

20 anos da Lei 10.639/2003

Diálogos e desafios na educação brasileira



Waldemar Borges de Oliveira Júnior
Maria Luiza Nunes da Silveira
Organizadores

 lupa

Waldemar Borges de Oliveira Júnior
Maria Luiza Nunes da Silveira
Organizadores

20 anos da Lei **10.639/2003**

Diálogos e desafios na educação brasileira

EDITOR-CHEFE

Geison Araujo Silva

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)	Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)
Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)	Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB)
Diógenes Cândido de Lima (UESB)	Marcel Álvaro de Amorim (UFRJ)
Jailson Almeida Conceição (UESPI)	Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)
José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)	Miguel Ysrael Ramírez Sánchez (México)
Joseane dos Santos do Espírito Santo (UFAL)	Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
Julio Neves Pereira (UFBA)	Rosângela Nunes de Lima (IFAL)
Juscelino Nascimento (UFPI)	Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)
Lauro Gomes (UPF)	Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)
Letícia Carolina P. do Nascimento (UFPI)	Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)

Projeto gráfico: Geison Araujo

Diagramação: Daniel Muniz

Revisão: Autores e autoras

Esta obra está sob Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo do livro é de total responsabilidade de seus autores e autoras.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

20 anos da lei 10.639/2003 [livro eletrônico] : diálogos e desafios na educação brasileira / organização Waldemar Borges de Oliveira Júnior, Maria Luiza Nunes da Silveira. -- Tutóia, MA : Editora Lupa, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89932-94-9

DOI 10.29327/5353095

1. Antirracismo 2. Brasil. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003 3. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino 4. Educação - Brasil 5. Ensino - Legislação - Brasil 6. Relações étnico-raciais 7. Sociologia educacional - Brasil I. Oliveira Júnior, Waldemar Borges de. II. Silveira, Maria Luiza Nunes da.

24-190631

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Relações étnico-raciais : Sociologia educacional 306.43

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Editora Lupa

www.editoralupa.com.br
contato@editoralupa.com.br

Sumário

Apresentação 7

Yonier Alexander Orozco Marin

Prefácio 14

Waldemar Borges de Oliveira Júnior

Capítulo 1 - A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: dimensões no contexto amazônico 16

Waldemar Borges de Oliveira Júnior

Capítulo 2 - A inclusão da educação para a relações étnico-raciais na formação inicial de professores (as) do ensino fundamental – anos iniciais 37

María Luiza Nunes da Silveira

Capítulo 3 - A Lei 10.639/2003 no ambiente escolar: identidade, preconceito, racismo e discriminação 57

Leidiane das Graças de Abreu Teixeira

María José Aviz do Rosário

María Luiza Nunes

Capítulo 4 - A lei n. 10.639/2003 e a escola básica: panorama da literatura especializada 77

Waldemar Borges de Oliveira Júnior

Erllennekeley Angelo Ribeiro

Capítulo 5 - Lei nº 10.639/03 e o processo de descolonização do pensamento: reflexões sobre o letramento racial crítico no ensino de literatura afro-brasileira nas escolas 98

Maria Alice dos Santos

Lígia dos Santos Ferreira

Capítulo 6 - Desafios para uma educação antirracista 122

Maria Antonieta Teixeira

Elisama Pereira da Silva

Capítulo 7 - Letramento racial e educação: desafios e possibilidades em uma escola pública da cidade de Lago da Pedra (MA) 149

João Vitor Cunha Lopes

Francisco Jhon Anderson Silva Farias

Sabrina Monique Ribeiro Sousa

Vitória França de Sousa

Capítulo 8 - História e cultura afro-brasileira na perspectiva da lei 11.645/2008: um estudo de caso da escola estadual CEINJAR no município de São João dos Patos - MA **168**

Tarcísio Souza de Sá

João Alexandre Cardoso Lopes

Capítulo 9 - O uso de obras afro-brasileiras em uma escola quilombola: um estudo realizado com professores do ensino fundamental anos iniciais **197**

Marcelo Furtado Silva

Capítulo 10 - A representação étnico-racial nos livros didáticos de ensino médio: mapeamento de teses, dissertações (2017-2022) **221**

Alessandra de Almeida Souza

Wilma de Nazaré Baía Coelho

Posfácio **243**

Maria Luiza Nunes da Silveira

Sobre os organizadores **244**

Sobre os autores e autoras **245**

Índice remissivo **250**

Apresentação

Quanto pode mudar a educação de um país em 20 anos? Quanto uma legislação pode impactar as práticas educativas? Quais os efeitos da Lei 10.639/2003 nos chãos de salas de aula do Brasil? Precisamos de muita pesquisa para resolver essas perguntas, mas entendemos que leis não mudam realidades por si só, pois as mesmas devem vir acompanhadas de vontade e força política para sua aplicação. Numa sociedade que construiu toda sua estrutura fundamentada no racismo, qual tem sido o papel de uma legislação que se propõe o combate a um conjunto de violências que ainda são a própria estrutura dessa sociedade e, portanto, das escolas? Transgressões, lutas e esperanças aparecem nessa empreitada, mas também, negligências, contradições e descasos.

Contrário ao imaginário do senso comum, a luta contra o racismo desde as escolas não é uma tarifa exclusiva das pessoas racializadas, pessoas brancas não podemos nos isentar dessas lutas. Historicamente o racismo foi inventado, perpetuado, fortalecido e atualizado para favorecer determinados grupos sociais, gerando benefícios e privilégios materiais e simbólicos para sujeitos brancos a custas da violência, exclusão e diversas formas de genocídio dos povos racializados. Nesse sentido, se pessoas brancas continuamos a recolher as heranças materiais e simbólicas de tanta violência, somos os principais responsáveis por assumir a luta pela superação dessas violências e realidades. Cara pessoa branca, a luta antirracista é principalmente com você. Caro professor branco, a luta antirracista também é a sua responsabilidade. Os estudos críticos da branquitude (Bento, 2022) podem auxiliar a gente para entender melhor esse nosso papel.

A luta antirracista desde as escolas não deve ser reduzida a um evento, oficina ou ação específica. Essa pedagogia dos eventos, embora possa parecer “melhor do que nada” ignora uma série de possibilidades de integração das questões étnico-raciais nos currículos e nas abordagens dos próprios conteúdos disciplinares, tanto das ciências humanas, como das ciências naturais e exatas. As possibilidades são múltiplas (Marin, 2021).

É possível denunciar, evidenciar e denunciar o racismo individual, institucional e estrutural em nossas salas de aulas, abordar o passado e -em muitos casos também a atualidade- racista das disciplinas que ensinamos, abordar o pioneirismo africano, negro e indígena nas diversas áreas de conhecimento, realizar interseções entre a educação sexual e as temáticas de gênero com o componente racial, promover diálogos de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos de outras matrizes de pensamento promovendo interculturalidade, abordar o racismo ambiental, discutir questões associadas à representatividade, identidade e corpo em nossas salas de aula. Enfim, temos muito trabalho por fazer.

Os textos que compõem o livro “20 anos da Lei 10.639/2003: diálogos e desafios na educação brasileira” permitem a reflexão sobre diversos desafios, possibilidades e caminhos para a vivência de uma educação antirracista no Brasil. Entre contradições e esperanças, os textos apontam no caminho de continuar lutando por uma escola comprometida com o combate à violência racial em todas as suas expressões.

O texto, intitulado “*A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: dimensões no contexto amazônico*” de autoria de Waldemar Borges de Oliveira Júnior, apresenta como propósito, identi-

car como a temática das Relações Raciais vem sendo proporcionado para os alunos(as) de uma instituição pública no contexto amazônico por meio dos Plano de Curso da disciplina de Ciências (PEAC) e por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). O texto denuncia a falta de protagonismo dessas discussões tanto nos projetos políticos pedagógicos, quanto nos planos das aulas, reforçando dessa maneira o silenciamento dessa temática como uma maneira de perpetuação do racismo nas escolas.

O capítulo, intitulado *“A Inclusão da Educação para as Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores (as) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais”* de autoria da Maria Luiza Nunes da Silveira, teve como objetivo examinar a inclusão da Educação para as Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, no currículo de um curso de licenciatura em Pedagogia. O trabalho aponta que apesar da ausência inicial das discussões étnico-raciais nos currículos do curso estudado, esperanças vêm sendo construídas por sujeitos que assumem a empreitada de transformar esses currículos e incluir explicitamente componentes de discussão étnico-racial na formação de futuras e futuros pedagogos.

O manuscrito de Leidiane das Graças de Abreu Teixeira, Maria José Aviz do Rosário, Maria Luiza Nunes da Silveira, intitulado *“A Lei 10.639/2003 no ambiente escolar: identidade, preconceito, racismo e discriminação”* apontou como propósito, refletir sobre a prática de racismo, preconceito e discriminação, a partir do fenótipo Cabelo, como forma de incentivar a implementação da Lei nº10.639/2003, na escola Básica. Nesse sentido, o trabalho traz um anúncio, uma possibilidade, apontando caminhos ao discutir questões de estética, identida-

de, subjetividade e as maneiras pelas quais fomos educados e educadas para considerar algo belo ou não.

O texto intitulado *“A lei n. 10.639/2003 e a escola básica: panorama da literatura especializada”* de Waldemar Borges de Oliveira Júnior e Erllenkeley Angelo Ribeiro, se centraliza em apresentar os debates encaminhados pela literatura especializada sobre os avanços, os desafios e a formação de formações de professores(as) no que tange a implementação da Lei n. 10.639/2003 na Escola Básica. Consistindo em uma rica revisão de literatura, o texto contribui com apontamentos para fortalecer as relações entre universidade e educação básica para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

O capítulo intitulado *“A lei nº 10.639/03 e o processo de descolonização do pensamento: reflexões sobre o letramento racial crítico no ensino de literatura afro-brasileira nas escolas”* de Maria Alice dos Santos e Lígia dos Santos Ferreira, destacou o letramento racial crítico através de textos literários de autoras negras brasileiras, sendo as obras: *“Olhos d’água”*, *“Maria”*, de Conceição Evaristo (2019) e *“Pixaim”* de Cristiane Sobral. Por meio dessa estratégia vivenciada com alunos e alunas do 9º ano do ensino fundamental, o trabalho anuncia um caminho relevante para incorporar as discussões étnico-raciais nas escolas, promovendo uma descolonização dos currículos.

O manuscrito intitulado *“Desafios para uma educação antirracista”* de Maria Antonieta Teixeira e Elisama Pereira da Silva objetivou caracterizar o conhecimento de professoras sobre as questões étnico-raciais no âmbito educacional de Oliveira, MG. O trabalho se conceitua desde a educação antirracista e constata a falta de conhecimento da Lei 10.639/2003 pela comunidade escolar estudada verifi-

cando, portanto, não apenas a ignorância sobre o tema das relações étnico-raciais, como também uma postura racista, na medida em que o problema é tratado de forma pontual, desconsiderando que o racismo estrutural é característico da sociedade brasileira. Nesse sentido, o trabalho aponta esse silenciamento como uma maneira de reforçar os privilégios da branquitude desde a educação.

O texto de João Vitor Cunha Lopes, Francisco Jhon Anderson Silva Farias, Sabrina Monique Ribeiro Sousa e Vitória França de Sousa intitulado *“Letramento racial e educação: desafios e possibilidades em uma escola pública da cidade de Lago da Pedra (MA)”* apresentou como propósito colaborar com a criação de um ambiente de reflexão e debates sobre questões étnico-raciais que envolvem práticas de letramentos em uma escola pública que tenta desconstruir o padrão racista imposto pela sociedade. No trabalho é apresentada e discutida uma proposta de intervenções que reforçam que a discussão das relações étnico-raciais deve ser realizada ao longo de todo o ano escolar e não unicamente em datas específicas, pois sem constância nas discussões não é possível promover letramento racial.

O capítulo intitulado *“História e cultura afro-brasileira na perspectiva da Lei 11.645/08: Um estudo de caso da escola estadual CEINJAR no município de São João dos Patos-MA”* de Tarcísio Souza de Sá, João Alexandre Cardoso Lopes teve por objetivo desenvolver um estudo sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira, na perspectiva da lei 11.645/08, na escola estadual Centro de Ensino Integral Josélia Almeida Ramos (CEINJAR), no município de São João dos Patos-MA, com intuito de verificar como a escola vem desenvolvendo o processo de implementação da referida lei. O trabalho verifica que

mesmo com o conhecimento da importância de aplicação da lei e de boas intenções manifestadas para sua implementação, gestores e professores apresentam dificuldades para realizar essa inclusão, em parte devido à falta de planejamento e formação, tornando as atividades realizadas, na palavra das pessoas autoras, superficiais.

A produção intitulada *“O uso de obras afro-brasileiras em uma escola quilombola: um estudo realizado com professores no ensino fundamental anos iniciais”* de Marcelo Furtado Silva, ao realizar pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo em uma instituição quilombola. Dentre os resultados, alcançou dentre resultados, se percebeu que ainda é insuficiente na instituição, ações didático-pedagógicas pautada no pleno respeito às diferenças e erradicação do racismo, apesar da existência dos dispositivos legais.

O capítulo intitulado *“A representação Étnico- Racial nos livros didáticos de Ensino Médio: mapeamento de teses e dissertações (2017- 2022)”* de Alessandra de Almeida Souza e Wilma de Nazaré Baia Coelho tem como objetivo apresentar um mapeamento de produções acadêmicas (teses e dissertações) defendidas nos programas de pós graduação após a implantação da Base Nacional Curricular Comum do ensino médio. A pesquisa traz como resultado o perfil das produções por gênero e temporalidade e as temáticas e áreas de conhecimentos apresentadas nos trabalhos acadêmicos.

Evidentemente mais de 500 anos de processo de colonização fortalecendo e instituindo violências não se superam com vinte anos de uma das poucas leis do país que procura o combate explícito ao racismo nos contextos escolares, porém, os textos apresentados no livro refletem sobre desafios ainda vigentes, mas também possibilidades

nesses vinte anos de trajetória da Lei. Superar as heranças e atualidades do racismo na sociedade brasileira e nas instituições escolares requiere de muita, mas muita luta, serão muito mais do que vinte anos que precisaremos ainda estar vigilantes, estudando e, sobretudo, lutando pelo sonho e necessidade de uma escola livre de racismo.

Yonier Alexander Orozco Marin
Universidade Federal do Norte de Tocantins

Prefácio

O livro “20 anos da Lei n. 10.639/2003: diálogos e desafios na educação brasileira”, organizado por Waldemar Borges de Oliveira Júnior e Maria Luiza Nunes da Silveira, apresenta dez produções, de professores(as) da Escola Básica, professores(as) do Magistério Superior, Estudantes de Graduação e Pós-graduação, estudos que debatem sobre a implementação da Lei que torna obrigatório em todo o currículo escolar a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Esta obra, significa mais um marco no avanço no trato de uma temática que nos é cara e urgente, além no combate contra o racismo em todos os espaços sociais. Ao realizar as leituras, percebemos (e você vai abranger) que por meio dos argumentos consubstanciados pela literatura especializada, a rica diversidade de dados que nos levam as reflexões dos avanços, mas também, no que precisamos prosseguir com a legislação vigente.

Os capítulos nos fazem deparar, que existem muitas subversões sendo realizadas no campo escolar e que em muito corrobora na ampliação dos diálogos sobre a ERER, todavia, também, apesar da Lei n. 10.639/2003 está completando 20 anos, a presença dos conhecimentos de matriz africana, ainda é eclipsada nos currículos e nas ações pedagógicas das instituições. O devido enraizamento mencionado pela professora Nilma Lino Gomes, ainda não perceptível, infelizmente, à medida que reconhecemos a importância do trato da Diversidade em nosso país.

Finalizo este prefácio com coração aquecido, feliz e vontade de cada vez mais resistir/contribuir! Sei que muito tem sido realizado em todo o Brasil, na minha região, Norte, talvez menos em virtude do contexto social e histórico. Contudo, faço minha parte enquanto cidadão brasileiro, nortista, professor universitário e formador de outros professores(as), ampliar, debater e dialogar sobre Diversidade. Essa coletânea organizada com Maria Luiza é um dos símbolos que carrego em minha trajetória e que sempre busco realizar, para que não recaímos no que a professora Wilma de Nazaré Baía Coelho e o professor Mauro Cezar Coelho chama de improviso e uma “boa intenção” para se trabalhar algo sério e complexo.

Nesse sentido, eu desejo uma leitura exitosa a tod@s e que as produções possam amplificar o diálogo entre Escola Básica, Universidade e os agentes que ali estão.

Muito Obrigado!

Capítulo 1

A educação das relações étnico- raciais no ensino de ciências: dimensões no contexto amazônico

Waldemar Borges de Oliveira Júnior

DOI: 10.29327/5353095.1-1

Introdução

A luta da população negra pela superação do racismo e discriminação já ocorre há muitos anos, um caminho que se inicia com os quilombos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravização e demais resistências históricas encaminhadas pela população negra (Gomes, 2011). Esses movimentos, adentram os períodos da República, mas até mesmo no momento da ditadura militar, diversos foram os atos desencadeados pelos negros em prol da liberdade, democracia e sobretudo, da igualdade de direito. No ano de 1980, o Movimento Negro¹ passou a atuar ativamente, sobretudo trazendo múltiplos questionamentos e novas maneiras de atuação e reivindicação política, assumindo um caráter mais profundo: questionam o Estado e a esquerda brasileira sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país (Santos; Silva; Coelho, 2014).

O Movimento Negro foi um movimento social essencial para iniciar e começar a desenvolver as manifestações sobre a igualdade racial no nosso país. Em 2014, Santos, Silva e Coelho evidenciaram que foi somente no início do século XXI, ao ser realizado a III Conferência contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata na África do Sul que foi reconhecido de fato, à existência do racismo e suas consequências, bem como de se comprometer em ado-

1 Nilma Gomes (2011, p. 134-135) que a ação do Movimento Negro brasileiro, por meio das suas diversas entidades, tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada em suas diversas ações, projetos e propostas, se destacando na história do Brasil como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa. Posteriormente em 2017, a mesma defende a tese, que o papel do movimento negro brasileiro é educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimento sobre a questão racial no Brasil.

tar políticas de ações afirmativas no Brasil. Esse marco foi um passo inicial, mas importante para o início do desdobramento e das ações a despeito dos diálogos sobre a temática das Relações Raciais nos espaços sociais, inclusive na Escola Básica.

