das relações étnico-raciais e diversidades.

Observando o PPP 2017-2019 da unidade escolar, destaca-se a ausência do que determina as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que norteiam o currículo escolar que dispõe os conteúdos sobre a obrigatoriedade da presença da temática, de acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), alterada pela Lei 10.639/03 (11.645/08).

Na Justificativa, o documento reafirma o compromisso com a LDB e as Orientações Curriculares municipais para o ensino fundamental [...] “Tendo como referencial teórico-metodológico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, Lei 9.394/96, as Orientações Curriculares para o ensino fundamental,” [...] (TRÊS LAGOAS/EMEF *LOCUS*, 2017, p. 07). Objetivando retomar o exercício da discussão e encaminhamento coletivo no processo de ensino-aprendizagem e uma “formação integral e integradora” das diferentes dimensões da pessoa humana (corpo, inteligência, vontade, afetividade, espírito), levando em consideração a excelência acadêmica, o caráter afetivo, artístico, lúdico e contemplativo que adquirem grande relevância na formação dos alunos (TRÊS LAGOAS/EMEF *LOCUS*, 2017, p. 07).

O PPP analisado reafirma o compromisso com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), em 2017, data da elaboração deste, antes das Orientação Curriculares Preliminares em 2019, mas no entanto, deixa vago qualquer menção às determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08), amplamente contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e seu Plano de Implementação, desde 2004, como supracitado, sobre a temática, incluindo o ensino de História e Cultura indígena, em 2008, também ausente, que deveriam compor os planejamentos dos professores.

A ausência das determinações da lei no período anterior a 2019, onde havia a ausência de um currículo oficial local publicado, um documento normativo, como as orientações curriculares municipais, em consonância com o currículo estadual, ambos de 2019, não justifica a ausência dos conteúdos no PPP escolar e nos planejamentos dos professores, visto que determinações legais federais tem de ser cumpridas, independentemente de normas infra legais, estaduais ou municipais existirem.

Retomamos a discussão PPP da escola *locus*. Durante a revisão da edição anterior de 2013 deste documento normativo, percebe-se que pouquíssimas alterações foram feitas para a versão de 2017, com pouca relevância nas modificações, na verdade, que se reproduzem, sendo o mesmo. Fato este que, segundo Veiga,

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1995, p. 12).

Nota-se a falta de atualização e de inovação no PPP da escola *locus*, versão 2017, diante das dinâmicas escolares do momento já concebida à luz das discussões e das versões preliminares da BNCC, em relação a vários temas, mas, especificamente sobre a educação das relações étnico-raciais, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, já elencadas nas versões preliminares desta norma supralegal específica e nas leis como supracitado em 2003 e 2008.

Quanto a sua circunscrita, são muito rasas, desatualizada e encontra-se apenas os aspectos histórico da unidade escolar, são as normativas que amparam legalidade o ensino e aprendizagem de todos, datas comemorativas e os conteúdos propostos no planejamento curricular.

Na mesma ótica, conceitua Vasconcellos que:

[...] O projeto deve expressar de maneira simples (o que não significa dizer simplista) as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo; de pouco adianta um Projeto com palavras “alusivas”, chavões, citações e mais citações, quando a comunidade sequer se lembra de sua existência. (VASCONCELLOS, 2004, p. 25)

Tendo em vista a importância do planejamento escolar na elaboração das aulas, no que concerne a abordagem da implementação da Lei 10.639/03 (11.645/08) nos currículos da educação básica, não foi apontado no PPP uma só linha como proposta do que diz o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

A gestão democrática na escola e a elaboração do PPP foram regulamentadas pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - artigos 12 a 14 -, mas, todavia, a Constituição de 1988, em seu artigo 206 já os embasava sobre os cinco princípios orientadores da educação, sendo eles o da igualdade; da qualidade; da gestão democrática; e da liberdade e valorização dos profissionais da educação. Veiga (1998) afirma que o PPP:

[...] propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola. [...] A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade (VEIGA, 1998, p. 13).

Portanto, pela conjuntura da escola pesquisada, parece não ser relevante incluir a educação para as relações étnico-raciais em seu espaço, o que fica desvelado nesta análise é que embora a lei tenha sido implantada e, que ela tenha um caráter inclusivo, ela não se concretiza nas ações da escola.

Após análise do PPP, o acesso aos planejamentos dos professores foi o passo seguinte: foram coletados onze planejamentos, sendo seis escolhidos para uma análise mais profunda, especificamente do mês de novembro de 2019. A escolha desse mês se deu por ter sido instituído no calendário escolar pela Lei 10.639/03 “O Dia da Consciência Negra”, comemorado em 20 de novembro, vindo a se tornar feriado nacional (facultativo) com a Lei 12.519/11, além de lei municipal supracitada.

Supondo que a educação para as relações étnico-raciais, neste mês de novembro pelo menos, viesse a ter um espaço maior para debates, atividades e maior disseminação de conteúdos sobre a importância da contribuição econômica e cultural dos africanos e afro-brasileiros na formação do Brasil, referendando ainda que superficialmente o que determina a Lei 10.639/03 (11.645/08). Desse modo, a pesquisa foi delimitada ao ensino fundamental I, que compõe o público-alvo da escola *locus*.

Diante da Pandemia da COVID-19, em 2020, e o início de 2021, que restringiu o trabalho, o acesso às escolas, às aulas presenciais na educação municipal, estadual e nacional, não foi possível uma investigação mais pontual das causas e responsabilidades desta ausência da temática a ser trabalhada em sala de aula, obrigatoriamente desde 2004 no município de Três Lagoas – MS.

Com a falta formação continuada, os professores não conhecem, ou não reconhecem a importância da temática, como forma de propiciar uma (se iniciando pelo ambiente escolar) sociedade mais justa, menos preconceituosa, mais igualitária, no que se refere às relações étnico-raciais que envolvem a população africana, afro-brasileira e indígena, amplamente exploradas e marginalizadas no Brasil, em todos os tempos.

1.7.1 - Gestão democrática na escola

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, a gestão democrática da escola se torna regulamentada, estabelecendo orientações para a organização do espaço físico para o trabalho pedagógico e para a participação de pais, alunos e professores propiciam a articulação e integração entre escola e comunidade.

A partir dessas mudanças, houve a necessidade de estabelecer formas de conduzir os processos e as tomadas de decisão nas unidades. A LDBEN introduziu na pauta organizativa do trabalho escolar o Projeto Político Pedagógico (PPP) como “proposta Político-pedagógica” e “projeto pedagógico da escola”, em seus artigos 12 e 13. No artigo 14 verifica-se sobre como definir a gestão democrática na escola, como se pode ver a seguir:

[...] Artigo 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...] Artigo 13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica;

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

[...] Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL/PLANALTO, 1996, on-line).

A Lei 13.005/14, a partir de sua promulgação, insere o “Plano Nacional de Educação” (PNE) 2014-2024 e dá outras providências quanto ao trabalho educativo. No PNE, art. 2º, se estabelece como uma de suas diretrizes o princípio da gestão democrática da escola pública, o que referenda ainda mais o que foi prescrito na constituição e na LDBEN. Assim, segundo o art. 2º São diretrizes do PNE, apresenta em seu inciso VI, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. (BRASIL, PNE 2014).

A gestão democrática pressupõe a participação da sociedade na gestão básica da escola, ou seja, no planejamento e elaboração de políticas educacionais; na tomada de decisões relevantes relativos à unidade. Ela também conclama essa participação frente à gestão do uso de recursos ou aquisição; para execução de resoluções colegiadas; no engajamento para alcançar resultados melhores nos períodos de avaliação da escola e da política educacional que envolvam os índices do MEC. Além disso, decide de forma partilhada as metas educacionais, bem como a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP).

CAPÍTULO II - DIVERSIDADES E IDENTIDADES CULTURAIS: A LEI 10.639/03 (11.645/08) E AS ABORDAGENS EDUCATIVAS

Este capítulo aborda movimentos históricos de lutas, resistência e organização dos afro-brasileiros, primeiro por liberdade e depois por aceitação e representatividade no seio da sociedade brasileira. O Brasil é um país racista, ao ponto que esta afirmação só foi possível após lutas, debates e embates históricos do movimento negro brasileiro, junto à sociedade e o poder público.

Com isso, somente após 100 anos da abolição da escravidão, na constituinte de 1988, foi reconhecido de forma clara o crime de racismo (art. 5º XLII), e nas décadas seguintes, as lutas dos movimentos negros, o cenário internacional condenando o racismo, a xenofobia e a intolerância correlata, impulsionaram a criação de novas leis, em vários níveis, como a Lei 10.639/03 (11.645/08), objeto desta pesquisa, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10), etc.

Mesmo com estas conquistas, o racismo institucionalizado ainda existe, permeando nossa sociedade em vários setores, como nas relações de trabalho (setor privado), no serviço público, e até mesmo dentro da educação (em todos os níveis), que tem hoje a clara função de educar contra o preconceito e o racismo.

O racismo institucionalizado se mostra o atual “campo de batalha” da etnia negra no Brasil, visando quebrar paradigmas, que excluem, privam os afrodescendentes de igual oportunidades em relação a etnia branca em nossa sociedade.

2.1 Os processos de luta e enfrentamentos

Nessa parte da pesquisa investigamos as concepções e fundamentação sobre as ações que se voltam aos processos de resistência negra. E para tal, apresentamos esses processos voltados a visibilidade negra no Brasil, o que influenciou diretamente na consolidação de leis e normativas sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.

No Brasil, a influência dos movimentos negros nas ações de defesa e valorização dos afrodescendentes iniciou-se no século XX, com o objetivo de dar maior visibilidade a esta parcela da população. Neste processo, tem-se acontecimentos que marcaram a resistência negra no contexto histórico e social do Brasil que foram emblemáticos.

A revolta da Chibata ocorrida em 22 de novembro de 1910, liderada por João Cândido, se opôs ao modo como que os marujos de pele negra, da marinha brasileira eram tratados.

Durante alguns dias, mais de mil marujos negros agitaram a Baía da Guanabara no Rio de Janeiro, tomando o controle de navios de guerra, exigindo o fim dos castigos corporais a que eram submetidos, aumento dos “soldos” e preparação e educação para os marinheiros (MUNANGA, 2016, p. 111). Os castigos físicos e chibatadas eram um rastro do tratamento do período escravocrata.

Os revoltosos tomaram dos navios encouraçados “Minas Gerais”, “São Paulo”, “Bahia” e o “Deodoro” e apontaram seus canhões para a cidade do Rio de Janeiro, cita Munanga (2016, p. 111). Após cinco dias de motim tiveram suas demandas atendidas com um projeto de anistia, rapidamente votado e assinado pelo Presidente Marechal Hermes da Fonseca.

A imprensa da época, em matérias de jornais, criticou o governo por ceder aos revoltosos, conforme afirma Munanga (2016, p. 112). Acusou o governo de ceder às “imposições de 700 ou 800 negros e mulatos”, falavam que “o governo suicidou-se e nunca mais recuperará o nome perdido”, entre outras, que deram força para o governo punir com veemência os líderes da revolta.

A promessa não foi cumprida, ignorando a anistia, baixou-se outro decreto para afastar os marinheiros julgados indesejáveis e em seguida mandou prender 22 e mais de 1000 marujos foram expulsos por indisciplina. Segundo Munanga (2016, p. 112), o governo incitou nova revolta, denunciada pela oposição, com a intenção de instaurar um estado de sítio e estabelecer uma ditadura. Os marinheiros alocados no Batalhão Naval estacionado na Ilha das Cobras insubordinaram-se.

Figura 8 - Revolta da chibata - Marinheiros revoltosos (1910).



Fonte: Jornal da USP (Universidade de São Paulo) atualidades 13/12/2016 (foto: Brazilian Navy via Wikimedia Commons).

A insubordinação resultou no bombardeio pelos canhões do exército e pela “esquadra branca⁸”, ocorrendo dezenas de mortes e presos, inclusive João Cândido. Os envolvidos aprisionados foram torturados na Ilha das Cobras e outras centenas de pessoas foram enviadas pelo navio Satélite para a Amazônia, para trabalhar em seringais. Contudo, era uma armadilha, pois foram fuzilados durante o trajeto.

Conforme afirma Munanga (2016, p. 114), a revolta de João Cândido o “Almirante Negro”, diferentemente do Quilombo dos Palmares, não quis estabelecer nova república, inaugurar uma nova sociedade, ou amplas reformas de base, ele queria simplesmente restabelecer a dignidade na vida de uma parcela da população brasileira. João Cândido sobreviveu à revolta e morreu em 06 de dezembro de 1969, com 89 anos, recebendo uma pensão concedida pelo governador do Rio de Janeiro Leonel Brizola. Morreu pobre, mas amando a Marinha do Brasil.

Ainda segundo Munanga (2016, p. 115), apesar do final triste, a Revolta da Chibata, como outras histórias de resistência negra que aparentemente fracassaram, pelo contrário, deixou uma herança de coragem, força e organização, que são dignas de orgulho e devem ser contadas e recontadas.

⁸ [...] uma das embarcações que o Brasil, em 1906, encomendara aos estaleiros ingleses de Newcastle, e que faria parte da chamada “Esquadra Branca”. Naquela época, em tempos de paz era comum que as embarcações fossem pintadas de branco. Hoje, a prática não é mais utilizada, pois essa cor é destinada aos navios hidro oceanográficos (ABI-RAMIA, 2016, on-line).

Já na década de 1930 e 1940, tem-se a presença de outras ações de resistência negra, chamada de criação da Frente Negra Brasileira, que foi uma forma de organização política que surgiu pela ação de militantes negros paulistas pós-abolição. A intenção era se tornar uma articulação nacional, com ênfase na política. A partir de 1936, tornou-se um partido, mas foi fechada junto com todos os outros partidos em 1937, em decorrência do Golpe do Estado Novo de Getúlio Vargas, relata Munanga (2016, p. 118).

Em 1944 tem-se a consolidação do Teatro Experimental do Negro (TEN) na cidade do Rio de Janeiro, dirigido por Abdias do Nascimento, “com o objetivo de abrir as portas das artes cênicas brasileiras para os atores e atrizes negros” (MUNANGA, 2016, p. 121). Destacava a educação como forma de garantir a cidadania para o povo negro. Tinha a arte e o teatro como instrumento de expressão cultural/política e preconizava inserir no teatro brasileiro, o negro como tema, como intérprete e como criador.

Segundo Munanga (2016, p. 122) militantes do TEN, publicaram neste período o “Jornal do Quilombo”, diferente de outras publicações militantes que o antecederam. O “[...] Quilombo congregava, num mesmo espaço político e cultural, intelectuais negros e brancos, que possuíam uma visão crítica sobre o racismo e na situação do negro brasileiro”.

Afirma Munanga (2016, p. 124) que ao falar do Teatro Experimental do negro (TEN), não se pode deixar de falar de Solano Trindade (ator e poeta), um de seus criadores e um dos maiores poetas negros que o Brasil já conheceu, segundo afirmação de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987). Conquistou prêmios internacionais, mas as novas gerações de brasileiros desconhecem sua trajetória, esclarece Munanga.

Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural (2016, on-line) o TEN elabora um trabalho alternativo de educação direcionado à população negra e oferece programas de alfabetização e iniciação cultural. O curso visava a alfabetização dos atores com dificuldade em memorizar e decorar os textos. Valorizava um elenco próprio de atores negros, e com isso, em plena década de 1940, vislumbrou-se a expectativa do público, que estava habituada a ver atores brancos que se pintam para poder representar personagens negros.

Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural (2016, on-line), o Teatro Experimental do Negro (TEN) estimula a criação de novas companhias de teatro e dança:

[...] criadas por ex-participantes: o Grupo dos Novos, em 1949, liderado por Haroldo Costa, mais tarde transformado no Teatro Folclórico Brasileiro e, em seguida, no Balé Brasileira; o Teatro Popular Brasileiro, fundado em 1950, pelo ator Solano Trindade (1908-1974) e o Balé Folclórico Mercedes Baptista, criado em 1953, pela coreógrafa Mercedes Baptista (1921-2014).

Em 1966, já na ditadura militar, o TEN começou a sofrer censura, sendo proibido de se apresentar no 1º Festival de Arte Negra no Senegal com a peça “Além do Rio”. Com a repressão política, as estratégias de ação do TEN tornam-se restritas, Nascimento fica à frente do Teatro Experimental do Negro até 1968, com o aumento da repressão política, com seu nome em vários inquéritos policiais militares, acaba por exilar-se nos Estados Unidos (ITAÚ CULTURAL, 2016, on-line).

A Associação Cultural do Negro (ACN), fundada em 1955 teve como finalidade “[...] propugnar pela recuperação social do elemento afro-brasileiro”. E todos os cidadãos brasileiros “em pleno gozo dos seus direitos civis”, poderiam ingressar no “Quadro Social”, sem distinção de “raça, cor, credo político, religioso ou filosófico” (DOMINGUES, 2018, p. 175). Visava debater o papel do negro na formação da sociedade. Segundo Domingues (p. 175-191) Foi fundada em 1954 e funcionou até 1976, mas de forma letárgica, após 1964, quando se instaurou a ditadura militar no Brasil.

A ditadura militar instaurada em 1964 foi um duro golpe nos movimentos populares, entre eles o Movimento Negro, no campo social e político, uma vez que, conforme Munanga (2016, p. 128), a força bruta estabeleceu-se para calar e reprimir todos os movimentos de ordem popular, organizações políticas contrárias ao regime. Segundo Munanga:

[...] A ditadura impunha ao povo brasileiro o que deveria ser estudado nas escolas de educação básica, nas universidades, o que deveria ser viciado na imprensa, na televisão, no rádio. Músicas foram censuradas, estudantes, intelectuais, políticos foram presos, torturados e exilados (MUNANGA, 2016, p. 128).

Esses movimentos se reconfiguraram novamente a partir dos anos 1970. Nesse período se uniram à luta de outros grupos, como os trabalhadores. Segundo Munanga (2016, p. 128), nesse período [...] “a luta contra o racismo é reativada, assim como a luta dos trabalhadores brasileiros”, que voltaram com mais força no início dos anos 1980, com as grandes greves do ABC⁹, em São Paulo, fortalecidos pelo movimento sindical. Ainda segundo este mesmo autor (p. 128) [...] “as greves de trabalhadores e trabalhadoras de diversas categorias pipocaram na nação brasileira”. Fato que marca aquela aliança entre os movimentos sociais.

Munanga complementa que [...] “a luta contra o racismo começa a se dar juntamente com a luta do trabalhador contra a exploração capitalista” (p. 128). O movimento negro, se alia então ao movimento dos trabalhadores na luta por melhores condições de trabalho e melhores salários, contra a exploração econômica.

⁹ [...] Três cidades que originalmente compuseram a região do ABC: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul (BRITANICA, 2021, on-line).

O dia 20 de novembro, dia da morte do líder Zumbi, do Quilombo dos Palmares, que é considerado um dos símbolos de resistência e luta dos negros no Brasil. E por isso [...] “no dia 7 de julho de 1978, o Movimento Negro Unificado – MNU propôs o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra” (MUNANGA, 2016, p. 131). Como já anteriormente citado, a Lei 10.639/03 instituiu a comemoração no calendário escolar e posteriormente com a Lei 12.519/11 tornou-se feriado de ponto facultativo aos Estados e municípios brasileiros.

No contexto de organização do movimento negro brasileiro não podemos nos esquecer do importante papel assumido pelas mulheres negras e suas organizações. Assim, têm-se vários movimentos de mulheres negras que destaca a articulação entre raça e gênero dentro das relações étnicas e raciais, e busca por espaço, dentro os movimentos, como o negro e das feministas, na sociedade brasileira. Neste ínterim, Munanga diz que “[...] A compreensão e sensibilidade para com a história específica das mulheres negras nem sempre ocuparam atenção do movimento negro de um modo geral e nem do movimento feminista”. (MUNANGA, 2016, p. 133). Cabe, portanto, trazer para este campo de discussões futuras ou atuais no que tange ao feminismo negro, a antropóloga, filósofa, escritora e feminista Lélia Gonzalez, ícone do feminismo negro no Brasil.

No período escravista, segundo Munanga (2016, p. 133), a mulher negra [...] “atuava como trabalhadora forçada, após a abolição, passa a desempenhar trabalhos braçais, insalubres e pesados”. Complementa que [...] “esta situação ainda é a mesma para as mulheres negras no terceiro milênio”. A mulher negra em sua maioria realiza o trabalho doméstico para que mulheres de outras etnias, principalmente a branca, trabalhem fora de casa.

Segundo Munanga (2016, p. 133), a realidade da mulher moderna que trabalha fora de casa, ocupa o espaço público da rua, do trabalho, para as mulheres negras, já é uma realidade muito antiga. Ou seja, entendemos que a mulher negra cumpre, e sempre cumpriu fora de casa, os trabalhos “rejeitados” por mulheres de outras etnias, que tem melhores oportunidades sociais.

Com este panorama começa a surgir movimentos de mulheres negras no Brasil, com [...] “tendências, concepções políticas e atuação variadas” (MUNANGA, 2016, p. 133). Estes movimentos atuam de várias formas, por meio de *blogs* e *sites* na Internet, e por Organizações Não Governamentais (ONGs), que segundo Munanga (p. 133):

[...] têm realizado vários trabalhos de denúncia contra o racismo, cursos, palestras, projetos e debates sobre: educação sexual. Saúde reprodutiva, doenças sexualmente transmissíveis, concepção e nascimento, doenças étnicas, direitos humanos, educação, entre outros.

Entre vários destes coletivos de mulheres negras, podemos citar o “Instituto Ella (<<https://www.institutoellaeduca.com.br/>>), o “Portal Geledés” (<<https://www.geledes.org.br/>>), para divulgar as escritoras negras, de livros, poesias e outros, no Instagram a página “Lendo mulheres Negras” (<<https://www.instagram.com/lendomulheresnegras/?hl=pt-br>>).

No artigo “As ONGs de mulheres negras no Brasil”, de Sônia Beatriz dos Santos¹⁰ é possível conhecer um pouco mais sobre as organizações não governamentais de mulheres negras, com registros desde 1950, no Brasil.

2.1.1 O Movimento Negro Unificado (MNU)

A militância pela ruptura das desigualdades e injustiças sociais fez emergir o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, em decorrência da truculência policial contra o negro Robson Silveira da Luz, torturado e morto por policiais em Guaianazes, grande São Paulo, e diante de outras ações discriminatórias que ocorreram na cidade de São Paulo, culminou na reação da juventude negra, que [...] “foi a articulação do Movimento Negro Unificado (MNU), que pedia o fim da violência policial, do racismo nos meios de comunicação, no mercado de trabalho e do regime, juntando setores de todos espectros políticos” (CAETANO, 2019, on-line).

O Movimento Negro Unificado (MNU) organizou protestos contra estes fatos em plena ditadura. Em 1978 a [...] “criação do movimento foi marcada por uma manifestação histórica que reuniu milhares de pessoas na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo, no dia 7 de julho” (CAETANO, 2019, on-line).

¹⁰ PhD em Antropologia (University of Texas, Austin); Professora do Centro Universitário Celso Lisboa - Rio de Janeiro, Brasil - soniabsantos@yahoo.com (SANTOS, 2009, p. 275).

Figura 9 - Fig. 08 – Mobilização do MNU (1978).



Fonte: Brasil de Fato - Foto: Jesus Carlos via Memorial da Democracia (CAETANO, 2019, online).

Romper barreiras sociais históricas de políticas racistas e segregacionistas era um dos objetivos do MNU, segundo Caetano (2019, on-line) [...] “o movimento foi fundamental para a resistência e a luta por pautas que fossem em direção ao fim da discriminação racial no país”. Durante e depois da Ditadura Militar no Brasil.

O movimento continuou atuante após o fim da ditadura militar e suas pautas contribuíram para a [...] “formulação de demandas do movimento negro à Assembleia Constituinte de 1988, que deu origem à Constituição Cidadã” (CAETANO, 2019, on-line).

A instauração da democracia possibilitou a ampliação das discussões republicanas que se seguiram, com a eleição direta para presidente em 1989, a formação de partidos, criação de conselhos governamentais, entre outras questões que culminaram na gama de legislações que norteiam hoje as relações étnico-raciais no Brasil.

As ações tomadas pelo Movimento Negro Unificado (MNU), foram de grande repercussão, estimulando a criação e implementação políticas públicas afirmativas nos governos civis que se seguiram. Com destaque para o ano de 2003 em diante, onde inúmeras políticas afirmativas foram implementadas, sendo muitas pautas defendidas pelo MNU, como:

[...] a demarcação de terras quilombolas, a Lei 10.639, que prevê o ensino da história afro-brasileira nas escolas, o crescimento - ainda que insuficiente - na quantidade de pessoas negras nas universidades, e o fortalecimento da consciência racial dos jovens (CAETANO, 2019, on-line).

Entre outras ações em prol da igualdade racial, pode se citar a política de cotas universitárias (Lei 12.711/12), cotas em concursos públicos (Lei 12.990/14), reconhecimento de comunidades quilombola (artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias),

o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10), e a busca constante pelo fortalecimento da formação de professores, voltada para a valorização da cultura negra, à luz da Lei 10.639/03 (11.645/08).

De acordo com Gomes (2012, p. 738), a criação e as ações do Movimento Negro Unificado (MNU) foram fundamentais para a geração de políticas educacionais para reformulação dos currículos com a inserção da cultura negra. Acrescenta Gomes (2012, p. 738) que “[...] O MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil”. Fato que pode ser verificado quando se observa no momento, a visibilidade, mesmo que ainda mínima, de intelectuais negros e negras brasileiros.

No âmbito da escolarização, há um processo de lutas e pautas negras para a superação da discriminação e para a igualdade racial em espaços educativos. Isso porque, historicamente a educação brasileira foi atravessada por normativas que mantiveram os ideais da “branquitude”.

Percebe-se que nos anos 1990, com as modificações na legislação educacional, nas políticas públicas, na ampliação do movimento negro, enquanto movimento social e político que as ações em torno da igualdade racial passaram a ser pauta nos espaços educativos. A partir da metade da década de 1990, o termo raça foi ressignificado pelo MNU, e:

[...] raça ganha outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e ressignificação emancipatória construída pelo movimento negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema. Dentre as diversas ações do movimento negro nesse período, destaca-se, em 1995, a realização da “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro. Como resultado, foi entregue ao presidente da República da época o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”. Neste, a demanda por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho (GOMES, 2012, p. 739).

Já nos anos 2000, o MNU intensificou sua pauta por políticas afirmativas para a população afro-brasileira, aliado a fatores externos, como a Conferência de Durban (2001). Suas pautas se tornam ações governamentais efetivas, sendo algumas acima citadas, bem como muda a organização governamental com a [...] “a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003” (GOMES, 2012, p. 739).

Com a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a temática passa a compor os currículos escolares com três princípios norteadores, sendo a) a

consciência política e histórica da diversidade; b) o fortalecimento das identidades e de direitos e; c) ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

A luta e a mobilização do movimento negro e de outros setores sociais culminaram, após 132 anos da abolição da escravidão, nessas ações e políticas públicas que buscaram implementar medidas para a igualdade racial. Entretanto, ainda não erradicamos o racismo, mas estabelecemos leis que amparam as pessoas negras. Isso porque ainda tendemos aos preconceitos, espectro da escravidão que paira sobre nossa sociedade.

Talvez essas concepções possam ser rompidas com ações educativas voltadas à valorização da identidade negra, a importância do currículo plural como proposta curricular.

2.2 Marcos legais das relações étnico-raciais

Na educação brasileira, a Lei 10.639/03 (11.645/08) foi o grande marco para o estabelecimento das relações étnico-raciais. Ao alterar a Lei 9.394/96 (LDB) quanto a obrigatoriedade do ensino no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" colocou em pauta a necessidade de tornar o conhecimento antes apenas relegado ao campo da cultura popular, um caráter de saber a ser ensinado na escola.

Essa lei visa dar reconhecimento à contribuição da população afrodescendente na formação deste país, bem como incentivar a discussão salutar a respeito das questões étnico-raciais. O intuito primordial da sua criação centrou-se em dirimir preconceitos históricos advindos do período colonial e séculos de escravidão.

No ano de 2004 foi instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas por meio da Resolução nº 01. O objetivo foi efetivar nas escolas do país, a modificação feita na LDB, a partir da Lei 10.639/03.

Posteriormente, a Lei n. 11.645/08 modificou a redação dada pela Lei 10.639/03 para incluir também a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. A partir disso, houve nova modificação nos currículos a fim de estabelecer a necessidade do estudo da história e cultura indígenas, tão marginalizadas quanto a cultura dos negros, pelo colonizador português.

Por meio da Resolução nº 08, em 2012, o MEC instituiu e definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essa medida foi fruto das deliberações ocorridas na Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília, em 2010, onde se realizou debate sobre a “diversidade” no campo da

política educacional. Esse encontro culminou na deliberação pela inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica.

Em Três Lagoas – MS, município do *locus* da pesquisa, a Lei Municipal 3.208/16 instituidora da Semana Cultural da Consciência Negra, na rede municipal de ensino, realizada anualmente no mês de novembro, na semana em que recai o dia 20, “Dia Nacional da Consciência Negra”, data de morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, um dos principais símbolos da resistência negra à escravidão.

No Brasil, em 2010, foi sancionado o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10) que alterou algumas leis como a Lei Caó, com o objetivo de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. A ideia é instrumentalizar a concretização do princípio da igualdade, descrito no artigo 5º, “caput”, da Constituição Federal de 1988. No cenário internacional, o Estatuto da Igualdade Racial visa cumprir a ratificação do Brasil aos fundamentos definidos na Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (Durban e Genebra) supracitadas.

O Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), instituído pelo Decreto nº 6.872/09, instituiu o seu Comitê de Articulação e Monitoramento com o objetivo de promover a igualdade de condições entre as raças (etnias) em diversos aspectos sociais. Essa mobilização documental inclui também os indígenas e as populações quilombolas nas estratégias de combate às desigualdades socioeconômicas.

O PLANAPIR foi instituído com os objetivos pautados em 12 eixos de ação, sendo eles:

- Eixo 1: Trabalho e Desenvolvimento Econômico;
 - Eixo 2: Educação;
 - Eixo 3: Saúde;
 - Eixo 4: Diversidade Cultural;
 - Eixo 5: Direitos Humanos e Segurança Pública;
 - Eixo 6: Comunidades Remanescentes de Quilombos;
 - Eixo 7: Povos Indígenas;
 - Eixo 9: Política Internacional;
 - Eixo 10: Desenvolvimento Social e Segurança Alimentar;
 - Eixo 11: Infraestrutura;
 - Eixo 12: Juventude.
- (BRASIL, 2009, sp).

Importante esclarecer que a responsabilidade por efetivar as ações, metas e prioridades do Planapir, eram de responsabilidade do Comitê de Articulação e Monitoramento, instituído no mesmo decreto (art. 3º).

Contudo, em 2019 o atual governo, por meio do Decreto 10.087/19, revogou o art. 3º do Decreto 6.682/09 que tratava e instituía o Comitê de Articulação e Monitoramento, com isso, ficou indefinido quem proverá os objetivos supracitados do Planapir, desta data em diante.

Há também o Programa Nacional de Ações Afirmativas (Decreto-Lei nº 4.228/02) instituidor no âmbito da administração pública federal, do Programa Nacional de Ações Afirmativas. O programa visa incentivar a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes e pessoas com deficiência no preenchimento de cargos de comissão dos Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS, em nível federal. Também versa sobre a inclusão nas contratações de empresas prestadoras de serviços, de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais e de percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

Para gerir o Programa Nacional de Ações Afirmativas foi criado o Comitê de Avaliação e Acompanhamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas (art. 3º – decreto 4.228/02), que também foi revogado pelo Decreto 10.087/19, pelo atual governo. Com isso, temos outro programa sem o respectivo conselho que devia promover as ações, tornando este também sem efeito, já que não apresentou substituto.

Para além do que mencionamos, podemos citar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse plano tem a finalidade intrínseca da institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, auxiliando os atores envolvidos por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades (BRASIL, MEC/SECAD, 2004).

Nas últimas duas décadas, principalmente, em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, viu-se a gama de ações que visam organizar o combate ao racismo e a discriminação no bojo social brasileiro. Isso permite pensar o quanto a democracia permitiu que as lutas fossem mobilizadas e tornassem-se motes de ações afirmativas importantes ao reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira.

Contudo, nos últimos três anos, o executivo brasileiro tem promovido um retrocesso às conquistas recentes, principalmente dos afro-brasileiros, com ações que dissolvem conselhos, secretarias específicas como a SEPPIR, revogam leis, nomeação de cargos por pessoas, que claramente querem estagnar a instituição, como é o caso do atual presidente da Fundação Palmares. Por isso, a luta por igualdade e aceitação devem ser constantes e vigilantes e tem de levar em conta as relações de poder.

2.3 Formação de professores: saberes e espaços de formação

Durante o processo de escolarização educacional precisa-se destinar o olhar aos docentes como responsáveis pelo processo de produção do conhecimento, de interação entre os sujeitos no cotidiano escolar. Ele é propulsor desse processo pedagógico através da prática educativa no contexto escolar. Sendo esse profissional erigido de tamanhas responsabilidades, nos vale refletir sobre a formação de professores com as abordagens étnico-raciais, ou seja, de maneira as diretrizes encaminham as ações para o processo formativo.