No ano posterior, as mesmas autoras acrescentam que o avanço o século XXI representa um passo essencial no combate ao racismo, discriminação e preconceito, assim como concebe uma nova história de afirmação de direitos visando à valorização da cultura afro-brasileira e africana nos currículos oficiais da Educação Básica do Brasil. Trata-se da aprovação da Lei n. 10.639/2003², a implementação da referida legislação é considerada um marco recente na história da educação brasileira, pois é uma medida de Ação Afirmativa³ que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96 e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino, a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Após a promulgação da Lei n. 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica, na qual teve suas respectivas formas de regulamentação (Parecer CNE/CP 03/2004 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana instituído pela Resolução CNE/CP 01/2004), objetiva o reconhecimento e a

2 No ano de 2008, a Lei n. 10.639/2003 sofre alteração, em decorrência da aprovação da Lei n. 11.645, de 2008, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

3 Segundo Valter Silvério (2002), ações afirmativas referem-se a ações públicas ou privadas que visam promover, buscar e alcançar oportunidades ou outros benefícios não somente para os(as) negros(as), mas também para outros grupos étnicos específicos. No caso específico dos(as) negros(as), as demandas por reparações, não se iniciaram na contemporaneidade, mas sim atravessam o século XX em diferentes manifestações.

valorização da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todos os espaços sociais. Sua aprovação, cria e tensiona pressões para que ocorra o seu enraizamento nos currículos escolares (Regis, 2018) e que a diversidade do Brasil, seja incorporada nas agendas do Estado e nos currículos de todas instituições.

Apesar da Lei n. 10.639/2003 mencionar como os conteúdos referentes a ela, serem ministradas em especialmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, o ensino de Ciências tem atuação significativa com o objetivo de oferecer aos discentes da Educação Básica, conhecimentos necessários para desmistificar saberes geralmente distorcidos sobre a História da África e poderem agir positivamente em uma sociedade racista e discriminatória, dimensão esta, já encaminhada ainda em 2009 por Verrangia e reiterada por vários pesquisadores(as) como: Pinheiro (2019), Oliveira Júnior (2021), Silva e Folena (2021) e Oliveira Júnior e Coelho (2022).

Em 2010, Gomes mencionava que o percurso de normatização da Lei n. 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos professores(as) da Escola Básica Brasileira, dimensão acertada, pois apesar de avanços significados no debate sobre as Relações Étnico-Raciais, ainda existe um desconhecimento dos agentes da Escola Básica. Desconhecimento não somente da legislação em tela, mas do processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira, das demandas sociais, do protagonismo do Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista.

No que tange a implementação da temática das Relações Étnico-Raciais no ensino de Ciências, esta pode vislumbrar as possibilidades de melhorias a escolarização para todos, propiciando o processo de

humanização (Libâneo, 2011) e construção positivas de identidades, promovendo a valorização da Diversidade Étnico-Racial que constitui a nossa sociedade (Verrangia, 2009). Assim, essa produção vai ao encontro com o argumento anterior, da imperiosidade e necessidade do trabalho da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no ensino de Ciências, reconhecendo o seu papel no trabalho da não reprodução dos conhecimentos científicos.

Ressalta-se que no caso específico na disciplina de Ciências, não há como o professor trabalhar com seus alunos(as) com o objetivo de “reeducar” visando a relações étnico-raciais, se eles não são “habilitados” para fazer abordagem com esse contexto (Verrangia, 2016). Portanto, mais um tensionamento que recai na necessidade de uma formação inicial e continuada de professores(as) para uma aplicação sobre a História da Cultura Afro-Brasileira, intensificando seu saber fazer pedagógico, para poder corromper com os rótulos que o Continente Africano em nada contribui ou colabora com a Ciência da Natureza.

A partir dos argumentos acima, se enfatiza que este trabalho é uma ampliação da publicação de Oliveira Júnior em 2021, fruto da dissertação do mesmo autor em 2018. As pesquisas, mediante ao desenvolvimento de um processo de formação com docentes de Ciências da Escola Básica de uma instituição pública no contexto amazônico, visava instaurar e ampliar conhecimentos dos professores(as) sobre as temáticas pertinentes à ERER, dialogando e discutindo sobre a importância da implementação da Lei n. 10.639/2003 e as diversas possibilidades de relacioná-la no ensino de Ciências.

Na especificidade desse trabalho, se objetiva identificar como a temática das Relações Raciais vinha sendo proporcionado para os alu-

nos(as) de uma instituição pública no contexto amazônico por meio dos Plano de Curso da disciplina de Ciências (PEAC) e por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Relações Raciais na EMEF Ribeirão das Neves

Após as realizações das etapas iniciais da dissertação, ocorreram a análise documental do PPP (ano de 2013)⁴ e do PEAC (ano de 2017)⁵, antes do acesso aos documentos o diretor da instituição teve conhecimento sobre as etapas e procedimentos da pesquisa e por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶, autorizou o estudo. A finalidade das ações deu-se por identificar como a instituição pública (na pesquisa de Oliveira Júnior em 2018, foi utilizada a sigla EMEFRN) vem propor projetos ou ações vinculadas à implementação da Lei n. 10.639/2003 e como a temática das Relações Raciais vem sendo indicada no ensino de Ciências. Em virtude de uma pesquisa qualitativa (Goldenberg, 1997), para as obtenções e categorizações dos dados, foram obtidos dois eixos de análises (Moraes; Galiuzzi, 2007): a) Ausências e lacunas no Projeto Político-Pedagógico e b) Possíveis entrelaces/ analisando o Plano de Curso da disciplina de Ciências.

4 O Projeto Político Pedagógico da instituição está disponível em anexo na dissertação de Oliveira Júnior (2018).

5 Plano de Curso da Disciplina de Ciências da instituição está disponível em anexo na dissertação de Oliveira Júnior (2018).

6 O termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta no apêndice da pesquisa na pesquisa de Oliveira Júnior (2018).

Ausências e lacunas no Projeto Político Pedagógico

Essa etapa foi iniciada com uma pesquisa documental do Projeto Político- Pedagógico e o Plano de Curso da Disciplina de Ciências da EMEFRN. Ambas tinham como objetivo, perceber se nos documentos legais, a temática das Relações Étnico-Raciais é sugerida ou indica atividades ou projetos como forma de implementação da Lei n. 10.639/2003 no âmbito escolar.

Durante as obtenções e análises dos dados sobre o PPP visando alcançar os objetivos propostos, nós apoiamos nas concepções de Veiga (1995) ao referir que o PPP e os Planos de Cursos devem trazer aquilo que as escolas planejam ou que tenham intenção de fazer e de realizar, abrangendo as questões sociais e urgentes da sociedade, e que devem ser construídos e vivenciados em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Assim, todos os documentos oficiais escolares, teve buscar uma direção que tivesse um compromisso definido coletivamente. Dessa maneira, não deixa de ser com compromisso político, por estar ligado com o compromisso sociopolítico, contudo, torna-se político, no sentido de compromisso com a formação para a cidadania. Nesse sentido, é necessário tornar esses documentos como um processo permanente de reflexão e construção social, como já declarou Veiga em 1995.

Sobre o PPP da instituição, sua última versão é do ano de 2013, ou seja, após dez anos da aprovação da Lei n. 10.639/2003. Mesmo após um certo distanciamento após a aprovação da legislação, identificou-se lacunas referente a abordagem da temática no documento. Apesar do PPP apresentar dimensões essenciais como a identificação, histórico,

caracterização e organização da instituição (PPP EMEF Ribeirão das Neves, 2013, p. 3-5), quando se verifica como a temática da EREER está sendo inserida, constatou-se a ausência da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Verifica-se que o PPP sendo talvez o documento mais importante da instituição, deixa de considerar os aspectos ligados a História da África, dentre os debates primários na sala de aula, compreende que este resultado é preocupante, pois a temática pode possibilitar, debates em sala de aula, acerca do racismo e a discriminação, que são situações que acontecem cotidianamente na EMEFRN. Esse diagnóstico vai ao encontro também das ideias de Santos (2009), ao referir que o PPP não é um produto simplesmente ilustrativo que deve ser exposto como objetivo de cumprimento de uma tarefa burocrática. Mas sim, um documento que deve estar em diálogo com todas as normativas legais e abranger questionamentos e temáticas pertinentes ao compromisso social. Dessa maneira, o PPP da E.M.E.F. Ribeirão das Neves deveria ainda estar articulado com a temática das Relações Étnico-Raciais, à medida que o PPP é considerado a identidade institucional.

Outro questionamento no PPP da Escola foi sobre os objetivos específicos elencados. Dentre os 15 objetivos específicos apresentados no documento, nenhum direcionava para a implementação da Lei n. 10.639/2003, tão pouco, revelada direcionamentos de forma interdisciplinar nas disciplinas da escola, sendo a exceção, o décimo objetivo, que alega “*Propiciar ao educando condições para desenvolver uma análise crítica da realidade social, possibilitando o autoconhecimento e a formação de personalidade tolerante para conviver com os diferentes grupos sociais*” (PPP EMEF Ribeirão das Neves, 2013, p. 20).

Essas informações obtidas também impressionam, porque dos quinze objetivos que contemplam o PPP da EMEFRN, apenas uma, mas de forma indireta, abre espaço para a implementação da Lei n. 10.639/2003. Essa notificação do ponto de vista do cumprimento e da necessidade da abordagem da temática é insuficiente, porém, vital para as próximas tomadas de decisões e discussões sobre a legislação, à medida que já direciona na formação de alunos(as) frente à diversos grupos sociais na instituição. Canen (2008) e Moreira (2011) garante que é cada vez mais preciso, dialogar com todos os setores responsáveis sobre a função da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação da diversidade cultural da nossa sociedade, visando o reconhecimento das múltiplas etnias e culturas. Para isso, de acordo com os(as) autores(as), é preciso levar para dentro das salas de aulas, tópicos como, racismo, discriminação racial e padrões que geralmente são impostas pela sociedade, já que se presenciaram cada vez mais, nos discursos e nas práticas sociais em todos os espaços.

Sobre a apreciação de projetos de intervenção existentes na escola que contemplassem a proposta da temática, foi constatado que no PPP da escola há cinco projetos (PPP EMEF Ribeirão das Neves, 2013, p. 23), mas praticamente todos estão diretamente relacionados a temas envolvendo aos aspectos ambientais, dessa maneira, a instituição não possui nenhum projeto, referindo-se à implementação da temática racial. Sabe-se que trabalhar o meio ambiente na Instituição é sem dúvida essencial, da mesma forma, contemplá-la com atividades sobre a História da Cultura Afro-brasileira e África de forma interdisciplinar, também auxiliaria na formação de alunos(as) antirracista e que respeitassem qualquer forma de preconceito.

Além do mais, os projetos que abordam a História e Cultura Afro-brasileira e Africana tornam-se um meio os quais os alunos(as) podem vivenciar e conhecer a História do Continente Africano e sua importância na construção da população Brasileira (Gomes, 2011). Assim, a isenção de atividades e projetos vinculados à implementação da Lei n. 10.639/2003 no PPP, é efetiva para a construção de saberes e de uma prática pedagógica mais efetiva no direcionamento da minimização de práticas racistas e discriminatórias na Escola Básica. Conclui-se assim, que o Projeto Político-Pedagógico da EMEF Ribeirão das Neves apresenta lacunas, o que evidencia a sua adoção e construção, somente para “cumprimento de tabela”.

Finalizando a análise do PPP da EMEFRN, nota-se que o mesmo está comprometido com a democracia e cidadania, baseados nas legislações vigentes como a Constituição Federal (1988) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013). Dessa maneira no Ensino Fundamental da escola, visam à consecução de metas e, tais como “*Respeito aos direitos humanos e exclusão de qualquer tipo de discriminação, nas relações interpessoais, públicas e privadas*” (PPP EMEF Ribeirão das Neves, 2013, p. 25). Contudo, para a exclusão ou minimização de discriminação na Educação Básica é preciso aprender a educar com “*pedagogias de combate ao racismo e a discriminação*” (Coelho; Coelho, 2014 - destaque dos autores). E isso não ocorre com o simples desejo de querer que determinada escola realize o respeito e a relações interpessoais entre os estudantes, mas oferecer melhores formações, seja inicial e continuada para os docentes, como já acenada por Coelho (2018).

Possíveis entrelaces/analizando o Plano de Curso da disciplina de Ciências

Depois do acesso ao PEAC de 2017 da EMEFRN e se aprofundar na leitura, identificou-se que o mesmo tinha como propósito, de *“oferecer apoio didático-pedagógico aos docentes da disciplina Ciências por intermédio de um ensino organizado e planejado que atenda às necessidades básicas de se ensinar Ciências dentro e fora da sala de aula”* (PEAC EMEF Ribeirão das Neves, 2017, p. 02). Por meio do exposto, Chaves (2007) expõem que o ensino de Ciências deve se preocupar também com aspectos ligados ao ambiente externo a sala de aula, todavia, não somente a isso, mas precisa fazer com que os alunos(as) sejam convidados a posicionar-se diante de fatos e fenômenos novos e terem conhecimentos e assumir posição sobre questionamentos que afligem a sociedade brasileira e conseqüentemente o ambiente escolar, no qual está inserido.

Observou-se ainda na análise do PEAC, que os temas propostos para serem trabalhados no ensino de Ciências nas etapas do Ensino Fundamental não valoriza a diversidade étnica e cultural dos alunos(as), entende-se que os conteúdos e as temáticas propostas no ano letivo de 2017, foram planejados para estudantes homogêneos, com vivências e realidades iguais. Entretanto reafirmamos que as realidades dos estudantes são totalmente antagônicas, sendo heterogêneos em todos os aspectos - cor de pele, religião, localidade, saberes e etc. – a qual foi identificada durante a experiência na instituição.

Essas observações sobre o documento, estão de encontro com os argumentos de Candau (2012) e Canen (2002) ao designarem que a

Escola juntamente com o seu currículo deve reconhecer que dentro de determinada sala de aula, pode-se notar discentes de diversas etnias e culturas, e que a Escola, tem que repensar a necessidade de compreendê-las, e como adentro as escolas são cada vez mais comuns discursos e práticas de racismo e discriminação (Coelho; Gonçalves; Belúcio, 2011), o currículo escolar tem papel importante na discussão sobre questionamentos que envolvem esses entendimentos, como é o caso da temática sobre a História da África.

Ponderando alguns temas em cada ano do PEAC, notou-se que 6º ano do Ensino Fundamental (PEA EMEF Ribeirão das Neves, 2017, p. 03), há divisões em cinco unidades de Ensino: *Unidade I: O universo; Unidade II: As rochas e o solo; Unidade III: O solo; Unidade IV: A água no ambiente e Unidade V: O ar na terra* -contendo diversos conteúdo a serem expostos aos discentes. Dentre os objetivos gerais e as competências e habilidades elencados, nenhum engloba (seja de forma direta ou indireta) o trato com a temática da ERER e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro.

No entanto, com o objetivo de trazer de forma interdisciplinar na disciplina de Ciências a abordagem acerca da Lei n. 10.639/2003, esta poderia ser introduzida em seus múltiplos aspectos nas unidades propostas pela instituição. Na unidade as rochas e o solo, poderiam ser criados *uma competência e habilidade na qual se oportuniza aos alunos(as) a conhecer não somente a classificação e os tipos de rochas brasileiras, mas também do Continente Africano, enfatizando os aspectos históricos, sua origem, tipos de rochas e solos e sua importância para o continente.*

Na unidade o solo, é possível expandir a décima competência do documento (compreender a importância do Solo para as práticas agrícolas, apontando as práticas relacionadas a esgotamento do solo -PEA EMEF Ribeirão das Neves, 2017, p. 03) para que os estudantes compreendam, *os processos de plantio e cultivo utilizados há séculos por comunidades remanescentes de quilombos, e que hoje, contribui para manter a terra fértil, relatando os modos de plantio, suas colheitas em determinada elemento do ano, narrando à influência desta, em relação às fases da lua e etc.* Na unidade a água no ambiente, seria oportuno acarretar *questionamentos sobre a escassez de água na vida rural do Continente Africano; os tipos de aquífero que lá existem e como é a rede de saneamento básico no continente ou em alguns países da África.*

Da forma como o PEAC do 6º ano foi planejada, identifica-se a ausência de informações mais profundas pertinentes à temática das Relações Raciais, situação esta que literatura especializada como Ver-rangia (2016) não sugere, pois para autor, as características que o ensino de Ciências deve propor aos alunos(as) é uma educação antirracista e que respeite as diferenças. Aspecto que para ser alcançado de forma substanciada e exitosa, deve ser conduzido e propiciado as contribuições africanas e afrodescendentes para o desenvolvimento científico e social para a sociedade e inserir conhecimentos sobre a população negra no cotidiano das escolas, desmitificando reproduções que são corriqueiras na Escola Básica.

No 7º ano do Ensino Fundamental existem 34 competências e habilidades (PEAC EMEF Ribeirão das Neves, 2017, p. 04) referentes às cinco unidades propostos pelo plano - *Unidade I: Os seres vivos e o ambiente; Unidade II: Diversidade da vida na terra; Unidade III:*

Biodiversidade e classificação; Unidade IV: O reino plantae; Unidade V: O reino animal (os invertebrados e vertebrados). Apesar de inúmeras habilidades e competência, nenhuma, busca enfatizar a abordagem da legislação vigente deste trabalho, no currículo de Ciências. Todas priorizam conceituar, diferenciar e identificar determinado conceito científico ou elementos básicos que envolvem a disciplina, deixando como plano secundário, os aspectos sociais e culturais que perpassam estes mesmos conteúdos da ciência.

Com o objetivo de correlacionar os conteúdos sugeridos ao 7º ano, poderiam os docentes de Ciências na unidade II, dialogar com seus estudantes sobre a *importância de conhecer sobre a História da África como forma de compreender os aspectos da origem da vida dialogando e discutindo sobre as fábulas, mitos, lendas, e provérbios de matriz africana e afro-brasileira que abordam questionamentos das Ciências Naturais.* Na unidade IV, que traz o reino das plantas, existem possibilidades de discussões, como: *apresentar como algumas plantas conseguem se adaptar e sobreviver em ambiente seco em alguns lugares do continente Africano; espécies mais comuns de briófitas, pteridófitos, angiosperma e gimnosperma no continente Africano; reconhecer as modificações das plantas ao longo da escala evolutiva; explorar as mudanças de paisagens do continente africano e dentre outras abordagens epistemológicas e conceituais.*

Com sete unidades (a organização do corpo humano; alimentos e nutrientes; conhecendo as funções da nutrição; conhecendo as funções de relação; conhecendo a coordenação das funções do corpo; reprodução humana e, hereditariedade e genética) no 8º ano do Ensino Fundamental, o Plano de Curso de Ciências, prioriza igualmente

questões conceituais e decorativas sobre os assuntos de Ciências como o sistema digestório, nervoso, urinário, endócrino, respiratório (PEAC EMEF Ribeirão das Neves, 2017, p. 06). Todavia, eixos sobre a temática das Relações Raciais, também poderiam estar inclusos no plano, tais como: *Mencionar sobre a essência dos estudos de Gregor Mendel para formação do continente Africano; hereditariedade Mendeliana e sua importância para a formação de raça, cor, sexo etc.; a grande variabilidade das espécies no continente Africano e a seleção natural nos ecossistemas africanos*, todos na unidade sobre Genética. Na unidade sobre alimentos e nutrientes poderiam *realizar as rodas de conversas com alunos(as), elucidando os alimentos que são importados da África, expondo seus nutrientes e sua relevância para o organismo humano*, estes podem ser opções para o trato das aulas de Ciências, sobre abordagem da História da Cultura Afro-brasileira e Africana.

Com as passagens dos documentos, entende que ainda é preciso um trabalho consubstanciado no trabalho com a EREER. A ausência de discussão da temática e um certo desconhecimento de práticas pedagógicas e subversão, corrobora com os argumentos da literatura especializada, sobre o desafio, apesar de inúmeros avanços, da implementação da Lei n. 10.663/2003. Desafio que é reiterado, quando Coelho e Coelho em 2018 mencionam que muitos dos cursos de formação docentes, sem sequer, tem nos seus currículos disciplinas e nas ementas, a abordagem da diversidade. Assim, é necessário esclarecer ao público escolar e também universitário, que o povo brasileiro está inserido em um “aglomerado” de diferenças físicas e culturais e que estas têm papéis essenciais em atribuir valores à nossa sociedade. Por meio de tal abordagem da temática das Relações Raciais, o ensino de

Ciências ganha, no combate a destruir conhecimentos simplistas e distorcidos e promover na Escola, construção de conhecimentos mais complexa sobre a história da diversidade, e sobretudo da História da África.

Comentários finais

Com este trabalho, averiguou-se que a temática das Relações Étnico-Raciais não está inserida de forma direta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição localizada no contexto amazônico. Foi constatado mediante a inferência no documento, a ausência e uma assunção da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no documento, mesmo sua elaboração, após a legislação que torna obrigatória a temática da História e Cultura Africana e Indígena em todo o currículo escolar. Até nos próprios objetivos do documento, a temática é deixada em plano secundário, como se não fosse crucial na no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, todos os projetos escolar e de intervenção que estão vinculados no PPP da EMEFRN, não possuem direcionamento para a implementação da Lei n. 10.639/2003. Os projetos se tornam uma maneira de trazer de forma contínua a abordagem das Relações Raciais nas escolas, pois através das atividades os alunos(as) poderão vivenciar e conhecer a História do Continente Africano e sua importância na construção da população Brasileira, apoiando na formação de alunos(as) antirracista e que respeitem as diferenças.

Identificou-se ainda, que o Plano de Ensino Anual da Disciplina de Ciências Naturais (PEAC) da Escola, não cita a temática da diversidade Étnico-Racial. Ao tê-lo acesso foi perceptível que os temas propostos para serem trabalhados no ensino de Ciências em todas as etapas do Ensino Fundamental, não valorizavam a diversidade étnica e cultural dos estudantes, compreendendo que os conteúdos, e as temáticas propostas neste ano letivo, foram planejados para discentes homogêneos e com as mesmas vivências sociais, algo distante das escolas básicas brasileiras, sobretudo no contexto amazônico.

As unidades temáticas que vinha sendo proposta pelo documento para os anos do Ensino Fundamental na disciplina de Ciências, não foram planejadas com a finalidade de serem trabalhadas de forma interdisciplinar com a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mesmo a literatura especializada referirem que o ensino de Ciências deve proporcionar aos alunos(as) conhecimentos e bases teóricas sobre a temática da diversidade, conforme as legislações em vigência, fornecendo visões amplas sobre a ciência, além de desmitificar percepções eurocêntricas dentro do currículo escolar, expondo as colaborações do Continente Africano frente aos aspectos sociais, tecnológicos e científico mundial.

Referências

CANAU, Vera Maria (Org). *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: aval. pol.*

públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. IN: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAVES, Silva Nogueira. Por que ensinar Ciências: para as novas gerações? uma questão central para a formação docente. *Contexto e Educação*. ano 22 nº 77, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1083>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidade, cor e ensino de história*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas: educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios. *Revista da ABPN*. v. 4, n. 8. jul. - out. 2012. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/257/231>. Acesso em: 10 mar. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar. (Orgs.). *Raça, cor e diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2013-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, v. 34, p. 79-97-122, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-97.pdf>. Acesso em: 25 de mar. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; GONÇALVES, Josimere Serrão; BELÚCIO, Maria Angélica de Lima. Ensino Fundamental e a questão étnico-racial: o uso da música e do filme como suporte didático. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, SOARES; Nicelma Josenila Brito (Orgs.). *Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011, p. 15-47.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenilda Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial. In: MULER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BARBOSA, Paulo Antônio Barbosa (Org). *Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

GARCIA, Alexandra. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7890>. Acesso em: 15 maio. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBP AE*. v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971/11602>. Acesso em: 23 set. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula. *Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura; v.4)

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MARQUEZAN, Lorena Inês. *Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [re]significação*. 2015, 323f. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MATOS, Maria da Conceição Gemaque de. *Movimento de (trans)formação na Amazônia legal: a educação em Ciências e Matemática*. 2015, 183f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O Currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Ed. Vozes: Petrópolis, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. *A educação das relações étnico-raciais: uma experiência formativa com professores de Ciências do Ensino Fundamental*. 2018, 186f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas), Programa de Pós-graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Reflexões sobre o ensino de ciências para a ERER no ENPEC (2011-2019). In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al. *Formação inicial e continuada de professores/as: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola*. Curitiba: Editora Bagai, 2022b, p. 227-238.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Interlocuções da literatura sobre ensino de ciências e a temática das relações étnico-raciais. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, v. 2, n. 7, p. 04-27, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/34645>. Acesso em: 01 jan. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Relações étnico-raciais no ensino de ciências diálogos em uma instituição no município de Oeiras do Pará – PA. *Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC*, v. 01, n.03 mai./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31479>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em Ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 19, 329–344, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/13139>. Acesso em: 25 maio. 2020

REGIS, Katia; Paulo Vinicius Baptista da Silva, Katia Regis, Shirley Aparecida de Miranda (Orgs.). *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré e; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al (Org). *A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

SANTOS, Raquel Amorim dos; [In] *Visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)*. 2009, 182f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2009.

SILVA, Joaklebio Alves da; FOLENA, Monica Lopes Araújo. Educação para as relações Étnico-raciais nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial Docente: implicações para o Ensino de Ciências e Biologia Antirracista. In: FOLENA, Monica Lopes Araújo; SILVA, Joaklebio Alves da. *Ensino de Ciências e Biologia: discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática Pedagógica de Professoras e Professores*. Recife: Edupe, 2021, p. 7-12.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* [online]. n. 117, p. 219-246, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300012>. Acesso em: 16 jun. 2020.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 24 ed, 1995.

VERRANGIA, Douglas. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. 2009, 322f. Tese de doutorado. (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VERRANGIA, Douglas. Criações docentes e o papel do ensino de Ciências no combate ao racismo e a discriminações. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 21 n. 1, p. 79-103 mar. 2016 / jun. 2016. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19657>. Acesso em: 11 jan. 2020.

Capítulo 2

A inclusão da educação para a relações étnico-raciais na formação inicial de professores (as) do ensino fundamental – anos iniciais

Maria Luiza Nunes da Silveira

DOI: 10.29327/5353095.1-2

Introdução

As alterações trazidas pela Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), representam a desconstrução das mentalidades conformistas presentes na organização nos cursos de Formação Inicial de professores (as) para a Educação Básica. (Gatti; Nunes, 2009). E, a implementação dessa política de ação afirmativa¹ exige o desdobramento nos processos formativos dos professores (as) para a Educação para as Relações Étnico-raciais, por meio de mudanças nos currículos, mas não apenas com acréscimo de conteúdo por meio de novos componentes curriculares. Disto isto, os cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, devem “[...] preparar profissionais atentos às questões colocadas pela Lei e aparelhados para enfrentá-los por meio do domínio de aportes teóricos e metodológicos próprios de professores.” (Coelho, 2012, p. 123).

Desde modo, este capítulo² tem como objeto à Educação das Relações Étnico-raciais, o estudo adotou uma abordagem qualitativa, com base nos procedimentos de estudo de caso de Menga Lüdke e Marli André (2020), que tem como característica as informações já produzidas sobre o objeto. Com o objetivo de examinar a inclusão da Educação para as Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de

1 De acordo com o artigo 1º da Resolução nº. 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o referido artigo propõe que as instituições desenvolvam programas de formação inicial e continuada para professores, incluindo conteúdos e atividades curriculares em seus itinerários formativos (Brasil, 2006).

2 Este texto é um recorte do estudo de caso realizado, no Curso de Licenciatura de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA - Campus Belém, pelo Programa de Pós-graduação de Gestão e Currículo da Educação Básica - PPEB, da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da prof.ª. Dr.ª Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Professores (as) para a Educação Básica, no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia.

Para a análise documental utilizamos, o aporte teórico-metodológico de Laurence Bardin (2016), para as discussões sobre o currículo Ivor Goodson (2018, 2020)³, para fundamentar as discussões sobre a Formação Inicial de Professores para a Educação para as Relações Étnico-raciais, a literatura especializada de Wilma de Nazaré Baía Coelho *et al.* (2009; 2012; 2018; 2021), dimensionamos o nosso entendimento sobre o curso de licenciatura em Pedagogia no aporte de Bernardete Gatti *et al.* (2019). E, a leitura da Proposta Pedagógica do Curso de licenciatura em Pedagogia, foi fundamentada nos estudos de Ilma Veiga (2013).

Este texto está organizado em dois tópicos: No primeiro tópico - *Ausência de discussão da temática Étnico-racial na Formação Inicial dos Professores para a Educação Básica*, neste abordamos sobre a ausência da temática étnico-racial, nos percursos formativos dos cursos de Formação Inicial de Professores para Educação Básica. No segundo tópico - *Os esforços dos agentes elaborados do PPC, para incluir a ERER, na matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia*, neste tópico apresentamos como está proposto a oferta do componente curricular Educação para as Relações Étnicorraciais, para for-

3 De acordo com Ivor Goodson (2018, p.39), "(...) o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização." Portanto, os processos de disciplinarização do ensino, segundo esse autor, demandam uma análise que considera vários aspectos que diferenciam as disciplinas escolares das disciplinas universitárias. Com base em Ivor Goodson (2018), compreendemos que o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia foi reelaborado, considerando as realidades sociais em que esses (as) futuros (as) professores (as) da Educação Básica do Ensino Fundamental - anos iniciais, irão atuar. Além disso, a construção do currículo em uma perspectiva social tem como premissa valorizar os saberes culturais historicamente construídos.

mar os (as) futuros (as) professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais que atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica, e a síntese do perfil do (a) docente que ministra o componente curricular para a EREER neste curso de licenciatura.

Ausência de discussão da temática étnico-racial na formação inicial dos professores para a educação básica

Segundo Wilma Coelho (2009), a falta de discussões sobre as questões raciais, pelos (as) professores (as) da Educação Básica devem ser entendidas como a não superação “[...] de um problema do curso de formação de professores, o qual não atentou para as reflexões necessárias à consolidação do espaço democrático e a inclusão do negro, como figura social, histórica e cultural, no espaço de debates a serem conduzidos no âmbito da formação do professor.” (Coelho, 2009, p. 189).

Neste sentido, esta ausência de discussão sobre a temática racial na Formação Inicial dos (as) Professores (as), pode criar uma ideia de inexistência de conflitos raciais na sociedade como um todo. Para subverter esta ideia, o currículo dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, precisam estabelecer entre seus objetivos, reflexões teóricas aprofundadas sobre as questões raciais, levando os (as) futuros (as) professores (as) a perceberem que o racismo está presente em diferentes atitudes cotidianas (Coelho, 2009).

A pouca ênfase nas questões Étnico-raciais nos processos formativos docentes, têm contribuído para que o (a) professor (a) da Educação Básica não atente para as problemáticas Étnico-raciais presentes

cotidianamente no espaço escolar. Neste caso, as instituições de Ensino Superior, em particular as que ofertam curso de licenciatura para a Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, obrigatoriamente devem alterar seus currículos de modo a incluir a Lei nº 10.639/2003, e alterações posteriores dadas pela Lei nº 11.645/2008, nos itinerários formativos de seus cursos, como forma de cumprir o previsto nas legislações vigentes, assim como também, avançar na superação das desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira (Coelho, 2012; Coelho; Régis; Silva, 2021).

Além disto, Wilma Coelho (2009), aponta que a Lei nº 10.639/2003, é uma política educacional, que expressa o resultado de séculos de lutas do coletivo negro, em prol de reconhecimento das contribuições dos nossos ancestrais que, historicamente tem sido negada, confundido as mentalidades de crianças e adolescentes, e criando um ambiente de desigualdades e exclusões nas escolas de educação básica, assim, de acordo com a autora, a referida Lei “apresenta essa perspectiva concreta” para superar a ausência de discussão em todos os âmbitos de formação humana, (Coelho, 2009, p. 109).

De acordo com Mauro Coelho e Wilma (2021, p. 5), a Lei nº 10.639/2003, e as alterações proferidas pela Lei nº 11.645/2008, ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena “[...] postulam uma reformulação da forma pela qual a História do Brasil tem sido percebida”. Ao estabelecer a inclusão de conteúdos referentes às contribuições dos povos africanos e indígenas, reconhecem a importância das “ações propositivas” desses agentes, até então ausentes dos currículos oficiais.

Deste modo, ao instituir a obrigatoriedade da educação para a população indígena nos diferentes níveis de ensino, a Lei nº 11.645/2008, passa a orientar as organizações curriculares com base nas duas dimensões que foram historicamente excluídos, e na maioria das vezes tratados como atores com papéis secundários na construção social brasileira (Coelho; Coelho, 2018).

Estas legislações constituem como resposta do engajamento social e político dos diferentes atores que veem na educação o caminho para a superação do etnocentrismo expresso, nos diferentes níveis de formação humana. Conforme a literatura especializada de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2020), Lei nº 10.639/2003, ao alterar o Art. 26-A da LDB/1996, passa a ser um importante instrumento legal para as mudanças de paradigmas, provocando alterações substanciais nos currículos dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. Segundo os autores Mauro Coelho e Wilma Coelho (2012, p. 4):

As Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) conformam um aparato legal que reorienta o currículo e a abordagem da História do Brasil no âmbito da Educação Brasileira. Menos que introduzir conteúdos relativos à História da África, da Cultura Afro-Brasileira e da História dos Povos Indígenas, elas postulam uma reformulação da forma pela qual a História do Brasil tem sido percebida. Engendrada a partir da movimentação da sociedade civil, em especial dos movimentos negros e indígenas, a legislação demanda uma crítica à perspectiva eurocêntrica e o reconhecimento da ação propositiva de africanos, indígenas e negros nos processos que conformam a trajetória histórica brasileira.

Até pouco tempo, os cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica não proporcionaram discussões críticas

sobre as questões raciais em seus itinerários formativos. Assim, neste texto, tomamos como parâmetro a problematização do encaminhamento dado à Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de licenciatura em História, desenvolvidas por Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, 2021), para examinarmos a inclusão dessa temática no itinerário formativo do futuro pedagogo, haja visto que, este curso tem uma responsabilidade de formar, não apenas os professores que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também, os profissionais que ocuparão função de coordenar e orientar, tais profissionais, (Bernardete Gatti, *et al.* 2019)

O esforço dos agentes elaborados do PPC, para incluir a ERER como parte integrante da matriz curricular no curso de licenciatura em pedagogia

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia investigado, o componente curricular *Educação das Relações Étnicorraciais*, tem como um dos objetivos cumprir com estabelecido na Lei nº 10.639/2003, e das legislações posteriores. Consoante à redação do PPC desde curso, após a atualização do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia de 2010, esse componente curricular passou a ser de caráter obrigatório, no currículo desse curso. Para ilustrar nossa reflexão, abaixo apresentamos as ementas de três componentes curriculares em que a temática racial aparece incluída em caráter explícito, no percurso formativo dos futuros (as) pedagogos.