Na análise sobre o trabalho docente, utilizamos a abordagem de Maurice Tardiff, no livro “Saberes docentes e formação profissional”, em que o autor propõe uma análise epistemológica sobre a formação e ensino que permite conceber interações humanas.

Sobre as transformações do saber profissional, Tardif (2011, p. 36), argumenta que “[...] o professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação”, saberes esses que são elementos constitutivos da prática docente.

O aluno, em sua jornada no processo de alfabetização necessita de muita interação, aguçando seu processo cognitivo por meio de técnicas que demandam diferentes saberes, organização e reformulação no processo de ensino-aprendizagem. Os saberes são necessários ao professor para resolver questões diárias, e em sala de aula, delimitar seu agir, em diversas situações que requer seu conhecimento e técnicas de controle, visando a melhor forma de transmissão deste conhecimento, advindos de sua formação.

Os saberes que o professor necessita estão alocados na sua formação acadêmica, na experiência profissional e pessoal. Tardif (2011, p. 36) complementa que “[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Tardif divide os saberes docente em profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Saberes profissionais são o conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação, como escolas normais e faculdades de ciências da educação (TARDIF, 2011, p. 36), sendo que o professor e o ensino são objetos destas ciências, que em parte, além de produzir o conhecimento, os alia a prática do professor (TARDIF, 2011, p. 37).

Os saberes disciplinares constituem-se de [...] “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade [...] integrados nas universidades, como disciplinas, no interior da faculdade ou cursos distintos [...]. Como por exemplo, matemática, história, literatura etc. (TARDIF, 2011, p. 38). Outros saberes, segundo o autor, são os curriculares, “que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2011, p. 38). Definem-se, portanto, no meio acadêmico com os programas escolares, que os acadêmicos devem aprender a aplicar.

E, por fim, os saberes experienciais, os quais “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2011, p. 38). São os conhecimentos que nascem com a experiência e por ela ratificados que, segundo Tardif (2011, p. 39) incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de “saber-ser”. Já o saber específico do professor está relacionado ao saber pedagógico.

A universidade e os formadores universitários produzem e legitimam os saberes científicos e pedagógicos, cabendo aos professores se apropriar deles durante sua formação. Segundo Tardif (2011, p. 41) “[...] Os saberes científicos e pedagógicos integrados a formação dos professores procedem e dominam a prática da profissão, mas não provem dela”. Acrescenta o autor que:

[...] Em suma, pode-se dizer que as diferentes articulações identificadas [...] entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela não produz nem controla. [...] poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes (TARDIF, 2011, p. 41).

Os saberes profissionais, que englobam os disciplinares e curriculares, se destinam à formação para a cultura erudita¹¹ ou formação científica dos professores. Tardif (2002, p. 63),

¹¹ Cultura erudita é aquela formada através de estudos, investigações teóricas e dados empíricos que permitem o desenvolvimento de um pensamento mais elitizado, elaborado e crítico (SIGNIFICADO, 2021, on-line).

apresenta um quadro sistematizado dos saberes dos professores, com a origem, as fontes de aquisição e os modos de integração no trabalho dos professores:

Figura 10 - Tardif / os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

A pesquisa e a produção de conhecimento é que levam o professor a ter autonomia intelectual, necessitando para este fim uma relação de reciprocidade em relação aos saberes, sendo transmissores e também produtores que se tornam possíveis através da pesquisa e estudo, em um processo contínuo de formação continuada, visando a atualização de sua prática pedagógica.

Neste preâmbulo, na fundamentação de entrelaçar a formação docente, a prática e pesquisa, Paulo Freire salienta que:

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. 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 (FREIRE, 1996, p. 16).

Pode-se dizer que se alia a pesquisa e o ensino numa condição de transmissão do conhecimento, pois para Tardif (2011, p. 42) “[...] saber alguma coisa não é mais suficiente, é

preciso também saber ensinar”, pois atualmente há uma mudança na natureza do status da “maestria”, do saber para a transmissão do saber.

Os saberes dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos ao longo do tempo (TARDIF, 2011, p. 260); são plurais e heterogêneos, pois provem de diversas fontes, se baseiam em muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, raramente com uma concepção unitária; procuram em sua ação no trabalho, atingir diferentes objetivos, como por exemplo, controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar, ao mesmo tempo que focam alunos em dificuldade de forma individual (TARDIF, 2011, p. 263).

Também são os saberes docentes, segundo Tardif (2011, p. 264-265), personalizados e situados. Personalizados, são os que ocorrem nas atividades de interação humana, como o trabalho docente, assim, sua personalidade e experiência são absorvidas no processo de trabalho. Também há os situados que são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, com a qual ganham sentido. Diferentemente dos conhecimentos universitários, construídos em função de seu potencial de transferência e generalização, os saberes profissionais estão encravados, embutidos e encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender (TARDIF, 2011, p. 266).

É importante frisar que a formação de professores precisa ter enfoque direcionado aos espaços educacionais, que se volte a diversidade, ao gênero e a educação étnico-racial. A formação de professores ganhou novo enfoque com a Lei 10.639/03 (11.645/08), sendo necessário ampliar os diálogos.

Ao alterar a Lei 9.394/96 (LDBEN) quanto a obrigatoriedade do ensino no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", a Lei colocou em discussão a necessidade de formação específica para atender o que descreve o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer CNE/CP nº 003/2004, que para:

[...] obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que se desfazer da mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL/MEC/CNE, 2004, p. 6). [...] reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL/MEC/CNE, 2004, p. 8).

A temática inserida, conforme elencado pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), colocou em pauta a necessidade de dar ao conhecimento que antes era apenas relegado ao campo da cultura popular, um caráter de saber a ser ensinado na escola.

2.3.1 Formação de professores na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Com o advento da Lei 13.415/17 (Lei do Novo Ensino Médio) houve mudanças significativas quanto a formação de professores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Uma das principais foi ampliar a modalidade de formação de professores, que na versão anterior da LDB de 1971, previa somente dois tipos de formação, a de nível médio, o magistério de nível de 2º grau e a atual licenciatura no curso superior.

A formação de professores para atuar na educação básica, conforme disposto na LDBEN de 1996, com as alterações da Lei 13.415/17, será realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação em nível médio, na modalidade normal (LDBEN, art. 62).

Com as mudanças estabelecidas em 2017, profissionais com notório saber podem ministrar aulas exclusivamente para atender a formação técnica e profissional e estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (LDBEN, art. 61, IV).

Também, para atuar na educação básica, profissionais graduados em outras áreas profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (LDBEN, art. 61, V).

2.3.2 O currículo de formação docente

Em relação a formação docente, o currículo universitário, segundo Moreira (2001, p. 40), requer a prática pedagógica, advinda da formação docente visa formar profissionais transformadores e reflexivos, pois parte da concepção de currículo vinculado às experiências pedagógicas a partir das quais docentes e estudantes constroem e reconstróem saberes.

Neste processo, cabe aos docentes uma participação ativa quanto ao planejar e o desenvolvimento das experiências que vão aperfeiçoando as práticas escolares (ALVAREZ MÉNDEZ, 1990, *apud* MOREIRA, 2001, p. 40). Desta maneira não se cogitar pensar o

currículo sem atrelar a esta mobilização a figura do professor e a sua formação (MOREIRA, 2001, p. 40).

Para o autor, não se pode pensar em currículo, sem pensar na formação do professor diante do sistema neoliberal, causador de desigualdades em países de primeiro mundo e sobretudo nos de terceiro mundo. O desemprego, a miséria e a fome são fatores que desencadeiam “o desaparecimento progressivo de universos mais autônomos de produção cultural” (MOREIRA, 2001, p. 40).

Numa sociedade multicultural, com pluralidade cultural, étnica, religiosa e com pontos de vista diversos, sobre política e sociedade, também se faz necessário pensar o currículo de formação docente nas universidades. Frente ao momento histórico atual que desponta um quadro ultraliberal político e socioeconômico. E é nesse cenário que têm ocorrido sistemáticos “ataques” à produção cultural, principalmente advindas das universidades públicas nos dias de hoje.

O contexto social deve servir de base para constituição dos currículos, juntando-se aos conhecimentos necessários que devem compor os debates em sala de aula para construção de uma sociedade mais justa, mais ética e menos preconceituosa, que respeite as minorias e combata a destruição das produções culturais por ideologias políticas passageiras. O currículo tende a ser reflexo da sociedade do momento, vinculado historicamente, socialmente e ideologicamente pelas relações de poder, e estas oscilações, geralmente por concepções políticas, são desastrosas na formação da sociedade, a partir da educação, quando alteram o senso comum.

2.3.3 Currículo, identidade cultural e “raça”

A identidade cultural diz respeito aos aspectos individuais inerentes a uma pessoa, bem como os aspectos plurais, relativos à sociedade em que este indivíduo está inserido, aspectos mutáveis desta. A identidade cultural, portanto, advém das relações sociais entre os indivíduos e da partilha de valores que compõem um povo ao longo do tempo.

Frente a estas reflexões, este trabalho buscou compreender como a escola vem desenvolvendo sua função social e formativa mediante as questões de pluralidade cultural em sua rotina e quais as implicações metodológicas utilizadas são usadas neste processo de reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade cultural dos indivíduos em formação.

Neste aspecto, Stuart Hall define três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, centrado e dotado de capacidades racionais; o sujeito sociológico, vinculado ao mundo moderno dependente de sua relação com os outros e o sujeito pós-moderno, portador de uma identidade móvel (HALL, 2006, p. 10).

A terceira concepção é a mais adequada para definirmos o aluno de hoje: uma “celebração móvel” (HALL, 2006, p. 10), em que habita a multiplicidade e não fixidez. Disso decorre a necessidade se estar sempre pensando novas práticas e formas de intervenção para contribuir com sua educação. Diante desta identidade volátil, é necessário a adaptação dos currículos, visando suprir esta movência que vigora nos indivíduos de forma geral, sobretudo, nos que estão em formação.

Moreira (2008, p. 41) explica que a nossa identidade compreende aquilo que somos, nas relações com os semelhantes e com os que diferem de nós, mas também interfere em nossa identidade “aquilo que somos” a partir da alteridade. Portanto, somos “um processo de criação de sentido pelos grupos e pelos indivíduos” (STOER e MAGALHÃES, 2005 *apud* MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 41).

Assim, a identidade se forma devido às interações e identificações com pessoas e grupos com os quais convivemos. A identidade se forma em meio as relações estabelecidas, variando de acordo com a situação em que nos colocamos na sociedade. Moreira e Candau (SILVA, 2000 *apud* MOREIRA E CANDAU, 2008 p. 42), explicitam que a identidade não:

[...] é uma essência, não é um dado, não é fixa, não é estável, nem centrada, nem unificada, nem homogênea, nem definitiva. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. É uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo.

Dessa maneira, a formação da identidade implica conviver com os diferentes, depende do contraditório, daquilo que somos diante daquilo do que não somos (MOREIRA E CANDAU, 2008, p. 43). A diferença dá corpo e forma à identidade e elas são inseparáveis e constitutivas do processo de conviver (SILVA, 2000 *apud* MOREIRA e CANDAU, 2008 p. 43).

A identidade está imbricada na relação de construção do currículo, pois este deve levar em conta as diferenças e a identidade volátil dos alunos para sua construção. O projeto curricular centralizador, hegemônico, não se perpetuará no tempo. Uma vez que não tem dado conta das idiossincrasias do público a ser atendido.

A escravidão de seres humanos ocorre há milhares de anos em várias civilizações, devido a guerras e conquistas de territórios, mas com os negros, a escravidão foi diferente da

dominação e da conquista de territórios, por exemplo, teve um cunho racista amparado na falácia biológica de que são diferentes dos demais humanos, uma dominação violenta e preconceituosa. Cujas justificativas baseou-se na diferença fenotípica para colocar o branco como superior e o negro como subalterno.

Por conta disso, as relações que circunscrevem a sociedade brasileira ainda se pautam em desigualdades sociais, baseadas na exclusão pela cor da pele. Boa parte delas estão correlacionadas a escravidão que deixou traumas imensos que martirizam as gerações atuais, descendentes de africanos. Reforçando a discussão sobre o termo raça, Stuart Hall afirma que “raça” é uma concepção política e social:

[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (HALL, 2003, p. 69).

Deste modo, conforme indicamos anteriormente, a ideia de “raça” é um conceito cunhado para fins de dominação, por isso gera um pré-conceito socialmente construído. Segundo a biologia, a raça é um estado natural e físico, antropológico, genético, que gera o ser humano, independente de cor ou aparência. A ideia de que os humanos são de raças distintas, como justificativa à dominação e à escravidão, gerou baixa autoestima, sensação de inferioridade, incitada por aqueles que, durante séculos, utilizaram este substantivo, num movimento que transformou pessoas de cor negra, em coisa, mercadoria, em objeto de troca.

O sujeito racista crê na existência de “raças” hierarquizadas dentro da espécie humana. Além disso, o pensamento de um racista dissemina que existem raças superiores e raças inferiores (VINCKE, 1987 *apud* MUNANGA, 1990, p. 2).

A conjuntura racista fez o negro tornar-se alvo de exploração, posteriormente alvo da marginalização, para então torná-lo invisível. Desde quando desembarcou nas colônias, ao virar mercadoria e sofrer com a descaracterização de seus costumes, tradições e sua cultura o negro passou a ter valor de objeto de consumo, passou a ser uma não pessoa.

Em decorrência desse panorama sócio-histórico, o Brasil apresenta grupos culturais diversificados, os quais possuem pertencimentos múltiplos. Temos uma sociedade com problemas de governabilidade, oriundos do “conflito” entre essas múltiplas culturas, perpassadas de racismo e discriminação.

Uma sociedade que liberta seus escravizados por força de lei, jamais passaria a aceitá-los como iguais, como pessoas, com identidade própria que merecem respeito e dignidade

humana. Após a libertação, em 13 de maio de 1888, a população afro-brasileira ficou à mercê da própria sorte e virou alvo de preconceito de todas as ordens. Diante disso, é possível ponderar que ainda hoje, a reconstrução da identidade destruída e rechaçada só será alcançada via mobilização, em todos os setores sociais, como a educação, economia privada e principalmente o político.

Há a necessidade de mobilização no sentido de buscar igualdade de direitos, combatendo a discriminação fenotípica, o racismo institucional e o reconhecimento das mazelas sofridas e uma possível “reparação”, não sendo uma situação voluntária da sociedade, mas regulada por medidas oficiais.

CAPÍTULO III - A LEI 10.639/03 (11.645/08) E AS INFÂNCIAS: CAMINHOS DA AFRICANIDADE NA ESCOLA

Esse capítulo pretende abordar as discussões pontuadas nas legislações sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Assim, analisamos as legislações como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (CMS), bem como as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas - Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias, a fim de verificar se as determinações contidas nesta vasta normatização em relação às questões étnico-raciais e a aplicabilidade da Lei 10.639/03 (11.545/08) estão contidas nos planejamentos da escola *locus*, foco de análise nesta pesquisa.

É necessário olhar para que o Projeto Político Pedagógico (PPP) e confrontá-lo com os planejamentos dos professores a fim de verificar se cumprem as determinações legais, elencando o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, citamos o Conselho Nacional de Educação (CNE):

[...] caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (BRASIL/CNE, 2004, p. 09).

Estas reflexões versaram no Ensino Fundamental I, com a intenção de ampliar as discussões sobre a efetividade do ensino para relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, pontuada e problematizada através dos planejamentos pesquisados, que nos foi possível traçar por recorte, um panorama do quadro atual em sala de aula. Com isso, ampliado a discussão acerca da problemática envolvida. Procuramos dialogar sobre a raça, sociologicamente falando, e etnicidade em suas várias nuances, compreendendo que é necessário aprofundar os debates sobre as concepções étnico-raciais no espaço escolar.

A abordagem nesse capítulo segue a diretriz de análise dos planejamentos e questionários em comparação com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e seu Plano Nacional de Implementação, que sintetizam especificamente a prerrogativa da lei supracitada e as relações étnico-raciais, explorando

caminhos possíveis para que as africanidades, a diversidade e as relações étnico-raciais ocorram no ambiente escolar, e as ações educativas, que visam este percurso.

3.1 Metodologia de trabalho para análise dos dados obtidos

Como citado anteriormente, em 2008, a Lei 10.639/03 teve sua redação acrescentada pela Lei 11.645/08, que incluiu o estudo de história e cultura indígena, junto com a afro-brasileira, dando a seguinte redação ao artigo 26-A da LDB, [...] “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL/PLANALTO, 2008, on-line). Porém, na pesquisa enfocamos as discussões sobre a questão africana e afro-brasileira.