Quadro 1 - Ementa do componente curricular: Prática Educativa I: Contexto da Diversidade

Componente curricular: Prática Educativa I: Contexto da Diversidade		
Período: 1º semestre	Carga horária: 49h	
	Prática: 33h	Extensão: 16h
Conteúdo		
1- Conceito de Diversidade; 2- A diversidade como constituinte da condição humana; 3- A diversidade na visão histórico-cultural; 4- Identidade; 5- Multiculturalismo; 6- Tolerância; 7-Desigualdades; 8- Inclusão x Exclusão; 9- Igualdade x Desigualdade; 10- Estereótipo e Estranhamento; 11- As Diversidades: Gênero, Sexualidade, <i>Racial</i> , Educação de Jovens e Adultos, <i>Etnia/índios</i> , Geracional, Direitos Humanos, PNEE's; 13- Públicos da Diversidade; 14- A escola como catalisadora e expressão das diversidades.		
Bibliografia básica		
GENTILI (2005); MOREIRA; CANDAU (2008), JUNQUEIRA (2009); SANTOS (2009). BRUNO (2012); ROCHA (2016).		
Bibliografia complementar		
COELHO; COELHO (2008); BARROS (2008); BOTELHO; SCHWARZ (2012); (ROCHA, 2016); (BRITO; DIAS, 2017).		
Periódicos especializados		
VASCONCELOS; FELIX (2016); GOMES (2019); SANTOS (2019), FERNANDES; ARCURI (2019).		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia *Campus* Belém, (IFPA, 2021).

Neste primeiro quadro, explicitamos o componente curricular *Prática Educativa I: Contexto da Diversidades*, na versão reformulada PPC do curso investigado, esse componente curricular, passou a ser ofertado obrigatoriamente no primeiro semestre, integrando o grupo

III, dentro do eixo temático diversidade, com carga horária total de 49h, divididos em 33h, de atividades teóricas e 16h, de atividade de extensão.

Conforme o examinado, observa-se que esse componente curricular explora o conceito de diversidade, e suas interfaces, sugerindo treze conteúdos para serem explorados dentro de uma carga horária de 49h, lembrando que esta deve ser dividida entre teórica e prática.

Com relação às sugestões bibliográficas, o componente também, estabelece que sejam divididas em bibliografia básica, consideradas essenciais para formação do futuro (a) pedagogo, complementares, como o próprio nome conceitua tem como caráter complementar alguns conceitos, assim como, os periódicos especializados que são estudos que ampliam as discussões sobre as temáticas ligadas aos conceitos de diversidade.

Quadro 2- Ementa do componente curricular: Educação em Direitos Humanos e Diversidade

Componente curricular: <i>Educação em Direitos Humanos e Diversidade</i>	
Período: 1º semestre	Carga horária: 50h
	Teórica: 50h
Conteúdo	
1- Educação, direitos humanos e formação para a cidadania; 2- História dos direitos humanos e suas implicações para o campo educacional; 3- Documentos nacionais e internacionais sobre educação e direitos humanos; 4- Estatuto da Criança e do Adolescente e os direitos humanos; 5- Sociedade, violência e construção de uma cultura da paz; 6- <i>Preconceito, discriminação e prática educativa</i> ; 7- Políticas curriculares, temas transversais, projetos interdisciplinares e educação em direitos humanos; 8- Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;	

9- Educação em direitos humanos, diversidade, cidadania e as práticas pedagógicas; 10- A diversidade na legislação educacional; 11- Conceito de Diversidade; 12- *O trato pedagógico e o lugar das Diversidades no Currículo da Educação Básica (Étnico-racial)*, Geracional, de Gênero, de Orientação Sexual, religiosa, cultural, territorial, físico individual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras), 13- Temas contemporâneos em educação, diversidade e direitos humanos.

Bibliografia básica

SILVA; MOREIRA (1995); SILVA (2005); TIMOTHY; IRELAND (2007); PINSKI; PINSKY (2012); CANDAU; ANDRADE; SACAVINO (2013); VIEIRA (2013).

Bibliografia complementar

FRIGOTTO; GENTILI (2002); CANDAU; SACAVINO (2003); RAYO (2004); ROCHA, (2004); TORO (2005).

Periódicos especializados

ARROYO (2015); SILVA (2015); XAVIER FILHA (2015).

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia *Campus* Belém, (IFPA, 2021).

Com relação ao componente curricular *Educação em Direitos Humanos e Diversidade*, nesta versão reformulada PPC, integra o grupo I, e passa a ser ofertada obrigatoriamente no primeiro semestre, no eixo temático diversidade, com carga horária de 50h, exclusivamente de atividades teóricas.

Esse componente curricular assim como o anterior elenca treze conteúdos para serem desenvolvidos de forma teórica, dentre os conteúdos com foco nos direitos humanos, o componente traz dois que fazem menções às questões étnico-raciais.

Com relação a bibliografia, o mesmo sugere aportes de autores que têm experiências na discussão sobre questões ligadas a diversidade no *Campo científico* (Bourdieu, 2004), são autores que discutem sobre as políticas educacionais, sociais, econômicas, entre outras, voltadas para garantia dos direitos sociais dos sujeitos, principalmente aqueles negados historicamente aos menos favorecidos na sociedade brasileira.

Quadro 3 - Ementa do componente curricular: Educação para a Educação das Relações Étnicorraciais

Componente curricular: Educação para a Educação das Relações Étnicorraciais		
Período: 6º semestre	Carga horária: 50h	
	Teórica: 40h	Extensão: 10h
Conteúdo		
1- Bases Legais de EREER; 2- O Elo entre África e Brasil – A invenção da África; 3-Termos e conceitos comumente usados nas questões étnicorraciais; 4- História da Educação do Negro no período da escravização; 5- Formação Inicial e continuada de professores para EREER; 6- O NEAB como instrumento de implementação da Lei 10.639/2003 e sua importância nas Instituições de Ensino Superior; 7- Intervenção com EREER na Educação Básica: Tecnologias Educacionais, jogos, aplicativos, vídeos; 8-Transposição Didática e Metodologias Ativas; 9- Arte e Cultura africana e afro-brasileira: O Movimento Afrofuturista e o Movimento Pan Africanista.		
Bibliografia básica		
ORTIZ (1994); FONSECA; SILVA; FERNANDES (2011); BRASIL (2012); BRASIL (2013); ERNESTO (2018).		
Bibliografia complementar		
BRASIL (2005); MUNANGA (2005); ROCHA (2013, 2016).		

Periódicos especializados

MUNANGA (2015); ERNESTO (2019); SILVA (2019).

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia *Campus* Belém, (IFPA, 2021).

O componente curricular Educação para a *Educação das Relações Étnicorraciais*, na atualização do PPC, é componente obrigatório oferecido no sexto semestre, integrando o grupo I⁴ - que compreende as disciplinas da base comum dentro do eixo temático de gestão. Destaquemos que, nesta versão, foram acrescentadas 10h, a mais na carga horária deste componente. Com isso, este componente passa a ser ofertado com uma carga horária de 50h, equiparando a carga horária aos demais componentes curriculares ofertados pelo curso, uma vez que, até 2021, conforme PPC anterior do curso de Pedagogia, este componente era ofertado com carga de 40h, se constituindo como uma alteração positiva na oferta do componente curricular.

Desde modo, as mudanças na distribuição da carga horária deste e dos demais componentes curriculares seguem as orientações da Resolução nº 2/2019, que estabelece que os currículos dos cursos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, organizem o percurso formativo dos cursos de formação docente, e que este disponibilize tempo para as atividades de extensão⁵. Atual proposta pedagógica do

4 Conforme o previsto no art. 12, Parágrafo único do inciso I na alínea- a da Resolução de n. 2/2019, (BRASIL, 2019), no grupo I, ficam incluídos os componentes curriculares que tratam das discussões sobre a temática: LDB, com destaque para o art. 26-A.

5 De acordo com texto do PPC (IFPA, 2021), a inclusão da atividade de extensão tem como objetivo atender ao critério de percentual mínimo de 10% de sua carga horária voltada à prática extensionista. Consoante com o texto da atual versão do PPC, o curso de Pedagogia dispõe de 399 h para atendimento desse pré-requisito, que estão distribuídos em diversos componentes curriculares dos três grupos. O documento destaca que 50% da carga horária das disciplinas de práticas educativas devem ser destinadas para atividades de extensão. Assim, entendemos que o requisito

curso de licenciatura de Pedagogia dessa instituição, foi reestruturada e adequada com base na nova Resolução de nº. 2/2019, no entanto, permanece incluindo a Lei nº 10.639/2003, que estabelece as DCNERER que orientam os processos de implementação da EREER.

Inferimos que, o componente curricular *Educação das Relações Étnicorraciais*, apresenta conteúdos importantes e condizentes com as orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2006), demonstrando o esforço por parte dos agentes⁶ elaborados do PPC, para incluir a EREER como parte integrante da matriz curricular do curso. No entanto, Mauro Coelho e Wilma Coelho (2021, p. 8), alertam que:

O enfrentamento do racismo e de seus desdobramentos não se faz, somente, com a reformulação das matrizes curriculares. A discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem sobre abordagens didático-pedagógicas voltadas para abordagem de temas sensíveis – como o racismo – e o sobre o modo como ele afeta crianças e adolescentes e sua relação com o mundo (e a Escola, especialmente) são fundamentais para que as demandas da sociedade civil sejam efetivadas.

O principal objetivo do componente curricular específico para a abordagem da temática, principalmente na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica, deve ser complementada pelas abordagens previstas na Resolução nº 1/2004, nas diferentes atividades acadêmicas que constituem o curso (Brasil, 2006).

mencionado anteriormente vem cumprir o proposto no art. 8º, inciso VII da Resolução de n. 2/2019, (BRASIL, 2019), que reconhece a Escola Educação Básica como sendo um lugar privilegiado para o desenvolvimento de sua prática e pesquisa, como também o art. 11 dessa mesma normativa que orienta a distribuição da carga horária nos cursos de licenciaturas.

6 A proposta de construção coletiva de Ilma Veiga (2013), a autora propõe a construção do projeto político-pedagógico com base no entendimento que esse documento se configura como elemento que define as ações que serão desenvolvidas no percurso formativo dos futuros (as) professores (as) e se constitui não apenas como um elemento de organização, e sim como a própria organização, assim como também, expressa de forma escrita o desejo dos sujeitos elaboradores.

Observamos que, os esforços produziram pequenas alterações nos conteúdos propostos na atual ementa do componente curricular em relação à anterior. Na atual ementa, são propostos nove conteúdos, sendo que, dos oito conteúdos propostos na ementa anterior, apenas o conteúdo “*A importância do continente africano no processo de evolução do homem*” não permanece na atual ementa. E nesta, foram acrescentados dois novos temas: “*O elo entre África e Brasil e Arte e Cultura africana e afro-brasileira: O movimento afrofuturista e o movimento Pan Africanista*”.

No entanto, verificamos que toda a referência básica foi substituída, e na referência complementar permanece apenas o aporte da literatura especializada de Helena Rocha (2013), que aborda sobre as tecnologias educacionais para o trato da África na Educação Básica. Embora sejam resultados de estudos de autores (as) que produzem sobre a temática, sendo que alguns se constituem como referências na literatura especializada sobre a temática *Campo* científico, os estudos sobre a EREER na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica precisam refletir sobre as indicações de leituras propostas nas ementas destes cursos. E, com relação à produção de conhecimento sobre a temática, os autores Wilma Coelho, Kátia Régis e Carlos Silva (2021, p. 18), pontuam que:

Atualmente, não é possível anunciar ausência de material didático e de pesquisa sobre o tema. Parece-nos que o contexto nos convida a estabelecer um compromisso para além do que regulam o arcabouço legal e a literatura especializada sobre o tema, pois estratégias pedagógicas têm sido produzidas nos últimos 15 anos, as quais abarcam tais dimensões em âmbito escolar.

A partir do exposto, salientamos que as instituições de ensino em seus diferentes níveis precisam assumir um compromisso com a formação do sujeito para além do simples cumprimento das normas legais, de modo que, a legislação não se torne apenas fundamento teórico das propostas pedagógicas das instituições de ensino, mas que sejam orientadoras de ações concretas nos processos formativos dos sujeitos nos diferentes níveis de ensino, com o propósito de mudanças sociais concretas (Coelho; Coelho, 2018, Coelho; Coelho, 2021, Coelho; Régis; Silva, 2021).

Outro aspecto, também relevante é a formação acadêmica e a experiência profissional dos (as) docentes que ministram os componentes curriculares, estes devem ser condizentes com os conteúdos propostos no currículo. Para isso, apoiamo-nos no argumento defendido por Ivor Goodson (2020), ao afirmar que, para entender as escolhas sociais e políticas presentes no currículo prescrito, torna-se fundamental entender como se constitui o corpo docente. Para este autor, nossas decisões e escolhas se relacionam intrinsecamente com a nossa trajetória de vida, seja ela acadêmica ou profissional.

No caso do curso de licenciatura em Pedagogia da instituição investigada, o componente curricular *Educação para a Educação das Relações Étnicorraciais* tem sido ministrado por uma docente negra, licenciada em Pedagogia, com mestrados em Teoria e Pesquisa do Comportamento, e mestrado Profissional em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior. A docente atua como professora do curso de licenciatura de em Pedagogia nesta instituição desde 2008.

É membro da Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação DPPG; Líder de Grupo de Pesquisa, nas linhas de pesquisas: 1- Formação Conti-

nuada de Profissionais da Educação; 2- Inclusão de Portadores de Deficiência na Educação Profissional; 3- Inclusão e Pessoas com Necessidades Especiais na Educação Profissional. A mesma também é, Membro dos Conselhos, 1- Comissões e Consultoria, Direção Geral, Direção de Ensino; 2- exerce atividade de extensão realizada no Projeto PICE-FET-PA – Inclusão de Afrodescendentes e Resgate e Mapeamento da Exclusão de Afrodescendentes no Ensino Superior nos CEFET da Região Norte e Nordeste – Implicações nas Políticas Públicas; 3- coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB/IFPA; 4- coordena o Curso de Especialização para Educação das Relações Étnico Raciais; 5- é chefe do Departamento de Formação Inicial de Professores(as) e Educação Básica e 6- Presidente do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. A trajetória acadêmica e profissional da docente evidencia a experiência com a temática, e seu engajamento acadêmico, social e político para a implementação da Lei nº 10.639/2003, no âmbito do institucional e social.

Ao longo deste capítulo, buscou-se ressaltar a importância da Educação das Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica. Desse modo, este estudo aponta que o curso de licenciatura em Pedagogia⁷, desde seu início, tem inserido na matriz curricular conteúdos que abordam a temática racial, assim como vem ampliando o espaço de discussão da temática no currículo do curso, por meio do aumento da carga horária do componente curricular, apresenta em seu corpo docente profissionais qualificados (as), atuantes, e com experiências na temática.

7 Curso de Licenciatura em Pedagogia - Instituto Federal de Educação de Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA.

Portanto, os aspectos analisados se mostram positivos, haja vista que, os mesmos, indicam que a instituição investigada, tem encaminhado ações para a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica do Ensino Fundamental – anos iniciais, reorientando “[...]o currículo e a abordagem da História do Brasil no âmbito da Educação Brasileira. Pois, ao longo da história da educação brasileira, esses conteúdos e temas estiveram ausentes dos currículos de Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica (Coelho, Coelho, 2021, p. 5).

Considerações finais

À inclusão da temática nos currículos dos diferentes níveis de ensino, tem sido objeto de análise no *Campo* (Bourdieu, 2004), de Formação Inicial de Professores (as), e demandada pela necessidade da compreensão aprofundada acerca da incorporação da temática nos processos formativos dos professores (as) para a Educação Básica. Conforme afirma Wilma Coelho (2018), esses estudos têm conformado o *Campo* de pesquisa, ao mesmo tempo que, tem conferido *visibilidade* à temática.

Atualmente o curso de licenciatura em Pedagogia da instituição investigada, oferta o componente curricular *Educação para as Relações Étnicorraciais*, no sexto semestre, dentro do eixo temático Gestão, e a sua carga horária de 50h, está dividida em 40h, de atividades teóricas e 10h, para as atividades de extensão, este curso também, oferece outros componentes curriculares, como: *Educação em Direitos Hu-*

manos e Diversidade, Prática Educativa I no Contexto da Diversidade que abordam conteúdos que tratam das questões Étnico-raciais, esses aspectos apontam que a proposta curricular deste curso de Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica, pautou-se á na formação para a diversidade, e, por meio dessas ações tem implementado a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), seguindo as orientações do Parecer 03/2004 (BRASIL, 2004), e da Resolução CNP/CP 01/2004 (Brasil, 2004).

Portanto, concluímos, que os esforços dos agentes responsáveis pela reformulação da Proposta Pedagógica do Curso de licenciatura em Pedagogia da instituição investigada, foram preponderante para a inclusão da EREER no itinerário formativo desse curso, com caráter significativo, contextualizado, e fundamentado numa abordagem interdisciplinar do conhecimento, e com bases conceituais que promovem a reflexão sobre a diversidade Étnica-racial, com intuito que os futuros(as) pedagogos adquiram os conhecimentos teóricos e práticos para desenvolverem as diversificadas funções dentro e fora do âmbito escolar, e que fazem parte das competências do (a) licenciado (a) em Pedagogia (Brasil, 2006).

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília - DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP Nº 5, de 13 de dezembro de 2005*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Educação, história e problemas: cor preconceito e discussão*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a Diferença? Educação em *Revista, Belo Horizonte*, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11343/1/Artigo_LicenturasHistoriaLei.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COELHO, Wilma Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Farias da. Lugar da Educação das Relações Étnico-raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de duas Escolas Paraenses. *Revista Exitus*, Santarém, v.11, p. 1-24, 2021. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1533>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GOODSON, Igor Frederik. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOODSON, Igor Frederik. *Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor F. Goodson/ tradução de Daniela Barbosa Henriques*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Capítulo 3

A Lei 10.639/2003 no ambiente escolar: identidade, preconceito, racismo e discriminação

Leidiane das Graças de Abreu Teixeira

Maria José Aviz do Rosário

Maria Luiza Nunes

DOI: 10.29327/5353095.1-3

Introdução

O belo não é apenas um atributo inerente ao objeto e sim algo subjetivo que está muito além do objeto. O belo, em sua plenitude, só poderia se manifestar no mundo das ideias, sendo que, no nosso mundo sensível, seres e objetos apenas participam em graus maiores ou menores desta ideia do belo em si, sendo meros participantes da beleza única.