A metodologia utilizada na pesquisa é bibliográfica, com análise qualitativa documental, que segundo Antônio Carlos Gil:

[...] A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

A pesquisa bibliográfica contribuiu para a discussão da problemática com autores especialistas nesta temática, sendo suas obras “pilares” para a construção da escrita nesta dissertação. Acerca da pesquisa documental, complementa o referido autor:

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

A pesquisa documental (PPP, planejamentos e questionários) se mostrou salutar para esta pesquisa, com base nos dados qualitativos obtidos, pois, foi possível traçar um “esboço” do panorama acerca da problemática no município da escola *locus*.

Assim, segundo Gil (2002, p. 89) para que se “[...] possa avaliar em que medida dispõe realmente de um problema, sugere-se que este seja colocado sob a forma de pergunta”. Acerca das determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08) surge o questionamento: Que obstáculos político-sociais dificultam a efetividade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas?

Essa questão norteou o processo de pesquisa, que foi construído a partir das análises sobre os planejamentos educacionais.

3.2 Formação continuada de professores em Três Lagoas - MS

Em Três Lagoas - MS, município sede do *lócus* desta pesquisa, com a análise dos planejamentos dos professores, objetivamos compreender de que forma ocorre a efetivação das determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08) em uma escola pública. As restrições de mobilidade causadas pela pandemia do vírus da COVID-19, anteriormente descrita, comprometeu o andamento do trabalho final desta pesquisa, a ser expresso, no presente capítulo.

A análise documental foi uma possibilidade para reorganizarmos as fontes dessa pesquisa, uma vez que a etnografia foi redimensionada, sendo necessário fazer levantamentos e se apropriar de informações. Quanto às formações dos professores do município, sendo estas continuadas, ou centradas nas escolas.

Os dados coletados estão aquém do desejável, devido à ausência de arquivos e subsídios para respaldar com mais profundidade nossa discussão, porém, ainda assim, se torna de grande valia para corroborar como este processo em análise quanto a educação das relações étnico-raciais se preconizam ou não na prática escolar. Dessa forma, o objetivo aqui foi problematizar um tema já muito estudado, no entanto, com um diferencial, não vem mais com o único intuito de pontuar o problema, ou seja, de que existe o racismo, mas também apontar que existem caminhos para as africanidades na escola.

Na busca da materialidade e levantamento das formações oferecidas aos professores da rede municipal, e diante das dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19, que impediu o acesso às unidades escolares para pesquisa etnográfica, recorri à pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores no e aos planejamentos, subsidiados pelos questionários, que foram coletados no início da pesquisa no município de Três Lagoas.

A pesquisa bibliográfica levou-me à dissertação de mestrado, finalizada em 2020, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente – SP, de autoria de uma três-lagoense, com o título: Formação continuada de professores centrada na escola: uma experiência no Município de Três Lagoas - MS.

Quanto a temática aqui explorada, ou seja, cursos de formação ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), na seara da Lei 10.639/03 (11.645/08), nem mesmo esta dissertação supracitada elencou algum registro neste sentido no município, em oposição ao descrito no Plano de Implementação das Diretrizes Étnico-raciais (2013, p. 10-18), que enumera várias ações e o amplo direcionamento do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da

Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com cursos e materiais didáticos distribuídos desde 2004, visando cumprir esta legislação, para os estados e municípios brasileiros.

Neste ínterim, abaixo o relato que consta Plano de implementação das Diretrizes Étnico-raciais sobre dois cursos ofertados sobre a implantação das determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08),

[...] Em 2004 e 2005, foram realizados eventos regionais e estaduais com a proposta de manter um diálogo entre o poder público e a sociedade civil, com o objetivo de divulgar e discutir as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, resultando na criação de 16 Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial. [...] Nos anos de 2006 e 2007, a formação continuada de professores (as) a distância foi realizada no curso Educação-Africanidades-Brasil, desenvolvido pela Universidade de Brasília, e História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, executado pela Ágere, os quais beneficiaram mais de 10 mil profissionais da rede pública. Desde 2008, a formação a distância para a temática étnico-racial está a cargo da Rede de Educação para a Diversidade, que funciona por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC) (BRASIL/MEC/SEPPIR, 2013, p. 14).

O Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais define as atribuições, as ações e as responsabilidades para cada nível de ensino. No tocante ao ensino fundamental, supracitadas no Capítulo I, entre as atribuições está a de:

[...] assegurar a formação inicial e continuada aos professores e profissionais dessa etapa de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 50).

Conforme já citado anteriormente no Capítulo I, foi descrito o “Eixo 2 - Políticas de Formação de Gestores (as) e Profissionais da Educação” do Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais que elenca as metas norteadoras para a formação de professores, com os respectivos agentes (“atores”) e prazos para implementação. Este eixo define como deve ocorrer a formação continuada de professores sobre a temática étnico-racial, para cumprir as determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08), as responsabilidades dos agentes e os prazos a serem cumpridos. Estas atribuições e metas visam cumprir as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais. São orientações e estão contidas no Plano de Implementação, que deveriam e devem ser cumpridas, por todos e no município e o *locus* desta pesquisa.

Não foi possível o acesso a documentos e registros em meio físico para respaldar esta pesquisa quanto às formações continuadas aplicadas aos professores pelo gestor educacional municipal e da unidade escolar, sobre as determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08) e as

relações étnico-raciais que contivessem as datas destes encontros, a quantidade de cursos que foram ofertados e seus registros na Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas - MS (SEMEC), conforme orienta o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Étnico-raciais, que esta pesquisa ficou carente de informações, que podem ou não ser fidedignas à pesquisa bibliográfica que apresento a seguir.

Neste sentido, a pesquisa referenciada contribuiu para compreendermos o processo de como ocorrem e quais formações foram ofertadas e suas parcerias até o ano de 2020 neste município. Através de conversas informais com profissionais da educação foi possível compreender como se iniciou as formações e estas se fazem ocorrer no município.

Assim, a formação continuada apresenta pontos consonantes como programas anuais de cursos e/ou seminários para todos os professores, como também ações levando em conta as necessidades dos professores no município. Ocorrem conforme a demanda, necessária do município e com as parcerias de assessoramento do Ministério da Educação (MEC), e as principais estão citadas nas páginas seguintes desta investigação.

3.2.1 Cursos de formação continuada no município

Uma das ações de implementação de formações continuada foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), curso oferecido a todos os professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (REME), ministrado pelas Coordenadoras Pedagógicas de área da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

De acordo com Souza (2020, p. 19), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA¹²) foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano 2000 e posto em prática no início do ano de 2001 tendo a parceria das secretarias e diretorias de ensino até o final de 2002, após esse período o MEC finalizou seu apoio e o programa persistiu pelos investimentos e comprometimento das prefeituras, governos estaduais e Universidades.

¹² Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA foi idealizado pela professora Telma Weisz e oferecido pelo governo Federal no formato de formação continuada com carga horária de 180 horas, realizada nas escolas públicas de Ensino Fundamental I de todo país. O público alvo era professores que trabalhavam com alfabetização e tinha como objetivo refletir sobre teoria e prática, bem como direcionar o trabalho de alfabetização com textos, com abordagem apoiada nos estudos de Emília Ferreiro (SOUZA, 2020, p. 19).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi idealizado pela professora Telma Weisz¹³ e oferecido pelo MEC no formato de formação continuada com carga horária de 180 horas, realizada nas escolas públicas de Ensino Fundamental I em todo Brasil. Este visava formação continuada para os professores que trabalhavam com alfabetização, objetivando a reflexão sobre teoria e prática, com materiais didáticos, com base nos estudos de Emília Ferreiro. Acrescenta Souza que [...] “Os cursistas do PROFA eram professores alfabetizadores contratados e concursados na Rede Municipal (pré II à segunda série à época, contemplando crianças na faixa etária de 6 a 8 anos de idade)” (SOUZA, 2020, p. 19).

A Secretária Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) optou por dar segmento ao curso por conta própria, mesmo diante da finalização deste no âmbito do MEC, com isso as formações aconteceram entre os anos de 2002 e 2008.

Outro curso de formação continuada que merece destaque foi o de “Alfabetização na Perspectiva do Letramento” que, segundo Souza (2020, p. 28), foi organizado pela Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC) para atender os professores recém-contratados no concurso de 2008. Este curso com encontros semanais ocorreu de abril a agosto de 2011 [...] “fora da jornada de trabalho, portanto, a adesão ao estudo era facultativa, fato que não comprometeu a participação da grande maioria do público-alvo. Ao todo, foram atendidos 120 professores” (SOUZA, 2020, p. 28).

Souza (2020, p. 28) salienta que o curso contemplava debates e oficinas integrados às ações práticas, com alunos e os participantes. Referendava os debates na importância da leitura, da escrita e da avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Com oficinas ao fim dos estudos teóricos, onde foram confeccionados materiais didáticos (jogos, materiais de apoio), para utilização posterior em sala de aula. Este curso teve parceria com o Ministério da Educação (MEC) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Para atender a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, o MEC criou em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um compromisso:

[...] formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL/MEC/PNAIC, 2017, p. 03).

¹³ Telma Weiz - doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, Professora-investigadora de la Maestria da Universidad Nacional de La Plata, Consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Membro de corpo editorial da *Lectura y Vida*. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. (CNPq/CVlattes).

Em Três Lagoas – MS ocorreram formações continuadas ao longo da duração do PNAIC. Em maio e junho de 2018 ocorreram os últimos cursos que foram realizados encontros com professores da Rede Municipal de Ensino (REME), [...] “para aproximadamente 320 professores, especialistas e professores coordenadores do Pré I e II e do 1º ao 3º ano. O encontro aconteceu nas Escolas Municipais “Gentil Rodrigues Montalvão” e “Olyntho Mancini” (TRÊS LAGOAS, 2018, on-line).

Em matéria jornalística divulgada na página da Prefeitura Municipal de Três Lagoas – MS, pela Diretoria de Comunicação, de autoria da SEMEC, em entrevista à coordenadora do PNAIC no município, Maria Célia Santos Nunes afirmou que o curso visava [...] “reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores” (TRÊS LAGOAS/SEMEC, 2018, on-line). O Ministério da Educação (MEC) reformulou as orientações do PNAIC em 2017, e a formação continuada continua ocorrendo nos municípios brasileiros.

Em 2017 e 2018 a SEMEC ofereceu formação continuada em todas as áreas que foram ministradas pelos técnicos do setor pedagógico, sobre o PNAIC e outros. A formação continuada vem ocorrendo conforme a necessidade no município de Três Lagoas, em conjunto com o estado ou com os projetos de formação do MEC.

Torna-se relevante falar sobre as formações centradas, que ocorrem nas unidades escolares com seus pares, são momentos de reflexão e estudos para compreender as causas dos conflitos existentes e que dificulta o trabalho diário durante a jornada. Estas ações ocorrem das demandas e particularidades que cada escola no município possui.

Quanto à organização, o funcionamento, a logística da formação a ser aplicada, fica a critério da unidade escolar. A SEMEC da autonomia para que estes momentos aconteçam desde que não desabone as aulas ofertadas aos alunos. No entanto, a maioria desses cursos ocorrem no terceiro turno, após a jornada de trabalho. Embora esteja previsto no Plano Municipal de Educação, PME-TL- 2015-2025, a formação em serviço, tornando se difícil desenvolver estes estudos com maior frequência. (TRÊS LAGOAS, 2015, p. 24).

Estas informações fazem parte da pesquisa de campo iniciada em 2019, interrompida após o início dos protocolos de segurança da pandemia do vírus da COVID-19, e também de vivência profissional como professora do ensino fundamental neste município, há quase 14 anos.

Retornando a pauta da promulgação da Lei 10.639/03, esta propõe, a partir de 2004, com as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais, ações do Ministério da Educação para difundir nos estados e municípios o ensino de história e cultura afro-brasileira, e posteriormente também a indígena, em 2008, com a Lei 11.645/08. No entanto, neste município, a dissertação de mestrado “Formação continuada de professores centrada na escola: uma experiência no Município de Três Lagoas – MS”, não elencou a realização de nenhum curso de formação, para atender as determinações legais e o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais.

Na biblioteca da escola *locus* constavam três exemplares físicos do livro “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica”, uma publicação do MEC, compilando todas as diretrizes relacionadas com a educação básica, entre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nota-se que, de fato, houve a distribuição de livros e investimento, conforme as narrativas constantes do Plano de Implementação desta Diretriz.

Atualmente não há formação continuada presencial para os professores da Rede Municipal de Ensino, somente a possibilidade de realizar formação à distância, enquanto perdurar os protocolos sanitários contra a propagação do vírus da COVID-19, e estiverem vigentes. Durante o ano de 2020, a SEMEC ofereceu vídeo conferências com tema COVID-19, visando um trabalho pedagógico que atenda o processo de ensino-aprendizagem frente a esta nova realidade causada pelo distanciamento social obrigatório, que impactou de forma significativa a educação no município, bem como em todo o país.

3.3 Lei 10.639/03 (11.645/08) e sua aplicabilidade “na sala de aula” (Re) visitando os planejamentos dos professores

Como recorte para a reflexão, a pesquisa foi realizada em uma instituição escolar que ministra o Ensino de Educação Infantil – Pré II, que engloba crianças de 05 anos; e Ensino Fundamental I, que atende crianças do 1º aos 5º anos. A escola tem o funcionamento do ensino regular e atende aproximadamente setecentos e trinta crianças (matriculadas) em idades que variam de 05 a 15 anos e que estão distribuídas nos períodos matutino e vespertino. A unidade atende crianças de famílias de classes populares da zona urbana.

Foram coletados os planejamentos e questionários de onze professores, destes selecionamos seis, que identificados de P1 a P6. Foi solicitado o planejamento do mês de novembro/2019, devido ao fato de no calendário escolar estar instituído pela Lei 10.639/03

“O Dia da Consciência Negra”, que é comemorado em 20 de novembro e se tornou feriado nacional (facultativo) com a Lei 12.519/11. Com isso havia a expectativa de que neste mês, pelo menos, haveria um espaço maior, para os debates das relações étnico-raciais, a utilização de materiais didáticos nesta temática e toda uma ação pedagógica desenvolvida e aplicada para a conscientização da importância da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, referendando, ainda que superficialmente, o que determina a Lei 10.639/03 (11.645/08).

Seria ideal a problematização no ambiente escolar com a retórica contrária a visão eurocentrada do ensino atual, que, por exemplo, comemora o 13 de maio de 1888 como um dia festivo para os afro-brasileiros. Dado que as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais, por meio de seu Plano de Implementação, tentam reproduzir os anseios dos movimentos sociais, movimento negro, que entendem que não há nada para se comemorar, e que o 13 de maio, é o:

[...] Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira na pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros (BRASIL/MEC/SEPPPIR, 2013, p. 95).

O rico material distribuído pelo MEC a partir de 2004, que se traduz no Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em livros como “Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais”, publicado pelo MEC/SECAD em 2006, e o livro “Superando o racismo na escola” (publicado pelo MEC/SECAD em 2005, foram distribuídos em cursos de formação continuada sobre a Lei 10.639/03 e em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos. (BRASIL/MEC/SEPPPIR, 2013, p. 14).

Em 2008 foram publicados e distribuídos os livros “Estórias Quilombolas” e “Minas de Quilombos e o jogo Yoté”, e em 2012 o livro “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, foi distribuído em 2013, entre muitas outras ações efetivas, tomadas a nível federal, para a efetividade desta lei (BRASIL/MEC/SEPPPIR, 2013, p. 15).

O Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais, em sua segunda versão, de 2013, narra com exatidão as ações do MEC, para a efetividade da Lei 10.639/03 (11.645/08). Subsídios e recursos aplicados para divulgação, oferta de cursos, propostos pelo MEC, por meio das secretarias SECADI e SEPPPIR, se tornando quase que

impossível qualquer secretaria de educação, de qualquer município brasileiro não tomar conhecimento da lei, dos materiais e dos recursos para se cumprir esta determinação.

A problematização dos planejamentos de aula coletados durante a pesquisa contou com a aplicação de um questionário semiestruturado que permitiu traçar o perfil de formação dos professores. No que tange este último, foram elaboradas questões fechadas, relativas à faixa etária, gênero, ocupação funcional, nível de escolaridade e tempo de serviço.

O intuito do questionário foi servir de apoio para a compreensão dos traços de formação acadêmico-profissional e cidadã dos professores, produtores dos planejamentos coletados para esta pesquisa, de modo a observar como as informações que relataram sobre si e sobre sua trajetória profissional interferem no trato de sua prática docente e organização pedagógica de seu trabalho.