Nessa perspectiva, no mundo da estética, um objeto sensível se enquadra de acordo com um arquétipo, e a percepção de tal coincidência está relacionada a uma faculdade de juízo, conhecida no seu senso comum como “gosto”. Nessa perspectiva, não há gosto sem razão. E, a subjetividade, por si só, já é uma interpretação da realidade, variando com a perspectiva de cada sujeito (Kant, 2001).

Ao discutirmos o tratamento às diferenças na escola na escola Básica, como é a postura dos estudantes diante a desigualdades, preconceito, racismo e discriminação dentro desse ambiente sociabilidades. É um desafio discutir temáticas que envolvem questões delicadas, no entanto, estudos como este, podem se transformar em mediadores de mudanças. Haja vista que, ao discutir problemáticas do cotidiano escolar, contribuirmos para que as mudanças sejam suscitadas, é o nosso dever interferir nesse processo e trazer a reflexão para dentro e fora dos espaços escolares, para que posturas possam ser revistas, diante do outro e principalmente sobre si mesmo. É importante a aproximação da realidade, para melhor compreendê-la.

Como afirma Ferreira (2004, p. 16), “a busca de compreensão da situação humana é um exercício de coragem, pois somos transforma-

dos pelo próprio processo de realizá-la. Porém, um desafio inevitável, pois compreender e existir são processos inseparáveis que dialeticamente vão nos constituindo”. No sentido de reconhecermos e entendermos a identidade, desenvolvemos este estudo que versa sobre a importância de reconhecer a identidade como ferramenta de resistência.

A ideia é refletir sobre o comportamento de agressores e vítimas no ambiente escolar, pois a temática étnico-racial tem sido excluída das discussões dos currículos das escolas públicas e privadas brasileiras, haja vista que, são muitos os relatos de estudantes sobre os problemas que enfrentam no ambiente escolar, por causa de suas características físicas, (Soares; Coelho, 2011).

Pensando nisso, este texto apresenta um recorte de uma análise reflexiva, realizada dentro desse ambiente tão importante para os estudantes e para a comunidade em que está inserida. Mais precisamente, o estudo buscou refletir sobre a prática de racismo, preconceito e discriminação, a partir do fenótipo cabelo, assim como também, discutir sobre ações para a implementação da Lei n.10.639/2003, na escola Básica, como instrumento de enfrentamento da discriminação racial no âmbito escolar.

Todavia, o desafio é desconstruir o deturpamento dado às culturas de origem africana que possivelmente provocam uma série de problemas já mencionados. Esse desafio requer a criação com uma certa urgência de ações para solucionar os problemas relativos aos conflitos coletivos e individuais, enfrentados pelos estudantes negros nas escolas por todo país, por causa da cor da sua pele e pela textura de seu cabelo. Além disso, no que diz respeito a excluir, entendemos que o

estudante que segrega o outro provavelmente foi ensinado a valorizar a si próprio e diminuir os demais, mesmo que de forma involuntária.

Essa atitude contribui para a sensação de insegurança, já que a intolerância entre os estudantes dificulta a convivência entre eles. Convém destacar, ainda, que isso ocorre recorrentemente, por não aceitarem as diferenças. Dessa forma, a educação escolar deve ter comprometimento com a mudança social, pois é dever da escola promover a educação para a transformação dos sujeitos que nela se encontram, por meio de ações afirmativas que estimulem a reflexão e a mudança da comunidade escolar. Assim sendo, o objetivo deste capítulo é refletir sobre o tratamento das diferenças na escola, e a postura da escola diante da estética negra no ambiente escolar.

Aprendendo valores étnicos na escola

Todos têm direito a educação. Essa é a premissa básica para a construção de uma sociedade mais justa, trazendo novas possibilidades e o respeito às diferenças culturais e étnico-raciais, proporcionando igualdade de oportunidades a todos. Além disso, precisamos considerar que a educação da sociedade brasileira direciona em seu sistema a importância da cidadania, democracia e identidade nacional. Segundo os PCNs, o estudante deverá ser orientado aos conhecimentos das características brasileiras, sua extensão social, material e cultural, na contribuição nacional e pessoal do país (Brasil, 1998).

No entanto, essa condição apresenta várias falhas na prática, partindo de algumas instituições, pois, ao mesmo tempo em que procura

desempenhar um ensino baseado em direitos iguais e culturais para todos, na prática não há uma educação democrática, especialmente no que diz respeito à Cultura Africana, Afro-Brasileira e sua estética, bem como as características do cabelo do afrodescendente, que geralmente é alvo de preconceito no ambiente escolar.

Decerto, os preconceituosos e racistas têm dificuldades em aceitar e conviver com a diferença. Em alguns casos, as atitudes chegam a extremos, projetando em outros que consideram inferiores a eles a condição de subumano, alguém que não pode ter os mesmos direitos. Todavia, quando os sujeitos agem dessa maneira, estão tratando os que eles julgam como inferiores e de maneira discriminatória. Discriminação seria, portanto, tratar os outros com inferioridade, julgando-se superior. Pois, apesar da Lei nº 10.639/2003, apontar a urgência de se implementar nas escolas a Educação da Cultura Africana e Afro-Brasileira, e ser um importante subsídio legal para o tratamento da diversidade, nos diferentes níveis na educação, (Brasil, 2006), a temática tem sido discutida eventualmente apenas no dia 20 de novembro, quando se é comemorado o Dia Nacional da Consciência Negra.

Porém, sabemos que estas ações são insuficientes para mudar a realidade, na qual as escolas se encontram, por se tratar de um trabalho sem a consistência e conhecimento teórico necessário e também por acontecer de forma pontual (Coelho; Coelho, 2014). É evidente que existe uma lacuna de informação e conscientização ao longo do ano no calendário escolar das escolas brasileiras, contribuindo para que problemas relacionados à ausência de discussões sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais ocorram no âmbito escolar com maior frequência.

Ademais, no ambiente escolar, o preconceito racial, o *bullying* e a discriminação estão fortemente presentes no dia a dia dos estudantes, e raras vezes são feitas abordagens pedagógicas com os estudantes sobre esses assuntos, apesar da escola ser um dos principais ambientes que possibilitam a socialização entre crianças de diversas classes sociais, cor, etnia, religião e cultura. Além do mais, é na escola que percebermos as mais variadas manifestações de preconceito racial envolvendo não apenas estudantes, mas também professores e demais profissionais da Educação. De acordo com Candau (2012)

Diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, bullying –, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas. A consciência desta realidade é cada vez mais forte entre educadores e educadoras. Como afirmou um professor numa das pesquisas que realizamos recentemente, ‘as diferenças estão bombando na escola’. (Candau, 2012, p. 206).

Essas manifestações agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem no ambiente escolar entre os estudantes são tratadas como *bullying*. Esta prática teve seu primeiro registro das palavras *Bullyng*, *Bully* e *bullied*, datadas do ano de 1910, conforme o dicionário “*Merriam-Webster’s Collegiate*”. Para Oliveira e Votre (2006, p. 176), o termo de origem inglesa significa “tratar abusivamente, afetar pela força ou coerção, usar linguagem ou comportamento amedrontador, intimidar”. O *bullying* é, portanto, uma forma de violência manifestada por atitudes agressivas, como gestos, palavras e ações, concretizando-se comumente na linguagem gestual e verbal.

Acrescente-se que, de acordo Lopes (2005), as ações denominadas *bullying* foram por muito tempo admitidas como naturais e “brincadeiras de criança”, sendo subestimadas e ignoradas por educadores e pais. Conforme o argumento defendido pelo autor, a ausência de discussão do *bullying* no âmbito escolar, fortalece a ideia de “brincadeira de criança”, levando o agressor a continuar praticando o *bullying*, tais atitudes acabam causando no agredido traumas irreversíveis, afetando seu bem-estar emocional e social. E, maioria das agressões tem relação com a cor da pele, o fenótipo do cabelo, o que nos leva a considerar que, a questão da expressão estética ainda é pouco discutida nos currículos das escolas de educação básicas brasileira. Assim sendo, os valores étnicos propostos no currículo escolar acabam contribuindo para a exclusão dos estudantes negros no ambiente escolar, principalmente por causa de suas características físicas.

Estética no ambiente escolar

É importante dizer que não se trata da negação das escolhas de modificação de cada pessoa negra. No entanto, isso deve ser consciente, deve ser reconhecida a estética bela de cada etnia, da diversidade e liberdade que há. Nesse contexto, cabe afirmarmos que cabelos são memoráveis, distintos de identidade étnica, inclusão social e, especialmente, de revolução da luta pela liberdade, pelos direitos de igualdade e cidadania (LODY, 2004).

Segundo Ferreira (2004), a escola propaga aspectos legitimadores da dominação branca e a destruição da Consciência Negra, negando o direito à diferença, e (o que é mais grave) isso ocorre com as crian-

ças, tanto brancas quanto negras, já que tem esses aspectos internalizados. Em contrapartida, o autor relata que há ocorrência de estágios na construção da identidade deste segmento da população, desde a absorção de valores apontados muitas vezes como negativos, fomentados no dia-a-dia por interações sociais, conduzindo esse processo para uma identidade afrocentrada, em que se reconhece o valor também da inclusão das raízes europeias e indígenas na construção da sociedade brasileira (Ferreira, 2004).

Munanga e Gomes (2006) afirmam também o nascimento do Brasil como processo de encontro de diferentes civilizações. Segundo os autores, conhecer nosso país é também conhecer parte da história desses segmentos populacionais que o constituíram, que trouxeram grandes contribuições culturais ricas e variadas. A necessidade de dedicar sua obra ao negro tem a ver com a peculiaridade de construção de sua história e a grande contribuição deste para a formação de nosso país. Desse modo, a estética é a área de significação que se desenvolve em torno da arte. Quando empregado como adjetivo, esse termo é bastante vago, refere-se a certa ideia do que deva ser, ensejando uma definição latente que todo mundo supostamente compartilha.

Logo, este estudo entende que o cabelo é símbolo de identidade, sendo este um veículo de compreensão da identidade negra na sociedade. No entanto, muitas vezes as pessoas são reprimidas em tentativas manipuladoras e sutis para se enquadrar no padrão social eurocêntrico. Esta constatação fica clara em uma abordagem de Malachias (2007), com um personagem que:

Para ser contratado como estagiário numa Escola particular, Jonas foi obrigado a rapar a cabeça. Três meses depois, fora demitido sobre

alegação de não ter o perfil desejado pela instituição. Ficou careca por um tempo, até se dar conta de sua cabeça rapada escondia parte de sua identidade, ou seja, do seu autorreconhecimento: seu cabelo crespo e duro, e que aprendera a gostar quando era pequeno (Mala-chias, 2007, p. 17).

É dentro desse conceito de beleza que o cabelo para ser “bom” deverá ser liso. Assim, quando o indivíduo cede a este apelo, deixando-se manipular pelo que há em torno desse processo de branqueamento criado pela sociedade como o “ideal” de beleza, aceitando os meios deste processo de manipulação, como chapinha, alisantes, entre outros, acaba emoldurando-se nesse perfil criado como ideal de belo. Nesse contexto, são recorrentes nos relatos dos estudantes negros atitudes praticadas pelas mães de manipulação nas características naturais de seus cabelos, para serem inseridos dentro desse padrão, alegando que se preocupam com a forma como seus filhos serão apontados e discriminados por causa de seus Cabelos crespos.

Vygotsky (2010) traz à reflexão o conceito da educação estética, comumente utilizada pelo professor como um meio para que o estudante chegue em uma moral específica (pré-estabelecida). Essa educação estética é combatida pelo autor durante seu texto. Compelido pelos exemplos que já demonstravam uma falha educacional no período histórico em que viveu – ainda presente na atualidade, e que faz com que o estudante chegue a uma moral correta, estipulada pelo professor, o autor apresenta uma gama de argumentos contrários a essa metodologia de ensino (Vygotsky, 2010).

Nesse sentido, é necessário fazermos uma reflexão mais aprofundada sobre qual é o papel do professor na construção do conhecimento que o estudante realizará dentro da escola, uma vez que a “tarefa”

do estudante dentro do ensino tradicional fragmentado é descobrir o que o professor espera que ele descubra. Sua problematização se aprofunda quando questiona – com base nos exemplos que coloca – a literatura infantil, conhecidamente inserida num universo lúdico, altamente ilusório, em que a criança deve resgatar os valores morais acerca do que está sendo proposto. Então, o que fazer quando obras indiscutivelmente “éticas” exercem um efeito moralmente prejudicial à psique da criança?

A partir dessa reflexão, o autor segue sistematizando seus argumentos com o intuito de reforçar a ideia de que “a obra de arte nunca reflete a realidade em toda sua plenitude e verdade real, mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (Vygotsky, 2010, p. 329). Neste contexto, a obra de arte é o próprio corpo como elemento de contemplação.

Sendo assim, ao dotar o estudante apenas para que tenha capacidade de identificar e reproduzir uma emoção oriunda do seu professor, ou até mesmo do autor da obra, se estendermos à reflexão, esse tipo de ensino acaba por reprimir qualquer criatividade emotiva que o estudante possa ter. Como diz, é preciso identificar a tristeza para poder superá-la. A ruptura no pensamento que Vygotsky (2010) propõe se baseia, portanto, no papel do professor em inicialmente identificar no estudante essa emoção original, ao lidar com uma obra de arte, seja ela literária ou não, para, somente assim, poder direcioná-la, de modo que o estudante consiga desenvolver plenamente seu potencial criativo.

Acreditamos que essa educação estética criticada durante por Vygotsky (2010), deva estar estreitamente relacionada a todo contexto

(histórico, político, social, cultural) em que o estudante e professores se encontram inseridos. Acrescente-se que, a partir daí o dever do professor é estimular no estudante essa capacidade que ele teria para transcender esse meio em que se encontra inserido.

Estética, cabelo e racismo

Na escola Básica, já ouvimos inúmeros relatos de estudantes, afirmando que seu cabelo fora alisado pela mãe antes mesmo de iniciar o processo de escolarização, para evitar problemas com o *bullying*. E, por causa de suas características físicas, muitos são impedidos de participar de brincadeiras por não ser considerado bonitos pelas colegas, por estes possuírem cabelo crespo e pele negra. Diante destes relatos, percebemos o quão importante é o papel da escola no processo de educar, socializar, orientar e ensinar de forma clara e consciente a história do afrodescendente, bem como a importância do empoderamento da estética e do respeito a diversidade.

Segundo Gomes (2002, p. 45), embora atualmente os currículos oficiais incorporem leituras críticas sobre a situação do negro, e alguns docentes se empenhem no trabalho com a questão racial no ambiente escolar, o cabelo e os demais sinais diacríticos ainda são usados como critérios de discriminação de negros, brancos e mestiços. Infelizmente, percebe-se que a aparência é base de mecanismos de exclusão, pois é determinado, através dele, o embranquecimento, principalmente da pessoa negra, para ser aceita pela sociedade, pois os pré-requisitos de uma boa aparência são, na maioria das vezes, jovens, brancos e com cabelos “lisos”.

Para Lody (2004), o cabelo é uma marca de procedência e é através dele que o negro marca sua estética perante a sociedade, constituindo também um posicionamento político. Por isso, é importante que a escola exerça um papel formador, construindo um olhar, um ambiente em que todos se percebam e se reconheçam como parte desse meio sem distinções. Desse modo, precisamos, sim, fazer um trabalho contínuo no ambiente escolar, em que todos possam tratar e serem tratados com respeito e admiração. É válido lembrar que, quando o estudante se vê retratado em atividades como: cartazes, fantoches, e personagens teatrais da escola, este sente-se valorizado.

Além disso, para que as crianças cresçam com autoestima e identidade social, percebendo desde cedo que, sendo negro, é possível ter sua identidade respeitada, ao contrário do que ouvem, é necessário que haja a oferta de um currículo escolar que valorize a estética negra para estimular autoestima desde cedo dos estudantes afro-brasileiros. Por isso, faz-se necessário romper com padrão estético racista construído pela sociedade e, em outras palavras, lutar contra a invisibilidade da estética negra nos currículos escolares, para que a sociedade entenda que a estética afro não é ruim.

Mas, para isso, é necessário discutir sobre estética na escola, com enfoque especial no cabelo. Para entender a relação entre o processo de afirmação Étnica negra, em particular no que diz respeito à origem do preconceito e discriminação, é necessário analisar a forma como a estética negra contribui para o fortalecimento da autoafirmação dos afrodescendentes e como ela pode ser considerada um processo de afirmação sociocultural dos negros e afro-brasileiros, contribuindo para a desconstrução e as mudanças de comportamentos preconceitu-

osos e racistas, discutindo o cabelo, não apenas como parte do corpo, mas, sobretudo, como nossa identidade.

Haja vista que a Lei n. 10.639/2003, inclui no currículo oficial da rede de ensino público e privado a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-brasileira”, a qual aponta para reeducação da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003). A referida Lei determina que a educação deve prezar pela igualdade e pelo fim definitivo da discriminação, mas, infelizmente, na prática isso não ocorre, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, confirmando que a escola ainda é palco de discriminação, principalmente contra os estudantes negros e afro-brasileiros.

Por sua vez, Rocha (2010) discute a urgência na implementação da Lei n. 10.639/2003, nos cursos de graduação. De acordo com a autora, há a necessidade de formação inicial para a Educação Ético-racial dos professores que atuarão nas Escolas de Educação Básica, como um dos mecanismos de desconstrução social do preconceito e da discriminação racial, atribuídos à população negra.

Do mesmo modo, os autores Wilma Coelho e Mauro Coelho (2014) afirmam que há políticas educacionais que reforçam o processo de exclusão no ambiente escolar. A ausência de implementação da Lei n. 10.639/2003, nos cursos de formação de professores para a Educação Básica reflete na prática dos professores das escolas públicas, como se pode constatar na forma improvisada que os professores abordam a temática racial na sala de aula, ocasionando a manutenção

da discriminação, do preconceito e do racismo no ambiente escolar (Coelho; Coelho, 2014).

Diante do exposto, constatamos que o cabelo afro é considerado pelos estudantes investigado, com sendo inferior, chegando a ser um dos motivadores do racismo, preconceito e discriminação no ambiente escolar. Portanto, ao refletirmos sobre o conhecimento adquirido por meio da prática, onde procuramos abranger alguns aspectos presentes no cotidiano escolar, observamos que os aspectos aqui discutidos, principalmente os relacionados a estética do cabelo afro, acabam segregando o estudante afrodescendente no ambiente escolar. Conforme Coelho e Silva (2015), destacam

[...] que as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas constantemente no interior da sociedade, devido ao seu dinamismo que não cessa de se reinventar. Logo, as diferenças se reproduzem por meio das relações de poder dos grupos sociais e, por essa razão, não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas, pois são permanentemente arranjadas e refeitas; o que devemos identificar são as relações de poder que presidem sua produção e refletir sobre as estratégias pedagógicas de subversão. (Coelho; Silva, 2015, p. 695).

O cabelo é parte de da identidade do indivíduo, e como este é tratado e a relação que cada um tem com o mesmo pode ser algo muito particular, simbólico. Trata-se de fato da construção da identidade, pois quando a temática da estética negra é tratada em sala de aula de forma consciente, o educando passa a se reconhecer e valorizar-se mais diante dos outros, e passa a ver as suas características físicas como parte de sua vida, construindo sua identidade, isso reflete sua imagem afrodescendente diante da sociedade e principalmente diante de si mesmo,

passando assim, por um processo de reconhecimento e aceitação de suas origens, além reconhecer a importância do fortalecimento racial.

Refletir sobre a normatização do processo de implementação da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008, no âmbito escolar, nos levam ao encontro de questões complexas sobre as lutas, que tem como protagonista, o negro, afrodescendente. E, a normatização da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008, nos traz uma reflexão sobre o papel das instituições de ensino, para pôr em prática as propostas do PNICNEEE - 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. A esse respeito Coelho e Silva (2015), ressaltam que:

A despeito do suporte jurídico ampliado e qualificado nos últimos vinte anos, e que não pode ser subdimensionado, há desafios a serem subvertidos na sociedade brasileira e, por conseguinte, na escola. Mais do que a adoção de inclusão de novos conteúdos; novas disciplinas e novas metodologias, as ações discriminatórias demandam uma alteração na perspectiva do trabalho pedagógico, sobretudo, na ampliação do debate verticalizado sobre preconceito e discriminação (Coelho; Silva, 2015, p. 697).

Apenas a Lei não é suficiente, para que sejam efetivadas as providências por ela sugeridas, é necessário que as práticas sejam constantes, para que as questões relacionadas a preconceitos, racismo e desigualdades sejam superadas nas escolas públicas e privadas do país, para isso é necessário que as instituições de ensino fomentem as discussões sobre a temática étnico-racial, com objetivo de promover alterações nas relações entre os sujeitos que se encontram inseridos dentro desses espaços.

Tanto os princípios, quanto as ações de combate ao racismo e todos os tipos de discriminação que envolvem questões étnicas, nos levam para um contexto em que a Lei deve ser entendida como medida de ação afirmativa, ou seja, políticas, projetos e práticas que buscam a superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, tanto na esfera pública quanto na privada. A Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008, são medidas afirmativas que tem como foco garantir o direito a inclusão da diversidade étnico-racial nos diferentes níveis da educação nacional. É papel de todos os agentes sociais, garantir que os conteúdos sobre a África e os afro-brasileira, sejam incluídos nos currículos escolares, como forma de garantir o direito ao conhecimento da história, memória do povo negro. Por meio de base teórica, e de forma dinâmica seja efetivada a implementação da Lei n. 10.639/2003 e Lei n.11.645/2008.

Apesar da implantação da Lei n. 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afrodescendente Brasileira no currículo escolar, na prática isso está distante de ser uma realidade. A ausência de um trabalho contínuo no que prevê a Lei, reflete direta e indiretamente no comportamento e atitudes de estudantes e do corpo docente. No entanto, como já afirmamos anteriormente, apenas a criação da Lei não basta. É necessário que se construa juntamente com a comunidade escolar projetos eficazes, no sentido de renovar o ensino aprendizagem, valorizando o conhecimento das diferentes culturas e promovendo mudanças para uma relação de igualdade racial. De acordo com Coelho e Silva (2015):

[...] a escola carece de trabalho em ações pedagógicas consubstanciadas para o tratamento com a diferença, com o preconceito e a dis-

criminação. Modificar estruturas requer interferência em órgãos e políticas educacionais, no desempenho em todas as esferas. Uma vez que enfrentar o racismo e todos os seus desdobramentos, exige igualmente uma organização da sociedade civil, de suas instituições e dos agentes que as organizam, no sentido de acompanhar e monitorar as ações pedagógicas no que tange a esta temática. Utilizar a ‘revolução digital’ pode ser uma das chaves de discussão no âmbito escolar, no envolvimento dos estudantes para o epicentro do debate verticalizado sobre as relações étnico-raciais na sociedade e na escola. (Coelho; Silva, 2015, p. 698).

Nesse sentido, as perspectivas futuras para a efetividade da Lei n. 10.639/2003, e as diretrizes curriculares nas instituições de ensino deve ser considerada a partir de uma série de condicionantes, pois, há uma disparidade de conhecimento com relação ao ensino da História Africana e um desconhecimento da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/08. Nesse contexto percebemos a carência de cursos de formação continuada que possam informar e conscientizar a comunidade escolar, a esse respeito. Diante deste aspecto, acreditamos que a inclusão da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/08, no projeto político pedagógico da escola, é uma ferramenta fundamental para que a percepção da comunidade escolar seja reeducada, reconhecendo a importância de valorizar os afrodescendentes, indígenas e demais etnia que formam a História e Cultura brasileiras. A educação étnica-racial no Brasil deverá assumir novos rumos revelando a importância e relevância no âmbito escolar, onde os valores não sejam distorcidos por histórias mal contadas e não fundamentadas sobre a história do negro e do índio no Brasil.

Considerações finais

O racismo ainda é um problema atual e não apenas um legado histórico. Ele já foi comentado no século XIX, para justificar a ação política de discriminação, segregação e exclusão baseada na ideia de que existem raças humanas com características determinadas e imutáveis, atribuídas a todos os indivíduos pertencentes a esse grupo e transmitidas hereditariamente.

A cada raça biológica correspondem também traços de cultura, valores, ciências, de modo que as raças mais evoluídas deveriam dominar e comandar as menos evoluídas para o bem da própria humanidade. Entretanto, é salutar destacar que o preconceito racial é uma concepção sem exame crítico, pré-formada, sendo algo repassado de geração em geração, caracterizando-se por ideias assumidas de forma irracional, sem reflexão com as consequências de aderir ou não (Malachias, 2007).

Portanto, é fundamental entendermos todo o contexto vivido ainda hoje pelo Afrodescendente nas esferas sociais. Esse triste legado histórico se legitima e se reproduz atualmente e, por vezes, de forma silenciosa nas instituições de ensino e na sociedade de uma forma generalizada. E, acabam por definir os padrões de beleza a serem seguidos, na sociedade, transformando-se em fator de exclusão para aqueles que não se encaixam dentro dos padrões almejados e cultivados socialmente (Coelho; Silva, 2015).

Referências

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília - DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22. agost. 2023.

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan. /mar, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 agost. 2023.

CHIAVENATO, J. J. *O Negro no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidade, cor e ensino de História*. São Paulo: Editora Livraria Física, 2014.

COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A F. Preconceito, discriminação e sociabilidade na escola. *Rev. Educare et Educare*. Campus de Cascavel, v. 10, n.20, jul/dez, 2015, p. 687-705. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606>. Acesso em: 28 ago. 2023.

FERREIRA, R. F. *Afrodescendência: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro Pallas, 2004.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo de identidade negra*. 1. ed. rev. amp. Belo Horizonte: (Coleção Cultura Negra e Identidade). Autêntica, 2006.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 5. ed. Trad.: Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LODY, R. G. M. *Cabelo de Axé: identidade e resistência*. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2004.

MALACHIAS, R. *Cabelo bom. Cabelo ruim. Negros e brancos na escola*. São Paulo: (Coleção percepções da diferença, v. 4). NEIMB, 2007. Disponível em: <http://www.usp.br/neinb/wp-content/uploads/NEINB-USP-VOL-4.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

NETO, A. A. Lopes. Bullying comportamento agressivo entre estudantes. *Rev. Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5, p. 164-172, (Supl), 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/gvDCjhggsGZCjttLZBZYtVq/?format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

OLIVEIRA, F. F.; VOTRE, S. J. Bullying nas aulas de educação física. *Rev. Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 173-197, agost. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2900>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ROCHA, H. S. C. (Org.). *Questões Étnico-raciais: aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na prática pedagógica*. Belém: IFPA, 2009.

SOARES, N. J. B.; COELHO, W. N. B. Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escolar. Instrumento: *Rev. Est. Pesq. Educ.* Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan. / jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18711>Acesso em: 28 agost. 2023.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia).

Capítulo 4

A lei n. 10.639/2003 e a escola básica: panorama da literatura especializada

Waldemar Borges de Oliveira Júnior

Erllekenley Angelo Ribeiro

DOI: 10.29327/5353095.1-4

Introdução

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da temática indígena e afro-brasileira, respectivamente. Em 09 de janeiro de 2023, se comemorou os 20 anos de vigência da Lei n. 10.639/2003. Nesse contexto, é essencial promover discussões sobre o racismo no ambiente escolar e incentivar a inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos, especialmente em espaços coloniais e pós-coloniais. Apesar de ter sido subalternizada, a herança africana demonstrou uma notável resistência ao confrontar a hegemonia epistêmica colonial. Dessa forma, essa resistência possibilitou uma desobediência que contribuiu para a descolonização dos currículos escolares.

Embora a Constituição Federal de 1988 garanta os “Direitos Culturais” no Artigo 215, parágrafo 1º, é evidente que na prática houve muitas resistências para a inclusão das culturas africanas, afro-brasileira e indígena nas políticas educacionais e curriculares. Nesse contexto, a história da educação no Brasil revela como o passado de escravidão afetou o acesso e a permanência da população negra no ambiente escolar, resultando em uma posição marginalizada na construção da história do país (Leite; Santos, 2016).

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) pressupõe a inclusão da história e da cultura dos diferentes grupos étnico-raciais no currículo escolar, com especial atenção ao contexto onde a escola está inserida e aos grupos historicamente estigmatizados (Araújo; Giugliani, 2014). Conforme apontado por Souza (2018), desde cedo, crianças brancas são direcionadas a ocupar um lugar privilegiado na

sociedade, onde possuem domínio sobre os demais e são consideradas portadoras das representações positivas e aceitas em relação a seus corpos, cultura, formas de pensar e agir. Desse modo, é fundamental ressaltar que houve avanços significativos no cumprimento da Lei 10.639/2003. Um exemplo disso é a inclusão de disciplinas de Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação de professores, o que tem gerado impactos positivos na preparação dos docentes e, por consequência, nas escolas. Essa constatação é respaldada por estudos realizados por Silva (2022) e Silva e Araújo (2022).

Anteriormente aos estudos mencionados, Cavalleiro em 1998 investigou a socialização de crianças negras no âmbito familiar e na pré-escola, revelando que suas experiências eram permeadas por omissões, discriminações e preconceitos, o que as colocava em uma posição subalterna, enquanto as crianças brancas eram educadas para a superioridade. No entanto, é importante destacar que o racismo não é algo imutável. Diante disso, torna-se fundamental a implementação de ações e políticas antirracistas para promover mudanças na ordem social.

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009, p. 1)

É crucial reconhecer desde cedo que vivemos em um mundo composto por diversas etnias e culturas distintas. Nesse sentido, é indispensável que os conteúdos relacionados à cultura e às relações étnico-raciais sejam abordados desde a educação infantil. É fundamental

que as instituições de ensino, em especial, assumam a responsabilidade de incluir a temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em seus currículos. Dessa forma, podemos evidenciar que vivemos em uma sociedade multicultural, com desafios para promover uma convivência harmoniosa e respeitosa em nossa sociedade.

Conforme apontado por Kilomba (2019), no mundo contemporâneo, o racismo é caracterizado como um sistema de opressão que se baseia na construção da ideia de diferenças, hierarquização e dominação de um grupo étnico-racial (branco) sobre outros considerados “diferentes” (não brancos). Nessa perspectiva, compreende-se que o racismo só pode ser exercido por aqueles que detêm o poder político, econômico e cultural. Esses grupos colocam-se no centro, enquanto marginalizam os demais, o que leva à discriminação racial e, conseqüentemente, contribui para a evasão desses grupos no contexto educacional.

A pesquisa realizada pelo Datafolha em 1995, como apontado por Ribeiro (2019), revelou que 89% dos brasileiros admitiam a existência de preconceito racial. No entanto, curiosamente, 90% dessas pessoas afirmaram não se considerar racistas. Esses dados sugerem que o Brasil é um país com altos índices de casos de racismo, apesar da sociedade em sua maioria não se identificarem como racistas. Essa contradição pode ser atribuída, em parte, à falta de sensibilização sobre as estruturas e manifestações sutis do racismo, o que requer um trabalho contínuo de educação e combate ao preconceito racial. Com isso, nota-se a presença de práticas discriminatórias, não somente contra negros(as), mas também contra outros grupos étnico-raciais que foram historicamente subalternizados.

Pesquisas como da Cavalleiro (2020) têm evidenciado que indivíduos negros(as), estão sujeitos a sofrer ofensivas discriminatórias e racistas desde a Educação Infantil, oriundas não somente de colegas de salas, mas também, de professores(as), profissional este que deveria garantir o processo de ensino e aprendizagem e o seu bem-estar e desenvolvimento, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009). Em suma, é necessário que a diversidade seja abordada nos currículos pedagógicos na primeira etapa do âmbito escolar até chegar nos cursos de formação docente (inicial e continuada).

Nessa esfera é crucial destacar que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) deve ser implementada em todas as escolas, todavia, ainda se percebe que a dimensão da implementação da Lei n. 10.639/2003 tem sido interpretado a passos lentos, apesar de inúmeras pesquisas da literatura especializada e dos avanços nos últimos vinte anos. Ainda é preciso que a temática da ERER seja incorporada e enraizada nas práticas escolares e nos documentos institucionais, almejando subversões no combate ao racismo e à desigualdade. Mas este horizonte ainda precisa ser melhor trabalhado e planejado de forma consubstanciada em todas as disciplinas escolares.

No contexto da temática deste trabalho, os estudos realizados pela literatura como Rosemberg (2009), Silva (1995), Canen (2003), Coelho, Silva e Soares (2016), Coelho, Muller e Silva (2016), Coelho e Oliveira Júnior (2020) e, entre outros, têm demonstrado que a escola tem sido excludente ao longo do tempo, silenciando as diferenças e muita das vezes, contribuindo para a invisibilidade do conhecimento oriundo do continente africano e da diáspora. Para além dos argumentos das publicizações, as pesquisas seguem o mesmo horizonte,

evidenciam que as práticas discriminatórias e as estruturas de poder presentes no sistema educacional, apontando a incidência de mudanças para promover a equidade e a valorização da diversidade racial nos espaços da Escola Básica do Brasil

Por meio dos prolegômenos acima, o objetivo deste trabalho é *apresentar os debates encaminhados pela literatura especializada sobre os avanços, os desafios e a formação de formações de professores(as) no que tange a implementação da Lei n. 10.639/2003 na Escola Básica*. Nesse âmbito, essa pesquisa tem como objeto de estudo os debates encaminhados sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais por meio da literatura especializada em virtude dos seus vinte anos da aprovação da Lei n. 10.639/2003, nesse caso específico, em artigos científicos. Pontuamos a relevância nos estudos acadêmicos, em virtude da temática nos ser cara e de sua relevância no combate ao racismo na escola e demais aspectos que circundam a História da Cultura Afro-brasileira e Africana em todo o currículo.

Dessa forma, este trabalho trata-se de uma pesquisa da revisão da literatura sobre as Relações Étnico-Raciais na Escola Básica. Conforme Ferreira em 2002 elenca a mais de vinte anos, esse tipo de pesquisa é definido como de caráter bibliográfico, tende a trazer em comum o desafio de mapear e de discutir produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar.

Sobre os artigos que fazem parte da empiria deste capítulo, todos foram obtidos em 2023. Para isso, foi realizado o levantamento de *dez artigos* como forma de tentar abarcar e sinalizar argumentos da literatura especializada nos últimos vinte anos com a aprovação da Lei n.

10.639/2003. As produções foram adquiridas *no site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “relações étnico-raciais” e “escola básica”. Ressaltamos que sabemos da expressividade e do quantitativo de publicações sobre EREER, dessa forma, nesta produção, resolvemos apresentar apenas uma parcela das produções.

Para além, ainda se reconhece que já existem um gama de pesquisa no âmbito da escola básica para a EREER, as quais, nos apoiamos e que foram fundamentais na elaboração deste documento. Elencamos algumas: Coelho e Silva (2016), Coelho (2018), Coelho e Oliveira Júnior (2020) e Oliveira Júnior e Miranda (2023). Todas, argumentam da importância da temática, dos seus desdobramentos, avanços e dificuldades a despeito da implementação da Lei n. 10.639/2003.

Para alcançar o objetivo já mencionado, analisamos os dados por meio de algumas dimensões da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), buscando os questionamentos: a) qual o perfil por gênero dos(as) autores(as)? Qual área de conhecimento atuam os(as) autores(as)? Qual lugar os(as) autores(as) ocupam? Quais os principais argumentos mencionados nas produções? Qual área e *qualis* dos periódicos onde os artigos foram publicizadas? Quais considerações as produções sinalizam para o leitor?