O recorte do questionário de seis professores possibilitou observar e correlacionar, os planejamentos com prática de sala de aula. No quadro 08 o perfil destes professores participantes desta pesquisa:

Quadro 8 - Perfil dos professores do ensino fundamental I.

Professor	Idade	Tempo atuação	Cor	Formação	Formação ed. Étnico-racial
P1	40 anos	15 anos	Branca	Pedagogia/Artes	Sim
P2	48 anos	08 anos	Parda	Magistério/Pedagogia	Sim
P3	44 anos	20 anos	Branca	Letras/Pedagogia/Especialização	Não
P4	51 anos	13 anos	Branca	Pedagogia/Especialização	Não
P5	50 anos	28 anos	Parda	Magistério/Especialização	Sim
P6	36 anos	04 anos	Negra	Letras/Pedagogia	Não

Fonte: Questionários

Foi possível verificar através dos planejamentos analisados que a abordagem sobre o que determina a lei é superficial, e invisibilizada na prática cotidiana dos docentes. Abaixo uma breve análise dos conteúdos ministrados destes planejamentos:

Professor P1 - Componente curricular Arte:

- Conteúdo proposto: Arte africana;
- Apreciação estética;
- Cultura e tradição africana, instrumentos musicais, dança, jogral, pintura aquarela.

Professor P2 – Componente curricular Língua portuguesa:

Trabalhou-se a questão de uma alimentação saudável (livro “O grande rabanete”), com objetivo de uma alimentação rica e balanceada, em decorrência ao aumento de casos de obesidade.

Componente curricular: história - O tempo e medidas.

Professor P3 – Componente curricular Língua portuguesa:

Discutiram-se textos instrucionais (propaganda institucional);

Componente curricular história sobre diversos povos, conteúdo do livro didático “Aprender juntos”.

Professor P4 – Componente curricular de Língua portuguesa:

- Gênero textual e história em quadrinhos e tirinhas, proposta do livro didático da página 168 (“Que circo” Boule e Bill);

- Compreensão e interpretação em leitura;

- Hormônios e parônimos;

- Produção textual.

Componente curricular história:

Leituras do livro didático páginas 40 a 43;

- “O Tráfico negreiro”;

- “O comércio de escravos africanos”.

Durante a leitura, os alunos deverão enfatizar as imagens trazidas daquela época e responder as atividades propostas do livro. E ao término das atividades será feita a correção na lousa.

Professor P5 - Componente curricular Língua portuguesa:

Planejou-se a leitura do livro “A dona Baratinha”, conto com roda de conversa, leitura e escrita e preservação do ecossistema.

Componente curricular História:

As fases da vida e as ideias de temporalidade (passado, presente e futuro).

Professor P6 - Componente curricular língua portuguesa: Formas antigas e atuais de arte, texto dramático, leitura, interpretação (rubrica, pontuações, leitura e interpretação de tirinha).

Componente curricular: história

- Democracia e cidadania no Brasil. Livro Didático “Aprender juntos”.

A análise inicial previa dialogar com os profissionais no intuito de perceber as suas práticas e concepções adotadas na lei 10.639/03. Mas, a partir dessa apresentação das áreas de atuação, evidenciamos as diferentes contribuições que cada profissional pode trazer para a abordagem sobre história e cultura africana e afro-brasileira.

3.3.1 Um olhar analítico sobre os planejamentos de aula

A intenção na análise dos planejamentos sobre a inserção ou não dos objetivos da Lei 10.639/03 (11.645/08), possibilitando a reflexão do porquê a temática vem sendo trabalhada, ainda de forma deficitária, somente neste período e ausentes em suas práticas pedagógicas.

Durante a pesquisa foi observado de forma unânime que os professores regentes, durante este período do mês da Consciência Negra, em seus planejamentos, não transitam em outras disciplinas este conteúdo. Também foi possível observar que não estenderam estes conteúdos referentes à história e a cultura africana e afro-brasileira, no decorrer do ano, sendo somente nas duas datas específicas da história dos afro-brasileiros e do calendário escolar, o 13 de maio e o 20 de novembro, centralizando esses conteúdos na disciplina de história, quando trabalhado.

O professor da disciplina de Arte leciona uma aula por semana em cada sala de aula, e como analisado a seguir, veremos que é o professor que mais contribuiu com conteúdo na temática aqui discutida. Como tem poucas aulas em cada turma, compromete o aprofundamento dos conteúdos propostos.

A Lei 10.639/03 (11.645/08) determina que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser trabalhados de forma transversalizada em todas as disciplinas ao longo do ano. O que foi percebido é que a lei não se efetiva por completo, aparecendo superficialmente em dois períodos do ano, não contribuindo de forma significativa, para uma educação antirracista.

As novas orientações curriculares municipais, denominadas “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas - Identidade, direitos de aprendizagem e

metodologias – Ensino Fundamental I”, versão preliminar de 2019, veio suprir a lacuna das normas do município no tocante à temática e quando se trabalhar.

Quanto ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no Ensino Fundamental I, reforçando que [...] “essa temática não pode mais ficar à mercê de apenas abordada por meio de projeto no dia 20 de novembro. Para além das leis promulgadas, a temática deverá ser abordada no currículo de forma transversal” (TRÊS LAGOAS/SEMEC, 2019, p. 142).

Diante do imenso processo de divulgação realizado pelo MEC para a efetividade da Lei 10.639/03 (11.645/08) e, diante da ausência da temática de forma clara, valorizando a cultura e história dos afro-brasileiros nos planejamentos aqui analisados que se havia ausência da determinação do gestor da educação neste município. Esta falta foi sanada com estas Orientações Curriculares, ensejando, desta data em diante, uma nova forma de abordagem pela unidade escolar, em seu PPP, e por parte dos professores e seus planejamentos.

No “Quadro 9 – Questionários – Temas étnico-raciais”, realizado base no questionário semiestruturado respondido pelos professores, com vinte questões, entre elas quatro que versaram sobre relações étnico-raciais, realizado em novembro de 2019, com onze professores, sendo seis analisados, visamos verificar a efetividade da Lei 10.639/03 (11.645/08).

São questões que nos servem de base para concatenar as informações com as práticas dos profissionais citados:

Quadro 9 - Questionário – temas étnico-raciais

QUESTÕES				
Você aborda as questões étnico-raciais em sua sala de aula?		Você tem conhecimento sobre a lei 10.639/03?	Nos últimos anos, como vem trabalhando o dia da libertação da escravatura (13 de maio de 1888) em sua escola?	O que você desenvolveu com sua turma a respeito do dia 20/11, Dia da Consciência negra?
P1	Sempre! Amo essa mistura de racial, os cantos e gingas.	Sim, sem ensinar a história e cultura afro-brasileira, seria impossível conhecer o passado e duvidoso seria o nosso futuro!	Explicou que, por convenção e embargos foi proclamada a escravidão, mas quando falamos de raça humana explico de fato o que significa o ato de escravizar.	Fiz um jogral que no decorrer do tempo foi numa crescente, contando em rimas o trabalho desse povo. E No final apresentei o último capítulo da novela Sinhá moça e eles cantaram “Negro rei”

P R O F E S S O R E S	P2	Sim, Através de sequências didáticas, leitura compartilhada e outros.	Sim, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana está inserido na grade curricular, presente em todo planejamento escolar.	Só oralmente, como contar uma história, pois não aprofundar no tema.	Todos os anos a escola desenvolve projetos voltados a temática, culminando com apresentações de danças e teatros realizados pelas crianças.
	P3	Sim.	Tenho conhecimento. Soube de sua existência pesquisando a na internet, mas ainda não divulguei a para meus alunos.	Trabalho com pesquisas trabalhos em grupos textos informativos e vídeos que retrata o acontecimento.	trabalhamos sobre os costumes, comidas, instrumentos musicais e ritmos musicais.
	P4	Sempre convivemos com vários tipos de pessoas, cores, raças. Ensino minhas crianças a respeitar seu colega.	Sim, converso com meus alunos a respeito da lei.	Com leitura sobre o tema, painéis, poemas e figuras ilustrativas.	De uma forma rica, todas as turmas, desfilam e apresentam danças.
	P5	Sim.	Tenho conhecimento, trabalho em sala é direito das nossas crianças o ensino da história e da cultura.	Sim, através de rodas de conversas, leituras compartilhadas discussões, vídeos e diversos.	Trabalhei a história, o porquê é feriado.
	P6	Sempre que necessário ou em temas transversais ou conteúdo desenvolvido na grade curricular.	Sim, Pesquisei na internet a obrigatoriedade de ensinar a cultura afro-brasileira. Mas não menciono a lei, porque acho que é obrigação, saber da história dos povos que convivemos.	Sim, trabalho com o “novo e o velho”, hoje há vários meios de pesquisar. Mostro os dois para eles e deixo eles tomarem a decisão do que acha correto.	Na sala de aula foi trabalhado o conteúdo através de textos, questionários, vídeos informativos, palestra com o professor de Capoeira da própria escola, apresentação de alguns artefatos e seus costumes e desfile.

Fonte: Dados de pesquisa

Percebe-se que a inserção das ações em sala de aula quanto a efetivação da lei das relações étnico raciais demonstra uma dissonância no fazer e no agir para com o tema tratado. Há uma falta de sintonia entre as respostas e o trabalho apresentado nos planejamentos, sendo possível verificar na comparação dos planejamentos com os questionários, que há várias lacunas, distorções e falta de conhecimento.

Alguns professores responderam serem conhecedores da discussão e afirmaram ser importante trabalhar a valorização da cultura afro-brasileira, porém se “traem” durante suas respostas.

Vimos, tanto nos planejamentos quanto nas questões da maioria dos professores, a ausência do trabalho das relações étnico-raciais. Alguns docentes apontaram em seus planejamentos elucidações no mês de novembro, mas a trouxeram, muitas vezes, de forma “rasa”, distorcida, folclorizada e pejorativa.

Nos quadros 10 e 11, teceremos alguns recortes importantes para melhor correlacioná-los a nossa discussão, comparando o conteúdo dos planejamentos com as determinações legais.

Quadro 10 - Legislação X Temática Étnico-Racial nos Planejamentos.

ESTRATÉGIAS / OBJETIVOS		Abordou as determinações legais?					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6
LDB	Obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira, [...] nos currículos; que assegurem e garantam igual direito às histórias e culturas [...] LDB/26 A, 2008, on-line.	Abordou a temática em História e cultura afro-brasileira – somente em trabalhos de arte da cultura negra.	Não	Abordagem de forma superficial – livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sem valorização da cultura afro-brasileira.	Livro didático do Programa Nacional do Livro (PNLD) – Textos “Tráfico negreiro” e “Comércio de escravos africanos”, abordagem sem valorização da cultura.	Não	Não
DCN Étnico-racial	Divulgação e produção de conhecimentos, valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. DCN's 2004, p. 31.	Apresentação teatral sobre trecho da telenovela “Sinhá moça”. Reforçando a ideia romântica de felicidade após 13 de maio de 1888. Visão unilateral, forjando a subjetividade do fato.	Não	Trabalhou de forma superficial.	Reprodução do livro didático, sem análise crítica, sobre pluralidade étnico-racial.	Não	Não
BNCC	[...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana. BNCC, 2017, p. 19.	Abordou algumas discussões, como apontamos no decorrer da análise, ressalvas, quanto a apresentação teatral que contrapõe toda representatividade de luta e resistência ao sistema hegemônico.	Não	Cumpriu-se o conteúdo, sem propor novas narrativas.	Cumpriu-se o conteúdo, no entanto reproduzindo através de livro didático, sem ressignificar este momento da história.	Não	Não

Fonte: Dados de pesquisa.

Quadro 11 - Legislação X Temática étnico-racial nos Planejamentos.

ESTRATÉGIAS / OBJETIVOS		Abordou as determinações legais?					
		P1	P2	P3	P4	P5	P6
Currículo MS (CMS)	Cumprir [...] Artigo 26 - A LDB [...] e que os [...] conteúdos sejam abordados em todo o currículo. CMS, 2019, p. 33.	Sim. Mas não houve transversalização do conteúdo com as demais disciplinas.	Não	Sim. Mas não houve transversalização do conteúdo com as demais disciplinas.	Sim. Mas não houve transversalização do conteúdo com as demais disciplinas.	Não	Não
Orientação curricular Municipal	[...] contemplar nos currículos e nos Projetos Político Pedagógicos, o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. TL, 2019, p. 143.	Apresentou a temática com trabalhos de arte e cultura negra.	Não	Abordagem de forma superficial – livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sem valorização da cultura afro-brasileira.	Livro didático do Programa Nacional do Livro (PNLD) – Textos “Tráfico negreiro” e “Comércio de escravos africanos”, abordagem sem valorização da cultura.	Não	Não

Fonte: Dados de pesquisa.

Para compreendermos o processo da ‘aplicabilidade da lei’, se torna necessário verificarmos também o seu conhecimento sobre a Lei 10.639/03 (11.645/08). Assim, vimos que os professores P1, P3 e P4 disseram, não só, ter visto em sua formação inicial as questões legais e pedagógicas quanto às relações étnico-raciais, como também, terem conhecimento sobre a lei.

No entanto, ao analisar suas respostas em questões pontuais como: o 13 de maio de 1888, em relação à pergunta do questionário: “Nos últimos anos, como vem trabalhando o dia da libertação da escravatura (13 de maio de 1888) em sua escola?”¹⁴

Esses três professores afirmaram trabalhar o conteúdo, e de fato se pôde verificar a partir de seus planejamentos. Mas, como foi mencionado pelos próprios profissionais, de forma oral, citando sobre a data, somente o P3 afirmou utilizar materiais didáticos, como textos e vídeos, mas ambos ainda de forma muito distante ou ausentes do que preconiza a lei, por meio de suas diretrizes. Afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-raciais, no tocante às ações educativas de combate ao racismo e as discriminações, preconiza (2004, p. 21) que o 13 de maio se trata do:

[...] Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros.

Sabe-se que a legislação tema de verificação de efetividade nesta dissertação se origina de convenções internacionais e da luta do movimento negro no combate à discriminação, ao racismo e a intolerância. Assim, as legislações, com suas DCN`s e seu plano de implementação, orientam escolas e professores para ampliarem as possibilidades de leituras, problematizações, levando os alunos a conhecer a história da África, da diáspora e dos afro-brasileiros.

Além do racismo e suas origens, conhecer a história e cultura dos africanos e afrodescendentes de forma ampla, profunda, positiva e rica é de grande valia, útil e significativo para o aprendizado das crianças. E, é no espaço escolar que esta produção conhecimento deve ocorrer.

Referendamos esta legislação como instrumento de novas narrativas e construções que assevera a valorização da cultura africana, afro-brasileira bem como outras. A lei e suas

¹⁴ Questão levantada com o objetivo de investigar que olhares eram propostos pelos professores nas aulas acerca das africanidades. Sendo esta pergunta emblemática porque o currículo tradicional trata como dia de festa, e o movimento negro ressignificou esta data como um dia de luta contra a discriminação e o racismo.

diretrizes reforçam que o ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira deve mudar a narrativa, de descrição pura dos acontecimentos, deve:

[...] O ensino deve ir além da descrição dos fatos e procurar constituir nos alunos (as) a capacidade de reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes na construção, no desenvolvimento e na economia da nação brasileira; [...] divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. [...] valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e aos seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL/MEC/SEPPPIR, 2013, p. 35, 85 e 91).

Se fizermos um paralelo das respostas dadas a esta pergunta específica, e com os conteúdos trabalhados referendados nos planejamentos, veremos que por boa parte dessas não houve este trabalho na prática, muito menos discussões quanto às relações étnico-raciais, bem como a valorização da cultura e o que representou para a população negra o 13 de maio de 1888.

Não se elencou em nenhum destes planejamentos discussões para questionarem o que teria sido o dia 14 de maio de 1888 na vida daquela parcela da população. Foram amparados, assistidos pelo Estado ou foi um acordo político que os manteve à margem da sociedade sem um mínimo de respeito, após séculos de trabalhos forçados e castigos a eles imputados?

Para fundamentar a ausência destas discussões, alguns recortes destas narrativas demonstram o desinteresse em relação a história e cultura africana e afro-brasileira.

Os professores P1 a P6 afirmaram serem conhecedores da lei e da obrigatoriedade do trabalho com as relações étnico-raciais, mas como foi possível notar na tabela anterior, metade deles não realizou as atividades pedagógicas nas datas de evidência do calendário nacional. Ou seja, não realizaram nenhum trabalho, apontado em seu planejamento de aula do mês de novembro, o que nos leva a pensar que ainda pontuam a discussão pela “comemoração” e não pela luta histórica dos grupos negros.