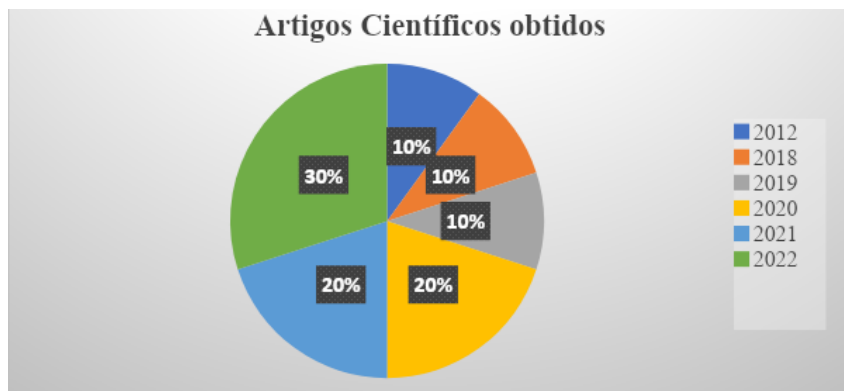
Desenvolvimento

Dos 10 artigos que compõem este capítulo, 50% delas foram escritas pelas pesquisadoras e pesquisadores do campo da EREER, 40% somente pelas pesquisadoras e 10% pelos pesquisadores. Nas produ-

ções em coautoria, se percebeu que em sua maioria, foram produzidas na parceria em orientadores(as) e orientandas(os), aspecto primordial para a construção pessoal e profissional dos orientandos(as) e no desenvolvimento e reprodução de subversões nos espaços acadêmicos e escolares, já que grande parte dos estudantes em nível de pós-graduação, são profissionais da Escola Básica.

Conforme o gráfico 1, das 10 pesquisas levantadas, uma foi publicada em 2012 (GOMES, 2012); uma em 2018 (COELHO, 2018), uma em 2019 (Jesus; Paixão; Prudêncio, 2019), Duas Em 2020 (Marques; Silva, 2020; Coelho; Oliveira Júnior, 2020); duas em 2021 (Sousa; Carvalho, 2021; Marques; Conte; Silva, 2021); três em 2022 (Silva; Cruz, 2022; Santos; Santana, 2022; Aguiar; Oliveira; Nascimento, 2022).

Figura 1: Porcentagem dos artigos sobre EREER e Escola Básica



Fonte: Os(as) autores(as) (2023).

No que tange ao título dos autores(as) dos dez artigos que fazem parte desta empiria, obtivemos que em sua abrangência, os(as)

pesquisadores(as) têm experiência na área de Educação, possuindo inclusive, título de doutor(a) em educação. Dos vinte e um autores(as) dos artigos, nove possuem o título mencionado, além de outras áreas de conhecimento, mas que fazem interface e diálogo constante com a educação, como: antropologia, antropologia social, educação em ciências, educação em ciências e matemáticas e psicologia escolar. Essa informação é observada no quadro 01

Quadro 1: Título e atuação profissional dos(as) autores(as) dos artigos¹

Autores	Título	Atuação profissional
Nilma Lino Gomes ²	Doutora em Antropologia	Professora Voluntária da UFMG
Wilma de Nazaré Baía Coelho ³	Doutora em Educação	Professora da UFPA
Jeobergna de Jesus ⁴	Estudante de Doutorado em Estado e Sociedade	Estudante da UFSB
Marília Costa Santos da Paixão ⁵	Mestrado em Educação em Ciências	Docente da Escola Básica
Christiana Andrea Vianna Prudêncio ⁶	Doutora em Educação	Professora da UESC

¹ Todas as informações dos(as) autores(as) foram obtidas em 18 de julho de 2023 na plataforma do currículo lattes.

² Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/7444449891704854>.

³ Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/1035616337472088>

⁴ Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/1182117603935599>

⁵ Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/9065573269762403>

⁶ Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/7915790476046108>

Eugenia Portela Siqueira Marques ⁷	Doutora em Educação	Professora da UFMS
Wilker Solidade da Silva ⁸	Doutor em Educação	Professora da UEMS
Wilma de Nazaré Baía Coelho	Doutora em Educação	Professora da UFPA
Waldemar Borges de Oliveira Júnior ⁹	Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas	Professora da UNIFESSPA
Lizandra Sodr�e Sousa ¹⁰	Mestrado em Educa�o	Psic�loga na UFMA
Herli de Sousa Carvalho ¹¹	Doutor em Educa�o	Professora da UFMA
Eugenia Portela de Siqueira Marques	Doutora em Educa�o	Professora da UFMS
Patr�cia Portela de Siqueira Conte ¹²	Gradua�o em Pedagogia	Docente da Escola B�sica
Wilker Solidade da Silva	Doutor em Educa�o	Professora da UEMS

7 Informa es do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/4276993654278057>

8 Informa es do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/1943281067816541>

9 Informa es do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/8351607838592034>

10 Informa es do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/2358877044979719>

11 Informa es do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/6427088386506670>

12 Informa es do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/5505226788056953>

Bárbara Rainara Maia Silva ¹³	Mestre em Educação	Docente da Escola Básica
Silvia Helena Vieira Cruz ¹⁴	Doutorado em Psicologia Escolar	Professora da UFCE
Carlos Geilson Souza Santos ¹⁵	Estudante de Mestrado em Relações Étnicas e	Agente Comunitário de Saúde
José Valdir Jesus de Santana ¹⁶	Doutorado em Antropologia Social	Professor da UESB
José Vicente de Souza Aguiar ¹⁷ Kelly Almeida de Oliveira ¹⁸ Izaura Rodrigues do Nascimento ¹⁹	Doutor em Educação	Docente da UEA
	Doutorado em Educação em Ciências e Matemática	Docente da UFMA
	Doutora em Relações Internacionais e Desenvolvimento Regional	Professora da UEA

Fonte: Os(as) autores(as) (2023)

13 Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/2371469765726454>

14 Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/4232760913140402>

15 Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/4897507775805039>

16 Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/5087472600101533>

17 Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/9130080603912569>

18 Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/6665636259576060>

19 Informações do (a) autor(a) obtido em: <http://lattes.cnpq.br/3909167647909530>

Os dados do quadro acima, coaduna com o argumento já mencionado nesta pesquisa, que muitos dos(as) autores(as) que pesquisam sobre a EREER são professores da Escola Básica, nesse caso em especial foram três pesquisadores(as), o que corresponde, pouco mais de 14% (quatorze por cento). Outra dimensão que nos chama atenção ao adentrar nos vínculos institucionais dos(as) docentes é a atuação profissional, percebemos poucos docentes atuantes na Região Norte do país, muitos são professores(as) na Região Centro-Sul. Esse dado vai ao encontro dos achados de Coelho e Oliveira Júnior em 2020 ao realizar um levantamento da literatura sobre EREER e a Escola Básica no Brasil. Conforme pesquisa citada, ainda é indispensável um aumento consubstanciado de pesquisas na Região Norte, mesmo reconhecendo os avanços da pesquisa na região e o aumento qualitativo e quantitativo dos programas de pós-graduação.

Sobre os vínculos da literatura especializada aqui apresentadas, destacamos a Nilma Lino Gomes atuante como professora aposentada e voluntária da Universidade Federal de Minas Gerais; Wilma de Nazaré Baía Coelho como professora da Universidade Federal do Pará; Eugenia Portela Siqueira Marques como docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e José Valdir Jesus de Santana que é professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Reconhecemos todos(as) os demais autores(as) do quadro acima, todavia, pela significativa citações em demais produções acadêmicas e pelo reconhecimento no campo científico (Bourdieu, 2004), mencionamos que durante os vinte anos da aprovação da legislação que dialogamos neste capítulo, a docente Wilma de Nazaré Baía Coelho publicou 80 (oitenta) artigos científicos, Nilma Lino Gomes 57 (cinquenta e sete)

produções, José Valdir Jesus de Santana publicizou 54 (cinquenta e quatro) e Eugenia Portela Siqueira Marques 34 (trinta e quatro) artigos em periódicos qualificados²⁰.

Retornando as produções, se nota que os periódicos onde foram publicados artigos, são da área educacional/ensino e possuem *qualis*²¹ de vai de B4 até a A1, assim, considerados pelo campo, centrais do debate para a temática da EREER. Destacamos as produções de Wilma de Nazaré Baía Coelho com o artigo “Formação de professores e Relações Étnico-Raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos”, a produção de Nilma Lino Gomes “Relações Étnico-Raciais, Educação e descolonização dos currículos” e dos(as) autores(as) José Vicente de Souza Aguiar, Kelly Almeida de Oliveira e Izaura Rodrigues do Nascimento “O pensamento Étnico-Racial: o saber científico, as normas legais e a educação”, pois foram publicizadas em periódicos A1. No quadro 02, apresentamos essas e demais informações.

Quadro 2: Título dos artigos, periódicos e *link* de acesso das produções

Título	Periódico/ Qualis	Link de acesso
Relações Étnico-Raciais, Educação e descolonização dos currículos	Currículo sem Fronteiras <i>Qualis A1</i>	http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_eticno_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf

20 Informação sobre o quantitativo das produções dos(as) autores(as), foram obtidos nos seus currículos lattes no mês de julho de 2023.

21 Qualis é um sistema que faz a classificação da produção científica dos programas de pós-graduação brasileiros, no que diz respeito aos artigos publicados em diversos periódicos, revistas, anais e livros científicos, englobando todas as áreas do conhecimento. Informações obtidas em: <https://doity.com.br/blog/o-que-e-qualis-capes/>. Acesso em: 20 nov. 2020. Sobre os qualis dos artigos, foi acessado o site do sucupira CAPES no mês de julho.

Formação de professores e Relações Étnico-Raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos	Educar em Revista <i>Qualis A1</i>	https://www.scielo.br/j/er/_/9vRxlL8qTN7xPyjQfhYj7qz/abstract/?lang=pt
Relações Étnico-Raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema	Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., <i>Qualis A2</i>	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432019000200221&lng=pt&nrm=iso
Os desafios epistemológicos e práticos para o enfrentamento do racismo no contexto escolar	Revista Práxis Educacional <i>Qualis A2</i>	https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6360
Educação para as Relações Étnico-Raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018)	Revista Humanidades e Inovação <i>Qualis B2</i>	https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3860
A Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Superior: possibilidades em pesquisa-ação	Revista Estudos Aplicados em Educação <i>Qualis B1</i>	https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8125
O protagonismo docente na educação das Relações Étnico-Raciais: resistência epistemológica em tempos de pandemia	Momento – diálogos em educação <i>Qualis A4</i>	https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13220
Educação das Relações Étnico-Raciais na formação docente: o curso de pedagogia da UFC em foco	Revista Debates em Educação <i>Qualis A2</i>	https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12666

Das Relações Raciais à educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil: alguns apontamentos	Sertanias: revista de ciências humanas e sociais <i>Qualis B4</i>	https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/12024
O pensamento Étnico-Racial: o saber científico, as normas legais e a educação	Práxis Educativa <i>Qualis A1</i>	https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19318

Fonte: Os(as) autores(as) (2023)

Sobre os argumentos dos artigos, destacamos Gomes (2012) ao referir que a temática da EREER como cerne dos debates sociais, significa uma (re)construção histórica emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante, que dentro dos espaços escolares, corrobora para descolonizar os currículos, se tornando mais um desafio para a educação.

Seis anos após, na direção do currículo escolar, Coelho em 2018, afirma que a formação de professores(as) exige reversão das propostas das disciplinas pedagógicas, notadamente em relação à graduação e à pós-graduação, de modo que os objetos pesquisados nos níveis *lato sensu* e *stricto sensu* reflitam os problemas reais da Escola Básica, de maneira especial, por intermédio da ampliação de investimentos das agências de fomento à pesquisa e ampliação das linhas nos programas de pós-graduação, mas, sobretudo, na investigação de pesquisa daqueles que ali se encontram. Assim, a autora reitera a imperiosidade do diálogo das dimensões entre Universidade e Escola Básica.

A necessidade de aprofundamento nos currículos apresentados pelas autoras citadas, é reiterado por Jesus; Paixão; Prudêncio (2019), sobretudo na área de Ciências da Natureza, destacando que as pesquisas mostram ainda que a área de Ciências ainda apresenta poucas produções sobre a temática das Relações Raciais, sobretudo, na área de Física, onde trabalhos são poucos.

Ao realizar um trabalho com docentes da Escola Básica, Marques e Silva (2020) ao realizarem as análises das concepções docentes, identificaram que apesar dos conhecimentos ainda superficiais sobre a temática e os desdobramentos da Lei. 10.639/2003, existe uma certa tentativa prática e pedagógica no trabalho coletivo sobre a cultura e história dos povos africanos. Nesse direcionamento, Sousa e Carvalho (2021) apontam que de fato, realização de intervenções pedagógicas, podem possibilitar a superação de preconceitos, discriminação, estereótipos e o racismo na Escola Básica, dimensão esta, que conforme Marques, Conte e Silva também em 2021, consideram essencial para uma inserção efetiva da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no âmbito da escola e das universidades, pois a temática, representa uma longa trajetória de lutas dos movimentos negros e indígenas por direito à visibilidade e ao reconhecimento de suas heranças, estudos e conhecimentos, almejando uma desconstrução da herança colonial.

Sendo assim, coadunamos com os argumentos da literatura sobre a necessidade das ampliações de pesquisas sobre a implementação, os avanços e os desafios da Lei n. 10.639/2003 no Brasil. Consideramos urgente, uma maior articulação entre as instâncias governamentais, uma ampliação na formação de quadros e subversões consubstanciadas sobre os estudos da EREER no campo social.

Considerações finais

A legislação que norteia essa produção e todas as produções obtidas no levantamento, reconhece que a educação não se limita apenas à transmissão de conteúdo, mas também tem o papel de formar cidadãos conscientes, críticos e participativos na sociedade, almejando sempre a justiça social e minimização do preconceito e a discriminação. Nesse sentido, a temática da Educação para as Relações Raciais desempenha um papel crucial nos processos de transformação da sociedade, quando trabalhada de forma enraizada e qualificada, propicia mudanças estruturais no conhecimento, valores e experiências dentro e fora da sala de aula, sem contar, na formação de quadros, independe da área de conhecimento, como já afirmam rotineiramente a literatura da área

. Assim, os panorama da literatura (que é mínima, comparada da extensão das produções) e os principais argumentos que apresentamos no exercício dessa pesquisa, nos leva a cada vez mais a reflexão do/ no contexto docente, a formação de professores(as) e a importância do diálogo entre a Universidade e Escola Básica, na busca de fortalecer a prática pedagógica, as alterações e adaptações dos projetos políticos de cursos e dos projetos político-pedagógico das escolas, conferindo uma maior visibilidade e planejamentos de subversões em todos os espaços sociais, respeito da Educação para as Relações Étnico-Raciais, uma temática que nos é cara e necessária!.

Referências

AGUIAR, José Vicente de Souza; OLIVEIRA, Kelly Almeida de; NASCIMENTO, Izaura Rodrigues do Nascimento. O pensamento étnico-racial: o saber científico, as normas legais e a educação. *Práxis Educativa*, v. 17, p. 1-22, 2022. Disponibilidade em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19318>. Acesso em: 26 abr. 2019.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*. Estudos Feministas, p. 549-559, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3ª ed. 1ª reimp, p. 151-172, 2015.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 477-94, out.-nov. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40361997000400005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio-jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/arti%20cle/view/57233>. Acesso em: 26 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Pedroso; SILVA, Carlos Aldemir Farias (Orgs.). *Formação de Professores, Livro Didático e Escola Básica*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. (Coleção Formação de Professores e Étnico-Raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 15, p. 262-280, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3860>. Acesso em: 18 ago. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica*. São Paulo: Livraria da Física, 2016 (Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Relações raciais e educação: o estado da arte. *Revista Teias*, v. 14, n. 31, p. 121-146, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24332>. Acesso em: 18 jan. 2020.

COLLING, Leandro. *Gênero e sexualidade na atualidade*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, 2018.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 45-65, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade* [online], v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

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

JESUS, Jaqueline Gomes. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília: Autor, 2012.

JESUS, Jeobergna de; PAIXÃO, Marília Costa Santos da; PRUDÊNCIO, Christiana Andrea Vianna. Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema. *Rev. FAEEBA - Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 28, n. 55, p. 221-236, maio/ago. 2019. Disponível: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7192>. Acesso em: 04 mar. 2020.

LOURO, Guacira Lopes et al (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3ª ed. 1ª reimp, 2015.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CONTE, Patrícia Portela de Siqueira; SILVA, Wilker Solidade da Silva. O protagonismo docente na educação das relações étnico-raciais: resistência epistemológica em tempos de pandemia. *Momento-diálogos em educação*, v. 30, n. 02, p. 220-244, maio/ago., 2021. Disponível: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13220/9029>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; SILVA, Wilker Solidade da. Os desafios epistemológicos e práticos para o enfrentamento do racismo no contexto escolar. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 72-90, abr./jun. 2020. Disponível: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6360/4693>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRÍCIO, Branca Falabela. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *Veredas – Rev. Est. Ling.* Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, 2002. Disponível: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6360/4693>. Acesso em: 04 mar. 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O que dizem teses e dissertações sobre diversidade étnico-racial e ensino de ciências (2015-2020). In: FOLENA, Monica Lopes Araújo; SILVA, Joaklebio Alves da (Orgs.). *Ensino de Ciências e Biologia: discussões em torno da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação e Prática Pedagógica de Professoras e Professores*. Recife: Edupe, 2021b, p. 57-78.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Interlocações da literatura sobre ensino de ciências e a temática das relações étnico-raciais. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, v. 2, n. 7, p. 04-27, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/34645>. Acesso em: 01 jan. 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de; MIRANDA, Wagner Nobre de. O que dizem os artigos científicos sobre educação infantil e relações étnico-raciais (2015-2019). *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*. v. 04, n.19 jan./fev. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/38476>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PRECIADO, Paul. *Testo yonqui*. Madrid: Espasa, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Expansão da educação infantil e processos de exclusão*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, Boaventura. *Renovar la teoria crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Glacso Libros, 2006.