Sabe-se que vários fatores, como o mito “democracia racial”, falta de formação continuada, o compromisso dos gestores da educação, além da ausência de monitoramento e cobrança levam ao desinteresse pelo tema, como já elencamos. Porém, a mudança começa pelos professores, conforme afirma Munanga (2005, p. 17) “[...] a transformação preliminar contra o preconceito e o racismo começa pela cabeça dos professores, [...] e sem a ação

destes, a efetividade da lei fica comprometida”. O professor é “autoridade” máxima em sala de aula, e vem do seu empenho e trabalho o bom desenvolvimento ou não do conteúdo relacionado ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, e das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, o discurso da prática do professor P6 reforça esta colocação, quando nos diz trazer segundo ele “o novo e o velho”. Acreditamos que ele se referia à história contemporânea e a história passada sobre o Brasil colônia e a escravidão, no que tange os afro-brasileiros, para que os alunos pudessem escolher o melhor. Em consonância com o que afirma Munanga, os professores têm de ser os agentes do processo de entendimento, começando por eles mesmos, para aí poderem ser para os alunos, trazendo para a discussão em sala, diálogos históricos que visem compreender as ações de diferentes sujeitos sociais, da contribuição cultural dos grupos africanos e afro-brasileiros.

A respeito do trabalho com a temática étnico-racial, alguns dos professores que participaram voluntariamente desta pesquisa, alegaram de forma oral, que os alunos não têm maturidade para compreender estes fatos, por isso, complementam oferecendo este conteúdo através de vídeos, discussões em sala de aula, cartazes, teatro e poemas, tornando, segundo eles, a compreensão mais eficaz.

Embora todos afirmassem ter realizado contribuições, estarem trabalhando os conteúdos étnico-raciais no mês de novembro, nota-se nos planejamentos o cumprimento do conteúdo proposto no calendário escolar, e das determinações curriculares, de forma “branda” e até mesmo ausente neste período.

O discurso não condiz com a realidade, no “chão” da sala de aula, talvez por muitas situações aqui aludidas, narradas, como o desconhecimento das determinações legais, no âmbito estadual e federal, e a falta de legislação municipal específica sobre o tema, antes das orientações curriculares municipais de 2019. A falta de interesse público, no tocante às determinações do art. 26 A, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com orientações específicas, cursos de formação e cobrança sobre o trabalho realizado. Esta ausência possivelmente está em consonância com a questão histórica, relacionada ao mito da “democracia racial”, que elenca não existir racismo, intolerância, privação de oportunidades, baseadas em traços morfológicos, como a cor da pele.

O dia 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”, que faz referência à morte do líder do Quilombo dos Palmares, Zumbi, data que reflete a importância de relembrar o passado, celebrar a luta, e buscar um futuro, para os afrodescendentes, combatendo o

preconceito e a discriminação social, que ainda se faz presente. Vale mencionar que estes fatos históricos não foram mencionados em nenhum dos planejamentos aqui analisados, nem mesmo em estratégias de trabalho.

No questionário, verificou-se que algumas respostas são coesas quanto à temática, porém, elas não se refletiram nos planejamentos elaborados. Muitos elencaram conteúdos variados e diversos, sendo que dos seis planejamentos analisados, cerca de 50% não abordaram a temática, e os outros 50% que abordaram, o fizeram de forma destoada do que almeja a lei, refletida nas Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais e seu Plano de Implementação, que é buscar “[...] reconhecer e valorizar a história, a cultura, a identidade e as contribuições dos afrodescendentes na construção, desenvolvimento e na economia da nação brasileira” (BRASIL/MEC/SEPPPIR, 2013, p. 35); em relação aos afro-brasileiros, buscar valorizar “[...] devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos” (BRASIL/MEC/SEPPPIR, 2004, p. 17).

No quadro anterior elencamos quatro questões que tratam das relações étnico-raciais, dentre as vinte do questionário semiestruturado, respondidos pelos professores P1 a P6. Nesta etapa podemos citar como exemplo o professor P5, que respondeu as quatro perguntas, afirmando que desenvolve trabalhos com a pauta aqui discutida, no entanto, seu planejamento do mês de novembro não referendou o seu discurso na prática. Abaixo o Quadro 12, com as respostas do professor P5:

Quadro 12 - Respostas professor P5

Q U E S T Õ E S	Você aborda as questões étnico-raciais em sua sala de aula?	Você tem conhecimento sobre a lei 10.639/03?	Nos últimos anos, como vem trabalhando o dia da libertação da escravatura (13 de maio de 1888) em sua escola?	O que você desenvolveu com sua turma a respeito do dia 20/11, Dia da Consciência negra?
P5	Sim.	Tenho conhecimento, trabalho em sala é direito das nossas crianças o ensino da história e da cultura.	Sim, através de rodas de conversas, leituras compartilhadas discussões, vídeos e diversos.	Trabalhei a história, porque é feriado.

Fonte: Dados de pesquisa.

E em seu planejamento do mês de novembro, o mesmo professor elencou, no componente curricular de Língua Portuguesa, a leitura do livro “A dona Baratinha”, conto com roda de conversa, leitura e escrita e preservação do ecossistema; e no componente curricular História, as fases da vida e as ideias de temporalidade (passado, presente e futuro). Vemos que é um discurso dissonante da prática, que nos faz reverberar que sem o empenho do professor, enquanto agente transformador, desse processo de construção e valorização da cultura afro-brasileira, a efetividade da lei fica comprometida. Quem faz a lei se efetivar, além de outros agentes, são os professores, transformando suas atividades e valorizando a cultura negra através da literatura e a prática

A recuperação e valorização da identidade negra não ocorre voluntariamente em nossa sociedade e nas instituições escolares. O que se percebe é que as unidades escolares acabam se reproduzindo, naturalizando o comportamento discriminatório, cotidianamente, levando desde pequenos, muitos afrodescendentes a não reconhecerem a cultura negra e suas tradições, tendendo ao branqueamento, para se parecer com a cultura dominante, eurocentrada, ainda hoje.

Retornando aos planejamentos que abordaram, mesmo de forma superficial, a temática em questão, teceremos reflexões acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos professores P1, P3 e P4. Nesse sentido, remetemo-nos a esses, traçando os esboços desses planos desenvolvidos em suas atividades.

O professor P1 abordou em seu planejamento a “Arte africana”, suas tradições, com relevância, questionando: “como aconteceu o racismo”? Buscou fazer um trabalho direcionado entre conteúdos e artistas contemporâneos africanos, desviando, segundo suas narrativas, o olhar do modelo europeu.

Neste planejamento, o professor aborda a arte artística para expor a cultura africana, abordando “a arte estereotipada, uma arte globalizada e de protesto” (P1, PLANEJAMENTO, 2019, p. 04). Segundo ele, com este trabalho o aluno fará uma “releitura”, fazendo “interferência”, com novos olhares, sobre a cultura afro-brasileira.

Acredito que este professor se aproxima mais do campo das relações étnicas, por oportunizar momentos de reflexão com seus alunos sobre conflitos que perduraram e perduram nossa história, devido as diferenças que eclode conflitos de ordens discriminatórias e intolerância racial. O docente apresenta como proposta, apreciação estética da cultura e a tradição africana, como também instrumentos musicais, dança e dramatização teatral.

O trabalho deste professor evidencia que o mesmo busca inserir na escola a efetividade das determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08) quando se reporta em sua prática a materialidade lúdica, “discursa” os conteúdos sobre relações étnico-raciais, valorizando a cultura, e apresentando aos estudantes, uma nova história, em detrimento da até então contada, sobre a África, os africanos e os afro-brasileiros.

Porém, o professor P1 finalizou os trabalhos na Semana da Consciência Negra, apresentando o último capítulo da Novela Sinhá Moça¹⁵, o qual as crianças cantaram “Negro Rei”, que exprime a alegria dos negros após o 13 de maio de 1888 para comemorar os 132 anos de liberdade, reforçando a euforia e felicidade pelo gesto “nobre” da princesa Isabel.

E como agradecimento, cantavam felizes, sem a consciência do dia seguinte que se aproximava. Essa parte da ação do professor nos chama a atenção para o que Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus abordam sobre o trabalho nas escolas com a identidade negra. Segundo os autores:

[...] As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei, mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro (GOMES e JESUS, 2013, p. 31).

O discurso deveria ser contrário, pois sobreviveram a lutas e mais lutas de resistência que se fazem em todos os espaços, pela reconstrução, dignidade e reconhecimento que até hoje se espera. A pergunta e discussão para fechar a semana era problematizar o que foi o 14 de maio de 1888?

O planejamento do professor P3 abordou a temática, de forma superficial e tradicional, com a visão monocultural que, infelizmente, compõe a maioria do material didático pronto, que mostra reflexos no planejamento aqui discutido. Apresentou questões colocadas no livro didático, fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), salientando que esta pesquisa não teve acesso ao mesmo, somente ao planejamento aqui explorado. Mas é de se deduzir, pela composição do conteúdo apresentado neste planejamento, sem a valorização da cultura afro-brasileira.

¹⁵ Monarquistas e republicanos se defrontam em Araruna, pequena cidade do interior paulista, em 1886, dois anos antes da promulgação da Lei Áurea. A história de amor de Sinhá Moça, filha do Barão de Araruna, ferrenho escravocrata, com o jovem Dr. Rodolfo, um ativo abolicionista republicano, ante as dificuldades da campanha para a abolição dos escravos (TELEDRAMATURGIA, 2015, on-line).

No planejamento do professor P4, verificou-se, como nos anteriores, conteúdos que contemplam fatos históricos quanto à cultura negra. O método utilizado foi a leitura do livro didático, que trazia como tema de discussão “O Tráfico negreiro, e o Comércio de escravos africanos”, com uma abordagem que simplesmente reproduz acontecimentos depreciativos à cultura negra. Segundo o professor, as habilidades visam “identificar as transformações ocorridas nos processos das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização” (P4, PLANEJAMENTO, 2019, p. 04).

O planejamento abordou o conteúdo relativo a história dos afrodescendentes, condenando tais fatos, mesmo que tenha havido relevância, no tocante a formação de ideias e discussões quanto a esta passagem deprimente, que evidenciou o sequestro dos africanos para serem escravizados, deveria ter trazido a discussão sobre a “diáspora africana”, onde a vontade e a integridade física de várias etnias foram violadas para fins comerciais, desencadeando dores, rompimento de culturas, perda de vidas, sonhos e identidade.

O desenvolvimento deste planejamento se resumiu em leituras do livro didático, e em responder as atividades propostas do próprio livro, no sentido de compreensão dos fatos ali narrados, e na sequência, a correção em grupo.

3.3.2 O planejamento como afirmação das africanidades

Fazendo alusão à didática e exploração do tema, verifica-se que, de forma geral, diante da ausência dos temas propostos pela lei e as relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que analisamos, remete os professores a atividades “mecânicas”, preconizando o período colonial como “o princípio da civilização” nas Américas e no Brasil, romantizando e trazendo para o senso comum as narrativas escravocratas, que naturalizava castigos, exploração, marginalidade, aos afro-brasileiros, em desapeço a sua cultura.

Conforme Munanga, no ensino fundamental II e médio, os estudantes negros/as e pardos/as podem ser desestimulados, vindo a abandonarem a escola:

[...] o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (MUNANGA, 2005, p.16).

Trabalha-se de forma enfadonha, sem ao menos tecer relações de criticidade, ou problematizar o tratamento e a forma como eram condicionados a viver, as contribuições

culturais. Acreditamos que o conteúdo poderia até ser referendado, no entanto, dialogando com a atualidade, se posicionando de forma a esclarecer as lutas de resistências, o “porque” estas foram necessárias.

Segundo Munanga, esta mudança interessa aos alunos de outras etnias, sendo necessária para o:

[...] resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2005, p.16).

Complementa o autor (2005, p.16) que [...] “essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos” [...] e em detrimento aos fatores de desenvolvimento social desigual [...] “contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional”.

Conforme o autor, pode se ponderar trazer para as discussões a luta e união deste povo que não aceitou passivamente serem escravizados. Sua rica cultura, costumes e contribuições sociais neste país, se faz necessário para a mudança proposta pela Lei 10.639/03 (11.645/08), sendo necessário, para isso, que em sala de aula, as histórias “contadas” tenham novas narrativas, não repetindo o discurso pronto atual, que concernem permanência hegemônica da cultura dominante, sobre outras culturas, no currículo, em sala de aula.

3.4 A Lei 10639/03 (11.645/08) como ferramenta na prática dos saberes da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula

A problematização sobre a história e cultura africana e a maneira como alguns profissionais atuam pode apresentar o escamoteamento cultural dos afro-brasileiros em todos os espaços sociais, fruto da conjuntura de preconceito étnico-racial e barreiras sociais por ele estabelecidas, tendo como origem no imaginário do mito da “democracia racial”, que está presente também na sala de aula. Por meio deste mito cria-se uma falsa impressão de que diversidade étnico-racial não precisa ser trabalhada, já que a miscigenação é compreendida e respeitada pela sociedade.

Este contexto esconde inúmeras situações constrangedoras e cotidianas para estes indivíduos em nossa sociedade. O maior desafio contemporâneo está em visibilizar esta situação e criar estratégias educativas e pedagógicas que combatam o racismo de forma

efetiva e pacífica, se iniciando pela educação. Neste tópico, se pretende discutir e sugerir formas de trabalho em sala de aula, para a maior efetividade das determinações da Lei 10.639/03 (11.645/08) e as relações étnico-raciais.

Para acalantar esta discussão, abaixo o trecho de uma canção, que hoje faz parte do Hino Nacional da África do Sul, constante do Caderno 3, do projeto “A cor da cultura¹⁶”, da Fundação Roberto Marinho, Canal Futura e outros:

Nkosi, sikelel' iAfrika!
 Maluphakanyisw' uphondu lwayo,
 Yizwa imithandazo yethu!
 Nkosi, sikelela..
 Nkosi, sikelela..
 Nkosi sikelel' iAfrika!
 Maluphakanyisw' uphondu lwayo,
 Yizwa imithandazo yethu!
 Nkosi, sikelela..
 Thina lusapho lwayo!

Senhor, abençoe a África!
 Que o espírito dela se erga,
 Ouve também nossas preces!
 Senhor, abençoa-nos...
 Senhor, abençoa-nos...
 Senhor, abençoe a África!
 Que o espírito dela se erga,
 Ouve também nossas preces!
 Senhor, abençoa-nos...
 A nós, a família africana!
 (BRANDÃO (Coord.), 2006, p. 10).

Na África do Sul esta canção entrou para a história como um protesto contra o regime de segregação racial (apartheid), discriminação racial, instituída pelo Estado, que vigorou neste país, como já citado, de 1948 a 1994.

Para os/as professores/as esta canção nos traz esperança de que, assumamos a responsabilidade social de mudar a retórica educacional, quanto às relações étnico-raciais, diante da implementação da Lei nº 10.639/03 (11.645/08). Este trabalho tenta se somar a todos, que com suas ações tentam enfrentar o racismo e todas as formas de injustiça social (BRANDÃO, 2006, p. 10).

¹⁶ Projeto que objetivava [...] Criar materiais audiovisuais sobre história e cultura afro-brasileiras; valorizar iniciativas de inclusão, dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade; contribuir para a criação de práticas pedagógicas inclusivas são os objetivos maiores que compõem o projeto “A Cor da Cultura”. O projeto “A Cor da Cultura” é uma parceria entre o Canal Futura, o CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a TV Globo, a TV Educativa e a Petrobras, visando unir esforços para a valorização e preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro (SANT’ANNA, 2005, p. 08).

Na análise dos planejamentos dos/as professores/as desta pesquisa, verificamos, por este recorte, que a hipótese de não efetividade da Lei 10.639/03 (11.645/08) se verifica neste ambiente escolar, ou seja, a lei e suas determinações não constam nos documentos normativos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), e foi superficialmente elencada, em alguns dos planejamentos dos professores analisados, como já trouxemos. Nestes planejamentos, quando constou foi com pouca relevância, destoada, da realidade almejada pela lei e suas Diretrizes Curriculares, que busca uma reconstrução da história contada, com novas narrativas, de valorização da cultura e dos costumes.

As “ações educativas de combate ao racismo e as discriminações” estão previstas no Plano de Implementação das Diretrizes das Relações Étnico-raciais (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 93), ações a serem implementadas na escola, como:

- A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas e mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- Educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- O cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL/MEC/SECADI, 2013, p. 93).

Acreditando na relevância destas ações a serem implementadas, explico que elas visam:

- ▶ A melhor interação, com experiências de vida, entre os alunos dos diferentes grupos étnicos que compõe a escola;
- ▶ A recusa e/ou correção de materiais didáticos com conteúdo contrário aos objetivos da educação para as relações étnico-raciais, evitando conteúdos depreciativos à cultura negra e com visão eurocentrada;

- ▶ Possibilitar aos professores o papel de mediadores dos conflitos étnico-raciais em sala de aula, combatendo o “bullying racial”, e promovendo a convivência pacífica, dos problemas relacionados às diferenças fenotípicas e culturais;

- ▶ Promover a valorização da arte africana, como a dança e a escrita, a leitura de obras relacionadas ao continente africano e aos afro-brasileiros;

- ▶ Valorizar o patrimônio cultural brasileiro, que tem raízes africanas e que representam mais da metade de nossa população;

- ▶ Enaltecer a participação de todas as etnias que contribuíram na construção de nosso país, dando ênfase aos elos de união destas culturas, e as alianças sociais, em prol de todos;

- ▶ Compor o projeto político pedagógico da escola com a participação da comunidade onde a escola se insere, com supervisão do corpo de professores, para construção de um documento que atenda aos requisitos da lei e da diversidade étnico-racial.

Pode se dizer que essas ações objetivam inserir o estudo das africanidades em sala de aula, e neste ponto, recorreremos a visão da pesquisadora Petronilha Beatriz Silva, que aponta que o estudo de africanidades são ações que nos remetem a estudar, como afirma “[...] às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. [...] As marcas da cultura africana, que independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia” (SILVA, 2005, p. 155).

A cultura africana se faz presente em nossa cultura resultante da “fusão”, digamos assim, de várias culturas que aqui participaram, na formação desta diversidade cultural brasileira. Quando realizamos certas atividades, ouvimos música ou fazemos certos pratos da culinária, muitas vezes não nos damos conta da influência africana nestes, digamos legados, por nós assimilados. Segundo Silva (2005, p. 155) [...] “todos nós comemos feijoada, cantamos e dançamos samba, e alguns frequentamos academia de capoeira. E isto, sem dúvidas, é influência africana”. Complementa a autora que estas contribuições foram as soluções encontradas pelos africanos escravizados e afrodescendentes, como forma de sobreviver, na busca de soluções para a manutenção da vida física, e como lembrança de sua terra.

Com isso, é possível ponderar, que assimilamos muito da cultura africana, mas não reconhecemos, não damos o devido valor a esta rica contribuição, talvez porque não foi voluntária, e na verdade, o regime de dominação a que foram submetidos em solo brasileiro, os forçaram a dividir conosco seus costumes e tradições, enquanto a cultura aqui dominante os utilizava, mas não dava o devido crédito a sua história, com isso, entendemos que estudar

africanidades na escola diz respeito a mudar esta retórica, educando as gerações futuras numa nova concepção de educação para as relações étnico-raciais, e respeito à ancestralidade africana.

Nas narrativas do passado não se falava sobre a história da África, os elementos da memória da ancestralidade africana não foram preservados. A não valorização de sua cultura, sem narrativas potentes positivas, faz com que as crianças de pele negra não se identifiquem com estas memórias, sentimentos, costumes e tradições, com isso, se abdicam desta ancestralidade.

E como citado acima, aliado ao preconceito do próprio professor, a história subalternizada no material didático e a discriminação racial entre os próprios alunos, fatores que no ensino fundamental II e médio culminam numa maior taxa de evasão escolar dos alunos negros em relação aos alunos brancos. Sobre este desapareço pela memória, a ancestralidade, nos acrescenta Munanga:

[...] deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana (MUNANGA, 2004, p. 16).

A ancestralidade africana deu enorme subsídio para a formação da sociedade que temos hoje, formada por experiências diversas entre as culturas, com contribuições materiais, linguísticas, nos costumes e tradições, que hoje fazem parte do nosso cotidiano, e reconhecer esta colaboração, é o ideal para a “justiça curricular¹⁷”, almejada com a Lei 10.639/03 (11.645/08).

Estudar africanidades em sala de aula com qual finalidade? Segundo Silva (2005, p. 157), o termo concernente a africanidades na escola [...] “diz respeito ao direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural, de sua identidade de classe, de gênero, de faixa etária, de escolha sexual”. A autora complementa que os afro-brasileiros reivindicam o estudo das africanidades com propósito de que os currículos escolares em todos os níveis de ensino:

¹⁷ Por justiça curricular, toma-se uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático; que não aceite como versão de qualquer fato, uma “história única”. Ter na vida escolar uma experiência de respeito à dignidade e de construção de identidades democráticas é uma busca urgente (PONCE e LEITE, 2019, p. 795).

- valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;
- busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;
- discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”;
- encontrem formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;
- identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;
- permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;
- situem histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas (SILVA, 2005, p. 175).

O estudo das africanidades requer a construção de uma pedagogia antirracista, que valorize a história dos antepassados e viabilize o futuro de seus descendentes. Para isso, é necessário ações efetivas na educação, para mudar o patamar em que se encontra hoje os materiais didáticos discriminatórios, a falta de formação dos professores para a educação das relações étnico-raciais, seria a justiça curricular, que não se efetivou, mesmo com a lei em vigor há quase duas décadas. A ferramenta que se tem para um currículo antirracista é a Lei 10.639/03 (11.645/08), uma das poucas políticas afirmativas, para inserção da cultura negra na educação, com uma nova narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que na escola, gestores e professores ainda apresentam certa resistência em abordar as questões da cultura negra no Brasil. Observou-se tal problema nos planejamentos dos professores, no decorrer do ano, por meio dos componentes curriculares história, literatura e arte, que as abordagens determinadas pela lei são veladas, ausentes e superficiais, bem como não transversalizadas em outras disciplinas. Pois, se durante os quatro anos do ensino fundamental I estes profissionais não fundamentam a importância da figura dos afro-brasileiros, sua representatividade e contribuições culturais, econômicas, sociais para formação do país, reforçaremos seu apagamento histórico, formando cidadãos que acreditam no mito da “democracia racial”.

A pesquisa inicial tinha como objetivo verificar a efetividade da lei, baseando-se na pesquisa etnográfica, mas ao longo do processo, redimensionamos a análise, focando nas legislações, planejamentos e a escolha por questionários que respondidos pelos professores. Com vistas a identificar de que forma são concebidos os temas com enfoque na questão étnico-racial, e como estes são pontuados nos planejamentos, as discussões sobre ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. A mudança metodológica não alterou os objetivos iniciais, no entanto, o procedimento redimensionado não aferiu a prática dos professores, segundo seus planejamentos.

Precisamos desconstruir as falas presentes nas salas de aula até aqui ditas, pois são questões a serem colocadas em pautas a fim de erradicarmos o racismo presente na escola e na sociedade. Quando uma criança ridiculariza outra pela cor da pele, do cabelo, por traços morfológicos, trata-se hoje como *Bullying*¹⁸, mas esta situação esconde o preconceito étnico, imbuído na cabeça dos pequenos pela família, pelo meio em que vivem muitas vezes de forma velada, sendo assim tratado pelo professor em sala de aula.

Pensando na escola como espaço de conhecimento, ainda vemos e reconhecemos ser uma instituição disciplinadora e normatizadora, e como tal, normatiza os comportamentos, os relacionamentos entre os gêneros, classe, etnia sem reconhecer as especificidades culturais de diferentes grupos. Na educação infantil, parte das Políticas Públicas só desponta no século XX, tardia, e ainda em transformação, diante dos contextos políticos e econômicos.

¹⁸ Ato agressivo sistemático, envolvendo ameaça, intimidação ou coesão, praticado contra alguém, por um indivíduo ou um grupo de pessoas. Ocorre geralmente em escolas, porém pode ser praticado em qualquer outro local. Trata-se de ação verbal que pode, em situações extremas, evoluir para agressão física (MICHAELIS, 2021, on-line).

A educação é entendida como um amplo processo constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: portanto, é imprescindível que o processo educativo leve em conta que a infância precisa ter como premissa o resgate das experiências, para que possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem.

Neste sentido, com a implementação da Lei 10.639/03 (11.645/08) é possível concluir que não há uma relação direta entre ensinar nas escolas "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" e a mudança das relações sociais desiguais, mas ela pode ser instrumento de reflexão das desigualdades étnico-raciais, caminho para a mudança gradual de mentalidades e desconstrução de práticas sociais discriminatórias, visando corrigir injustiças históricas e culturais em nossos currículos educacionais se torna também um dos objetivos desta lei.

Em suma, esta dissertação visa contribuir para evidenciar a falta de interesse público para com este tema no contexto educacional municipal. A falta de comprometimento deu pouca efetividade aos objetivos da Lei 10.639/03 (11.645/08), tanto por parte do gestor público, com dever de implantar as ações, como pela própria sociedade civil organizada, que pouco as cobrou. Com isso, esta norma se assemelha a muitas outras, que são obrigatórias, porém, ignoradas.

REFERÊNCIAS

A COR DA CULTURA. **Saberes e fazeres, v.3**: modos de interagir / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006 152p.: il. color. - (A cor da cultura).

ABI-RAMIA, Jeanne. **A Revolta da Chibata**. MultiRio, a mídia educativa da cidade. Disponível em: <<http://multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/artigos/11831-a-revolta-da-chibata>> Acesso em: 26 mar. 2021 às 09:30h.

BAIRROS, Luiza. **O Brasil tem o que dizer, 10 anos depois**. Senado Federal, Biblioteca digital. Fonte: Correio Braziliense, 09 de set. de 2011, Opinião, p. 13. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/51736/noticia.htm?sequence=1&isAlloWed=y>> Acesso em: 18 de mar. 2021 às 23:28h.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 15 de abr. 2019 às 11:40h.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96**: Artigo de 12- 14, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 de fev. 2019 às 08:45h.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 08 fev. 2019, às 08:15h.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 05 jul. 2019, às 08:15h.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019, às 16:22h.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2019, às 19:33h.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, seção 1, p. 28. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 ago. 2019, às 07:12h.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019, às 08:20h.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. Brasília, 2008.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2020 às 09:45h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2019 às 10h.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 27 out. 2019 às 15h10.

_____. IBGE. Três Lagoas. Net, Brasília, set. 2020. Seção Cidades e Estados. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/tres-lagoas.html>>. Acesso em: 09 set. 2020. Acesso em: 27 out. 2019 às 16h.

_____. MS. **O que é COVID-19**. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>> Acesso em: 11 fev. 2021, às 08:33h.

_____. MEC. **PNAIC – Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, Documento Orientador (2017)**. MEC, Secretaria de Educação Básica. Recuperado em 29, março, 2021 de: <<https://drive.google.com/file/d/0B5qjs2mwNPouS2xRVGd5cWFuSHM/view>>. Acesso em: 28 out. 2019 às 18h.

BRITANNICA ESCOLA. **Região do ABC**. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/regi%C3%A3o-do-ABC/483021>>

Acesso em: 21 abr. 2021 às 08:25h.

CAETANO, Bruna. **Uma história oral do Movimento Negro Unificado por três de seus militantes**. Brasil de Fato | São Paulo (SP) | 05 de Abril de 2019 às 12:29. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/05/uma-historia-oral-do-movimento-negro-unificado-por-tres-de-seus-fundadores>>. Acesso em: 21 ago. 2020 às 10:10h.

CANDAU, Vera Maria (orgs.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões propostas**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane (orgs). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CRI. Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. **Identificação e abordagem do racismo institucional**. Brasília: CRI, 2006.

DIAS, Andréia C. P. **O Projeto Político-Pedagógico e sua influência no planejamento docente**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), 67f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/#:~:text=O%20PNAIC%20%E2%80%93%20Pacto%20Nacional%20pela,Alfabetizar%20todas%20as%20crian%C3%A7as%2C%20no>>. Acesso em: 11 mar. 2021 às 12:33h.

DOMINGUES, Petrônio. **“Em Defesa da Humanidade”**: A Associação Cultural do Negro. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 61, no 1, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/dados/v61n1/0011-5258-dados-61-1-0171.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2021 às 17:20h.

DOMINGUEZ, Bruno. **O legado de Durban. 3ª Conferência de Combate ao Racismo completa 20 anos como marco de ruptura com estrutura segregadora**. Disponível em: <<https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/reportagem/o-legado-de-durban>>. Acesso em: 18 abr. 2021 às 08:30h.

DUARTE, Angelina. **Uma década depois: a implementação da lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranavaí (2003-2014)**. Dissertação de Mestrado, 163 f. Universidade Estadual do Paraná. Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-graduação em Ensino, Paranavaí, 2015.

FAGUNDES, Guilherme M. Wall. ROSSOT, Rafael B. **Estigma racial como impulsionante dos processos de criminalização secundária na América Latina**. Artigo apresentado à VI Jornada de Iniciação Científica, realizada pelo PET/Direito – Faculdade de Direito da UFPR - Universidade Federal do Paraná.

FELICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e Classe na gestão da educação básica brasileira: cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Ricardo A. **A Revolta da Chibata e sua importância na história do Brasil**. Coluna Atualidades 13/12/2016 – Jornal da USP On-line. Disponível em:

<<https://jornal.usp.br/atualidades/a-revolta-da-chibata-e-sua-importancia-na-historia-do-brasil/>> Acesso em: 28 ago. 2020 às 19:13h.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas** / Clifford Geertz. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N.L; JESUS, R.E de. **As práticas Pedagógicas de trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.47, p.19-33, jan/mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003&lng=pt&tlng=pt> . Acesso em 12 abr. 2021 às 15:45h.

_____. **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. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. **Educação e identidade negra**. Palestra Educação e identidade étnico/racial - 2001, na Faculdade de Letras da UFMG - Colóquio NEIA, Alteridades em Questão. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>> Acesso: 20 nov. de 2019 às 14:30h.

_____. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e politizando a raça**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>> Acesso: 20 de nov. de 2019 às 15:30h.

GONÇALVES, Luiz Alberto O. SILVA, Petronilha Beatriz G. e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 15, Set/Out/Nov/Dez 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>> Acesso em: 25 out. 2019 às 01:25 h.

_____. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E.M. et al. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik [org.]. Trad. Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Claudia Alvares, Francisco Rudiger, Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro - 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 3 ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MARINGONI. G. O destino dos negros após a abolição. **Revista - Desafios do desenvolvimento - IPEA** - ano 08 - nº 70, p. 34-42 - Editora: Virtual Publicidade, 2011.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Escravo**. Editora Melhoramentos Ltda.: 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/escravo/>>. Acesso em: 23 abr. 2020 às 13:35h.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. **Bullying**. Editora Melhoramentos Ltda.: 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bullying/>>. Acesso em: 11 abr. 2021 às 20:07h.

MILENA, Lilian. **Kabengele Munanga, o antropólogo que desmistificou a democracia racial no Brasil**. Portal carta maior, 15 maio. 2019. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/Kabengele-Munanga-o-antropologo-que-desmistificou-a-democracia-racial-no-Brasil/5/44091>> Acesso em: 27 abr. 2019 às 20:25h.

MOREIRA, Antônio F. Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

MOREIRA, Antônio F. CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2008.

_____.; CANDAU, Vera M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. (Org) **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Ed. UFF: Niterói-RJ, 2004.

_____. (org.) **Superando o racismo na escola**. 2 ed. revisada, Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

_____.; GOMES, Nilma L. **O negro no Brasil de hoje**. 2 ed. - São Paulo: Global, 2016.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

ONU/PNUD BRASIL. **Desenvolvimento Humano e IDH**. Seção Objetivos do Desenvolvimento sustentável. Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>>. Acesso em: 09 set. 2020.

SANTOS, Joel R. dos. **A questão do negro na sala de aula**. 2. ed. – São Paulo: Global, 2016.

PINTO, Sandra M. E.; MWEWA, Christian M.; BISPO, Silvana A. da S. **Mediações étnico-raciais no contexto da educação infantil em Três Lagoas/MS: um estudo de caso**. Zeros-a-Seis, 18(33), 65-82. ISSN 1980-4512, v. 18, n. 33 p. 65-82. Florianópolis jan-jun/2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/19804512.2016v18n33p65/31491>> . Acesso em 15 maio de 2020 às 20:20h.

PILLAY, Navi. **Conferência contra o racismo**. Folha de São Paulo, domingo, 03 de maio de 2009, SP. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0305200908.htm>> Acesso em: 12 maio. 2020 às 17:30h.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. “Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 794-803 jul./set. 2019. e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

SANT’ANNA, Wânia. **Marco conceitual do projeto A Cor da Cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2005. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/Marco%20Conceitual.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021 às 15:51h.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. **As ONGs de mulheres negras no Brasil**. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fchf/article/download/9102/6274/>> Acesso em: 23 abr. 2021 às 13:23h.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2ª ed. – 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 156 pg.

SOUZA, Vivian R. G. de Almeida. **Formação continuada de professores centrada na escola: uma experiência no município de Três Lagoas, MS**. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Presidente Prudente, 2020. 190 f.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Quase pretos, quase brancos. **Pesquisa FAPESP**, ed. 134, abr. 2007, sp. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/2007/04/01/quase-pretos-quase-brancos/>>. Acesso em: 03 nov. 2019 às 22:30h.

TEATRO Experimental do Negro (TEN). In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro>>. Acesso em: 29 de mar. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

TRÊS LAGOAS. **Professores da REME participam de Formação Continuada do PNAIC**. Disponível em: <<http://www.treslagoas.ms.gov.br/professores-da-reme-participam-de-formacao-continuada-do-pnaic/>> Acesso em: 28 mar. 2021 às 19:09h.

TRÊS LAGOAS. **Profissionais da Educação de Três Lagoas participam de mais uma formação continuada do PNAIC**. Disponível em: <<http://www.treslagoas.ms.gov.br/profissionais-da-educacao-de-tres-lagoas-participam-de-mais-uma-formacao-continuada-do-pnaic/>> Acesso em: 29 mar. 2021 às 08:32h.

Teledramaturgia. **Sinhá Moça (1986)**. Copyright 2015 Nilson Xavier. Disponível em: <<http://teledramaturgia.com.br/sinha-moca-1986/>>. Acesso em: 21 abr. 2021 às 11:25h.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5a ed. São Paulo: Libertad, 2004.

ANEXOS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Anexo 01

LOCUS DA PESQUISA

Planejamento: TRÊS LAGOAS E A DONA BARATINHA

Nº 11

Período: 18/01/19 a 30/11/19**Professora:****Turma:** 1º Ano**Turno:** Matutino**Especialista em Educação**

INTRODUÇÃO: CONSIDERANDO QUE NUMA TURMA DE PRIMEIRO ANO, A LEITURA E A ESCRITA SÃO TRABALHADAS DE FORMA PRIORITÁRIA, SABENDO-SE QUE É IMPORTANTE O EDUCADOR PROPOR ATIVIDADES LÚDICAS QUE FAVOREÇAM A EVOLUÇÃO DA ESCRITA DAS CRIANÇAS, UTILIZANDO-SE, SOBRETUDO, DA LINGUAGEM VISUAL E AUDITIVA, PERMITINDO QUE AS CRIANÇAS SEJAM AUTORAS DE SUAS PRÓPRIAS OBRAS, E AINDA QUE A FORMAÇÃO DOS FUTUROS LEITORES E ESCRITORES ESTÁ VINCULADA À PRESENÇA CONSTANTE DOS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS.

COMPONENTES CURRICULARES

- LÍNGUA PORTUGUESA
- MATEMÁTICA
- CIÊNCIAS
- GEOGRAFIA
- HISTÓRIA

COMPONENTE CURRICULAR

LÍNGUA PORTUGUESA

-OBJETIVOS DO CONHECIMENTO:

- PRODUÇÃO DE DESENHOS COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA CRIANÇAS.
- CONHECENDO O ALFABETO.
- PROCESSO DE CRIAÇÃO.
- NOME E SOBRENOME.

HABILIDADES;

(EF01LP01.s.32) NOMEAR AS LETRAS DO ALFABETO. ESCREVER, ESPONTANEAMENTE OU POR DITADO, PALAVRAS OU FRASES DE FORMA ALFABÉTICA- USANDO LETRAS/GRAFEMAS QUE REPRESENTAM FONEMAS.
(EF01LP01.s.41) RECITAR PARLENDAS, TRAVA LÍNGUAS COM ENTONAÇÃO.

COMPONENTE CURRICULAR

MATEMÁTICA

OBJETIVO DO CONHECIMENTO

- CONTAGEM DE ROTINA, RECONHECIMENTO DE NÚMEROS NO CONTEXTO DIÁRIO: INDICAÇÕES DE QUANTIDADES, INDICAÇÕES DE ORDEM OU INDICAÇÃO DE CÓDIGOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES.
- IDENTIFICAÇÃO DE NÚMEROS EM DIFERENTES CONTEXTOS EM QUE SE ENCONTRA.
- RELAÇÃO ENTRE OS NÚMEROS E SUAS RESPECTIVAS QUANTIDADES.
- ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO MATEMÁTICO. CONCEITOS MATEMÁTICOS E A RELAÇÃO COM OS NÚMEROS.
- CONTAGEM ORAL DOS NÚMEROS.
- IDENTIFICAÇÃO E COMPOSIÇÃO DE QUANTIDADE.
- CONCEITO DE TEMPO.
- LATERALIDADE.
- CALENDÁRIO.

HABILIDADES

MS.EF01MA01.S.01 – UTILIZAR NÚMEROS NATURAIS COMO INDICADOR DE QUANTIDADE OU DE ORDEM EM DIFERENTES SITUAÇÕES COTIDIANAS E RECONHECER SITUAÇÕES EM QUE OS NÚMEROS NÃO INDICAM CONTAGEM NEM ORDEM, MAS SIM CÓDIGOS DE IDENTIFICAÇÃO.

(MS EF01MA02) CONTAR DE MANEIRA EXATA OU APROXIMADA, UTILIZANDO DIFERENTES ESTRATÉGIAS COMO O PAREAMENTO E OUTROS AGRUPAMENTOS.

COMPONENTE CURRICULAR

CIÊNCIAS

OBJETO DE CONHECIMENTO

- HIGIENE.

UNIDADE TEMÁTICA

CORPO HUMANO RESPEITO A DIVERSIDADE

HABILIDADE

(MSEF01CI03) DISCUTIR RAZÕES PELAS QUAIS OS HÁBITOS DE HIGIENE É IMPORTANTE PARA O CORPO E PARA MORADIA.

COMPONENTE CURRICULAR

HISTÓRIA

OBJETO DE CONHECIMENTO

AS FASES DA VIDA E A IDEIA DE TEMPORALIDADE (PASSADO, PRESENTE E FUTURO)

UNIDADE TEMÁTICA

MUNDO PESSOAL; MEU LUGAR NO MUNDO.

HABILIDADES

MS.EF01HL10.S.01 – IDENTIFICAR ASPECTOS DO SEU CRESCIMENTO POR MEIO DO REGISTRO DAS LEMBRANÇAS PARTICULARES OU DE LEMBRANÇAS DOS MEMBROS DE SUA FAMÍLIA OU DE SUA COMUNIDADE.

(MSEF01HI03) – DESCREVER, DISTINGUIR OS SEUS PAPÉIS E RESPONSABILIDADES RELACIONADA À FAMÍLIA, À ESCOLA E À COMUNIDADE E DISCUTIR SOBRE O VERDADEIRO SIGNIFICADO DA PÁSCOA.

COMPONENTE CURRICULAR**GEOGRAFIA****OBJETO DO CONHECIMENTO**

SITUAÇÕES DE CONVÍVIO EM DIFERENTES LUGARES.

UNIDADE TEMÁTICA

O MODO DE VIDA DAS CRIANÇAS EM DIFERENTES LUGARES DE VIVÊNCIAS.

HABILIDADES

MS.EF01GE02.S.02 – IDENTIFICAR SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE JOGOS E BRINCADEIRAS DE DIFERENTES ÉPOCAS E LUGARES.

(EF01GE04) DISCUTIR E ELABORAR, COLETIVAMENTE, REGRAS DE CONVÍVIO EM DIFERENTES ESPAÇOS.

CONTEXTUALIZAÇÃO**DIA 18/11 SEGUNDA – FEIRA**

1º - **MOMENTO:** LEITURA DO LIVRO A DONA BARATINHA.

2º - **MOMENTO:** FAZER COM QUE AS CRIANÇAS FAÇAM O RECONTO ORALMENTE E ATRAVÉS DE DESENHOS.

3º - **MOMENTO:** RODA DE CONVERSA, CONVERSAR SOBRE ESTE INSETO E QUAL A SUA IMPORTÂNCIA NO ECOSISTEMA.

4º - **MOMENTO** – EXPOSIÇÃO DOS DESENHOS DAS CRIANÇAS EM SEGUIDA COMENTAR SOBRE O NOSSO MUNICÍPIO E FAZER CAÇA BRINCADEIRAS DO MUNICÍPIO.

DIA 19/11 TERÇA – FEIRA

1º - **MOMENTO:** INICIAR A AULA COM UMA MÚSICA (A BARATA DIZ QUE TEM).

2º - **MOMENTO:** RODA DE CONVERSA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PALAVRA **BARATA**, OBSERVAR QUE É NECESSÁRIO JUNTAR UMA LETRA NA OUTRA, E QUE ALGUMAS PODEM SE REPETIR NA PALAVRA E PINTURA DOS PERSONAGENS.

DIA 20/11 QUARTA-FEIRA

1º **MOMENTO** – LEITURA DO ALFABETO, DOS NÚMEROS.

2º **MOMENTO** – FAZER O DESENHO DA PERSONAGEM PRINCIPAL E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO.

3º **MOMENTO** – ESCRITA DE UMA LISTA DE NOMES DOS INSETOS; DEPOIS IREMOS COMENTAR SOBRE OS ANIMAIS QUE VIVEM NO NOSSO MUNICÍPIO E RESOLVER ATIVIDADES RELACIONADA.

DIA 21/11 QUINTA-FEIRA

1º **MOMENTO** – LEITURA DE CARTAZES, ALFABETO E NÚMEROS.

2º **MOMENTO** – RELEITURA DO LIVRO DONA BARATINHA.

3º **MOMENTO** – CONVERSA INFORMAL SOBRE O TEXTO, DEIXAR QUE ELES FALEM SOBRE O QUE SABE A RESPEITO DO INSETO; DEPOIS IREMOS FAZER ATIVIDADE DE CAÇA BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS DO NOSSO MUNICÍPIO.

DIA 22/11 SEXTA-FEIRA

1º MOMENTO – IREMOS ASSISTIR O VÍDEO CASAMENTO DA DONA BARATINHA.

2º MOMENTO – FALAR SOBRE O VÍDEO O QUE ACONTECEU E FAZER ATIVIDADE DE ESCRITA DOS NOMES DOS PERSONAGENS DA HISTÓRIA.

DIA 25/11 SEGUNDA-FEIRA

1º MOMENTO – VÍDEO SOBRE CURIOSIDADES DA BARATA

2º MOMENTO – DESENHO ESPONTÂNEO DA BARATA DE ACORDO COM A OBSERVAÇÃO DO VÍDEO.

DIA 26/11 TERÇA-FEIRA

1º MOMENTO – IREMOS LISTAR OS INGREDIENTES DA FEIJOADA DO CASAMENTO DA DONA BARATINHA.

2º MOMENTO – CANTAR A MÚSICA SOBRE A BARATA.

DIA 27/11 QUARTA-FEIRA

1º MOMENTO — RELEITURA DO LIVRO DONA BARATINHA.

2º MOMENTO – VAMOS ESCREVER A MÚSICA QUE A DONA BARATINHA CANTA NA JANELA; DEPOIS QUE TERMINARMOS ESTA ATIVIDADE, IREMOS ADICIONAR OS ANIMAIS QUE VIVEM NO NOSSO MUNICÍPIO.

DIA 28/11 QUINTA-FEIRA

1º MOMENTO – LEITURA DE CARTAZES, ALFABETO E NÚMEROS.

2º MOMENTO – IDENTIFICAÇÃO DAS VOZES DOS ANIMAIS DA HISTÓRIA.

3º E 4º MOMENTO - DESENHO DOS ANIMAIS.

DIA 29/11 SEXTA-FEIRA

1º E 2º MOMENTO – ESCRITA DA LISTA DE CONVIDADOS DO CASAMENTO DA DONA BARATINHA.

3º E 4º MOMENTO – VÍDEO, LEITURA DA HISTÓRIA DE TRÊS LAGOAS E PINTURA DE DESENHOS RELACIONADOS AO MUNICÍPIO.

RECURSOS:

ATIVIDADES DIRIGIDAS RELACIONADAS AOS CONTEÚDOS NO CADERNO, LEITURA DE LEITE, PRODUÇÃO DE DESENHO, LÁPIS DE ESCREVER, CANETA, LÁPIS DE COR, PALITOS, LOUSA E GIZ.

AVALIAÇÃO:

UFMS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS - CPTL

Questionário
PESQUISA ACADÊMICA
Programa de Pós Graduação em educação CPTL

Anexo 02

OBSERVAÇÃO DIRETA DA PROFESSORA PARA ACOMPANHAR O ALUNO SE
ESCREVE O NOME, CONHECE A SEQUÊNCIA, NÚMEROS, ENTENDE E
COMPREENDE SOBRE O LOCAL ONDE MORA E SOBRE O MEIO AMBIENTE.

RECEBIDO EM 18/11/2019

APROVADO EM ____/____/2019

DEVOLUÇÃO À PROFESSORA ____/____/2019

ASSINATURA DO ESPECIALISTA _____ APROVADO EM ____/____/2019

Questionário de pesquisa acadêmica

Orientações relevantes:

Com o objetivo de traçar um perfil do Professor atuante na educação infantil na contemporaneidade, dentro da esfera de educação municipal em Três Lagoas – MS elaboramos um questionário solicitando algumas informações a respeito de sua formação e formas de atuação, mediante sua prática docente.

Salientamos que todas as informações analisadas serão analisadas de forma anônima, com atribuição de pseudônimos, a fim de respeitar a identidade do profissional que se dispuser responder ao questionário.

Agradecemos a colaboração junto a esta pesquisa acadêmica vinculada a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Programa de Pós-graduação em Educação – Campus de Três Lagoas.

Mestranda: Elisangela Mariano Ferreira Costa

Orientadora: Jaqueline Aparecida Martins Zarbato

Questões

1 - Qual a sua formação profissional/acadêmica?

() magistério

() normal médio

() graduação

() especialista

() Mestrado

() Doutorado

- Se selecionou graduação/especialista/mestrado/doutorado, por gentileza descreva de forma sucinta em que área graduou-se, especializou-se, tornou-se Mestre ou doutor (a):

2- Há quanto tempo você se formou?

3 - Durante a sua formação acadêmica, foram abordadas questões legais e pedagógicas voltadas ao âmbito étnico-racial?

7 - Você percebe, ou já presenciou situações racismo, ou preconceito contra profissionais/alunos na unidade escolar em que você atua? Se nunca presenciou, já ouviu falar de situações vinculadas a esta temática dentro de seu local de trabalho? Descreva sucintamente.

8 - Em relação à questão anterior, se houve alguma situação, como foi solucionada? Teve alguma ação promovida em defesa a vítima?

9 - Você aborda a questão étnico-racial em suas aulas?

- Se a resposta for “sim”, de forma sucinta, descreva como você desenvolve suas aulas vinculadas às manifestações culturais afro-brasileiras?

10 - Na sua disciplina, você desenvolve a temática afro-brasileira através de material didático ou produz seu próprio material? Independente da escolha, por que a prefere? Descreva de forma sucinta.

11 - Em sua opinião, a unidade escolar sabe lidar com a temática étnico-racial? Consegue resolver as questões ligadas ao preconceito e ao racismo de modo harmônico?

12 - De que forma observa a questão racial em sua escola:

() há mais brancos do que negros e pardos.

() há mais pardos e negros do que brancos.

13 - Nos últimos anos, como você vem trabalhando o dia da libertação da escravatura (13 de maio de 1888) em sua escola?

14 - O que sua escola desenvolveu de comemoração para a data do dia 20/11 (dia da consciência negra)?

a- O que você desenvolveu com as suas turmas a respeito da temática?

b- Você presenciou envolvimento de toda escola em relação ao dia no decorrer do ano ou somente no mês de novembro ou mesmo na semana que antecede dia 20/11?

15 - A forma como os livros didáticos mencionam a questão do negro e sua trajetória até os dias atuais contribuem de que maneira para o trabalho docente em sala de aula? Comente citando exemplos.

16 - Como o seu planejamento de aula aborda a questão étnico-racial? Descreva de modo sucinto.

17 - As diferenças são ignoradas ou consideradas? Neste contexto social, o racismo ainda permanece? Ou consegue ser amenizado?

18 - Você tem conhecimento da lei 10.639/03? Se sim, diga como soube de sua existência. Você a divulga para seus alunos?

19 - Você acredita que exista racismo entre as crianças? E como as crianças negras e brancas reagem?

a- E os professores, como reagem diante de situações de racismo entre seus alunos?

b- E os pais, como reagem a situações assim?

20 - Se você tivesse de recomendar algum material ou produto acadêmico sobre o trabalho docente mediante as práticas pedagógicas étnico raciais, qual/quais você recomendaria?

Agradecemos a sua contribuição!