SANTOS, Carlos Geilson Souza; SANTANA, José Valdir Jesus de. Das relações raciais à educação para as relações étnico-Raciais no brasil: alguns apontamentos. *Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, v. 3, n. 2, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/12024/7339>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, 20(2): p. 71-99, 1995.

SILVA, Bárbara Rainara Maia; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Educação das relações étnico- Raciais na formação docente: o curso de pedagogia da UFC em foco. *Debates em Educação*, Maceió, vol. 14, nº. especial, ano 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12666/9671>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUSA, Lizandra Sodré; CARVALHO, Herli de Sousa. A Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Superior: possibilidades em pesquisa-ação. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, SP , v. 6, n. 12, p. 65-74, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8125/3635. Acesso em: 10 jan. 2023.

Capítulo 5

A Lei nº 10.639/03 e o processo de descolonização do pensamento: reflexões sobre o letramento racial crítico no ensino de literatura afro- brasileira nas escolas

Maria Alice dos Santos

Lígia dos Santos Ferreira

DOI: 10.29327/5353095.1-5

Introdução

Apresentaremos algumas reflexões sobre a pesquisa¹ de mestrado desenvolvida em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola do litoral norte de Alagoas, por professora de Língua Portuguesa, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Pro-fletras) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, que tem como objetivo promover o letramento racial crítico² através de textos literários de autoras negras brasileiras.

Nessa pesquisa, foi delimitado o *corpus* em três contos literários: “Olhos d’água” (2019) e “Maria” (2019), de Conceição Evaristo, e “Pixaim” (2011), de Cristiane Sobral, com o propósito de dialogar com outros textos da literatura afro-brasileira de autoria negra e explorar categorias estético-literárias e étnico-raciais em rodas de leitura, adotando recursos didático-pedagógicos para promover a prática de letramento literário racial crítico, com base na obra homônima de Aparecida de Jesus Ferreira (2015).

Passadas duas décadas da implantação da Lei nº 10.639/03³, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

1 Pesquisa intitulada “Decolonizando o ensino de literatura na escola: adoção de práticas de letramento racial crítico a partir de contos de autoras negras brasileiras”, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAL e aprovada, conforme o Parecer Consubstanciado, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 68460623.0.0000.5013, Protocolo nº 6.114.592.

2 O conceito racial literacy foi cunhado por France Winddance Twine, antropóloga afro-americana, “para se referir a um conjunto de práticas que permite que pessoas racializadas tanto como brancas quanto como não brancas passem a perceber a racialização e suas consequências na sociedade” (SEVERO, 2021, p. 6402), tal conceito foi traduzido pela pesquisadora brasileira Lia Vainer Schucman como “letramento racial”.

3 Destacaremos a Lei nº 10.639/2003 devido a esta Coletânea sem esquecer a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, a qual “altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”.

as diretrizes 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”, reconhecemos o quanto avançamos nesse constante chamamento para toda sociedade brasileira refletir, analisar e se inserir em processos de descolonização dos pilares educacionais eurocêntricos, imbuídos de sexismo, racismo, misoginia e todo o tipo de fobia ao que se diferencia dos papéis histórico-socialmente atribuídos ao gênero (heteronormatividade), rumo à formação decolonial. A barbárie da escravidão sofrida pelas ancestralidades negra e indígena arruinou a história e a cultura de nosso país com vistas à emancipação dos/as descendentes desses povos. A referida lei tenta reparar esses danos decorrentes de práticas sociais e educacionais que constituíram um projeto ideológico de subalternização dos povos negros e indígenas, delimitando espaços de atuação, de (con)vivência e de autoconstrução.

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras apenas a partir de uma lei e em 2003, conduz-nos à reflexão do quanto o Brasil negligenciou a importância da formação étnico-racial por séculos e, apesar da diversidade dos povos indígenas, africanos e europeus constituir a nossa rica raiz étnica, há uma relevância atribuída, de 1500 até os dias atuais, à cultura e à história dos povos europeus ensinada como modelo dominante. E o uso desse termo não é aleatório, pois a educação brasileira está marcada por um projeto de educação pautado nesse “modelo dominante e dominador”, o qual se expressa das relações mais complexas às mais cotidianas; das que contribuíram para uma ciência eugênica, à dificuldade de compor uma árvore genealógica, em atividades escolares, quando a criança é oriunda de uma

família de ascendência dos povos negros e/ou indígenas à ocupação de espaços de decisão em cargos de poder em nosso país por descendentes dessa população. Por essa e por todas as consequências que provoca a exploração/espoliação de corpos humanos para produzir bens materiais para outrem, torna-se premente uma mudança, esforços de toda a sociedade para o cumprimento da lei a fim de “desarraigando do chão da escola” práticas educacionais racistas – seculares e recentes – e promover práticas plurais que visem alternativas válidas para combater o projeto civilizatório colonial deste país. Em decorrência disso, a comemoração dos 20 anos dessa Lei constitui uma ferramenta importante para romper ideologias que estruturam a consciência dos/as agentes educacionais na perspectiva da construção de um fazer pedagógico decolonial⁴.

Como forma pedagógica de reparação dessa história de invisibilidade das populações negras e indígenas, propomos em nossa pesquisa a realização de atividades de práticas de leitura, posto ser uma das mais importantes e fundamentais fontes de conhecimento, entendendo, nesse contexto, que sua aquisição e desenvolvimento é uma habilidade fundamental para o exercício da cidadania e emancipação dos sujeitos. Desse modo, a formação do/a leitor/a deve ser uma das prioridades nas práticas e reflexões pedagógicas para assegurar o direito à leitura crítica e diversa na perspectiva da construção do/a leitor/a consciente de suas escolhas e necessidades que o/a favoreça enquanto sujeito ativo e crítico.

4A partir do final dos anos 1990, o grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade (MC), composto por intelectuais das Ciências Sociais latino-americanas, começou a defender posturas descolonizadoras a partir de um movimento contra-colonial, com a proposta de uma epistemologia decolonial, isto é, da “defesa da ‘opção decolonial’ - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p. 89).

Para tanto, a arte da palavra deve estar presente no cotidiano da escola. A leitura literária deve ser para o/a educando/a uma experiência em cada texto, em cada livro lido. E essa experiência deverá ser proporcionada para além dos cânones literários. Logo, a (re)construção do/a leitor/a proficiente passa pela leitura de textos que possam provar o prazer, mas também, que os/as façam ler a realidade de forma crítica desconstruindo saberes hegemônicos e construindo novos saberes emancipatórios.

Travessia – descolonizando o ensino de literatura na escola

Em uma sociedade formada por diversas etnias, raças e culturas, em que mais de 51,07%⁵ é de pessoas negras, concepções artístico-culturais, científicas e políticas de “uma pequena classe socioeconômica e étnico-racial” não podem ser consideradas como universais. A concepção de pensamento e modo de vida no Brasil vigente sempre considerou como modelo a forma europeia branca (eugênica), magra e patriarcal de ser. Tal forma de entender o mundo, ainda prevalece no espaço escolar e domina a sala de aula, os materiais didáticos e a *performance* docente.

O filósofo existencialista francês, Jean Paul Sartre (1968, p. 89), no século passado, refletia sobre esse império branco do saber ocidental: “a consciência branca é a matriz de onde se observa a totalidade do mundo, se estuda, se ordena, se classifica e se avalia”. Transpondo-se para a

⁵ Dados de acordo com os indicadores educacionais, efetuando corte étnico/racial de acordo com IBGE/2010.

realidade brasileira, apesar de termos passado 20 anos de uma mudança jurídica, curricular e política, ainda é vigente o conflito étnico-racial, principalmente entre as classes menos favorecidas socioeconomicamente. Por isso, nas escolas brasileiras, em especial do Nordeste, é urgente proporcionar ações descolonizadoras com o objetivo de promover um letramento literário decolonial, o qual prepare o/a educando/a para uma transformação do pensamento, de modo a expandir seus horizontes emancipatórios. Assim, ao ser conduzido pela experiência estética, o/a educando/a como sujeito leitor tem a possibilidade de desnaturalizar as relações raciais do contexto social imediato, conseqüentemente, terá a oportunidade de construir relações sociais mais críticas.

A rara adoção de textos de autoras/es negras/as na sala de aula favorece os silenciamentos de sujeitos e violenta subjetividades, contribuindo para a coisificação do/a negro/a de modo a impedir que suas histórias sejam (re)contadas, suas autobiografias e narrativas (re)conhecidas, para proporcionar, no âmbito escolar, o letramento racial crítico, nos termos de Ferreira (2011).

A despeito do que normatiza a lei, que alterou a LDB nº 9.394/96, tornando-se o art. 26-A, acerca do ensino obrigatório da literatura que tem o/a negro/a como sujeito de sua escrita ainda é pouco conhecida da comunidade escolar, mesmo com a crescente escrita de autores/as negros/as em diferentes épocas, principalmente nos últimos anos, por isso mudança curricular se faz urgente e necessária. Dessa forma,

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver,

vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (Brasil, 2001, p. 32).

A descolonização do ensino de literatura em razão da construção de um pensamento decolonial contribui para romper o sistema de injustiças ao qual é submetido o/a negro/a neste país – que, muitas vezes, em consequência das inúmeras violências sofridas, odeia a si mesmo, suas características genéticas, sua história, sua estética, o seu “eu”. Por isso, faz-se urgente a descolonização do currículo que busque romper com a simbologia ocidental que tem o branco como forma de “perfeição” e a “cor negra como ignorância, a morte, o mal, o domínio do demônio” (Cortazzo, 2004, p. 2).

Dessa forma, a literatura pautada, apenas, nos clássicos literários, nos *cânones ocidentais*, reforça essa construção dos estereótipos sociais, em que apenas os/as brancos/as são heróis/heroínas e de bom caráter, enquanto o/a negro/a é sempre feio/a, malandro/a, preguiçoso/a. E a mulher negra, como escravizada, ou, quando muito, sob forte aliado à misoginia do homem branco, hipersexualizada. Guimarães (1996 *apud* Silva, 2011, p. 77) considera que “os estereótipos, os clichês ou estigmas, são marcas, corporais ou não, que definem pessoas e grupos como eternamente inferiores, como no caso dos negros, e superiores, como no caso dos brancos”.

Todavia, Domício Proença Filho (2004) diz que: “Assegurar essa limitação imposta em altos brados, afiance a sua condição humana, contribui assim para atribuir à burguesia a culpa moral da escravidão”. Sabemos que isto, de fato, não é suficiente. É fundamental ampliar-mos o espaço de sala de aula à reflexão, ao contraditório e à imaginação, possibilitando ao/à educando/a vislumbrar outros mundos.

Dessa forma, ao não trazer autores/as negros/as para a escola, fortalecemos o sistema de opressão, o qual, ao longo da história, realiza vários boicotes intelectuais que perpetuam uma prática educacional racista que impõe uma identidade de autonegação, impedindo que o/a negro/a se reconheça e seja reconhecido/a, enquanto sujeito produtor/a e receptor/a de ciência, cultura, memória, tampouco que o/a branco/a se reconheça como dominador/a.

Desse modo, para romper com esse estereótipo e contribuir para que outras subjetividades sejam construídas, é fundamental promover o (re)conhecimento de autores/a negros/as, oportunizar a ampliação da fruição desse bem humanizador, libertando-se da fruição restrita à literatura da elite, proporcionando um letramento literário em que a leitura literária seja de fato espaço de liberdade, um direito humano, como defende Antonio Candido (1995).

Segundo Rildo Cosson (2018, p. 23), “o letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola”. Assim sendo, é necessário compreendermos, letramentos para além da sua funcionalidade, que significa a capacidade de ler e entender textos, enfatizando supostas deficiências cognitivas dos nativos/as e afro-diaspóricos/as para subestimar sua importância ideológica e política nos currículos escolares. Por isso, é fundamental transgredir construindo um movimento sem fronteiras para a prática da liberdade:

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propi-

ciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. (Freire, 1967, p. 115).

Ao promover o letramento literário antirracista, estamos abrindo a porta da escola para que a diversidade, em suas múltiplas manifestações, habite em um espaço que deve ser o maior promotor da leitura, agenciador de práticas de liberdade que nos conduzam à transgressão do sistema opressor em que vivemos. Para tanto, é imperioso repensarmos nosso papel enquanto cidadãos/cidadãs e, principalmente, enquanto professores/as, e a nossa prática de mediação de leitura, que insiste em disciplinar a leitura do texto literário, ofuscando o prazer da leitura. Pois, para construirmos uma relação prazerosa, é preciso liberdade, atendimento e ampliação da expectativa, pois a fruição do texto literário deve ser constituída de fuga e desafio.

Entretanto, ao não se verem representados/as nas histórias, nas personagens, no espaço que não proporcione a descoberta de si, do corpo, das sensações, dos impulsos e associações, em que não ocorre a alegoria do processo de leitura entre o mundo e o eu, como poderão saborear *o ser* e o *estar no mundo* enquanto sujeito negro?

Dessa maneira, o espaço do/a negro/a na escola é o mesmo dado ao/a negro/a na sociedade de base eurocêntrica. Na literatura, consequentemente, o acesso aos textos de autoria negra, em que o/a educando/a negro/a possa se reconhecer enquanto sujeito desconstruindo as ideologias da cor, rompendo de alguma forma seu instrumento de barbárie, permitindo-o/a um imaginário de afirmação, antídoto à fetichização do/a negro/a, sua fruição é determinante para a construção de imaginários de resistências:

A literatura negra brasileira configura-se como literatura de resistência, ou seja, a que se constrói com matéria da cultura africana que sobreviveu na América em presença da cultura europeia e indígena. A literatura utiliza o aporte desta cultura resistente em uma produção que servirá para singularizar um grupo, fornecendo-lhes mitos, símbolos e valores, em suma, elementos que permitem a emergência de uma imagem positiva de si próprios. (Bernd, 1992).

O conhecimento da cultura afro-brasileira e a fruição da literatura de autoria negra são direitos inalienáveis. De tal modo que, enegrecer o cânone da escola é uma bússola para se fazer justiça cognitiva, ou seja, é preciso que o currículo escolar seja plural, relacionado etnicamente com saberes afrodiaspóricos e indígenas, possibilitando aprendizagens múltiplas. Ainda, através do pensamento decolonial, propõe-se uma leitura literária interseccionada entre raça, gênero e classe enriquecendo a percepção do mundo do/a educando/a, articulada com o/s texto/s afro-brasileiro/s de autoria feminina, em que são apresentadas as diversas formas de ver e sentir o mundo, desconstruindo o *apartheid* na escola, em defesa da luta contra o racismo, o sexismo e as inúmeras formas de opressões.

Para isso, é necessário, uma prática pedagógica transformadora fundada no respeito pelo multiculturalismo (hooks, 2017, p. 57), ou seja, as diversas culturas em contato, sem segregações cognitivas “obrigando-nos a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado em sala de aula” (hooks, 2017, p. 63).

Desconstruindo a concepção “bancária” da educação que, de acordo com Freire (2002, p. 66), “é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los”, ou seja, é um ato de transferir anulando a capacidade criadora do/a educando/a. Pois, a mediação da leitura literária em

sala de aula, muitas vezes, tem foco apenas na informação que contém o texto, e uma compreensão unilateral. Por conseguinte, a experiência da leitura literária deve estar ligada ao conhecimento e à vida do/a educando/a, permitindo-o/a uma experiência de leitura. Acerca do letramento literário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a função transformadora e mobilizadora:

[...] formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (Brasil, BNCC, 2018, p. 140)

A fruição do texto literário afro-brasileiro por carregar a força humanizadora, transformadora e mobilizadora possibilita enriquecer a percepção e a visão do mundo do/a educando/a, porquanto são narrativas que destoam da perspectiva hegemônica além de descolonizar a imaginação trazendo o/a negro/a como sujeito e/ou causando estrangulamento nos horizontes de expectativas. A BNCC (2018, p. 158) orienta que a fruição estética empodere literariamente o/a educando/a:

[...] que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 158).

Ao negar o direito à fruição dos textos afro-brasileiros de autoria negra, um direito inalienável do/a educando/a, a escola nega a formação do sujeito leitor crítico, impossibilitando a promoção do letramento racial crítico, pois histórias são produções culturais e ideológicas, e uma fluência leitora só será possível através de um repertório diversificado. Todavia, Cosson (2018) nos mostra as práticas que ainda prevalecem na escola:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas do livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. Isso quando a atividade, que recebe de forma paradoxal o título de especial, não consiste simplesmente na leitura do livro, sem nenhuma forma de resposta do aluno ao texto lido, além da troca com o colega, depois de determinado período para fruição. As fichas de leitura, condenadas por cercear a criatividade ou podar o prazer da leitura, são no geral voltadas para a identificação ou classificação de dados, servindo de simples confirmação da leitura feita. (Cosson, 2014, p. 22).

Além das situações didático-pedagógicas elencadas por Cosson (2014), o acesso aos textos literários na escola se limita, em grande parte, aos cânones ocidentais pautados na ideologia do branqueamento, violentando a subjetividade do/a educando/a negro/a que não se reconhece nas narrativas que reforçam estereótipos racistas, definindo “o lugar do negro” estabelecido pelo sistema-mundo.

Para descolonizar as práticas literárias na escola, é preciso trazer como norte o respeito aos diferentes grupos, culturas, que convivem em nossa sociedade, ou seja, a pluralidade cultural e as relações étnico-raciais precisam nortear o processo de letramento literário na escola, porque ela precisa ser “local de diálogo, de inclusão, de aprender

a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressões culturais” (Brasil, 1996, p. 26).

Dessarte, é fundamental que promovamos a inserção da literatura afro-brasileira na sala de aula para tornar nossa mediação leitora prazerosa e humanizadora, reconhecer as diferenças e as desigualdades, romper o horizonte de expectativas pautado na supremacia branca, ampliar o campo de expectativas do/a educando/a e alargar a realidade empírica para possibilitar a re-invenção e a re-criação do humano.

A literatura feminina negra na escola

O cânone literário que circula nas escolas ainda é considerado como “literatura universal”, a que norteia as leituras literárias realizadas nos âmbitos mais privilegiados, característica dos silenciamentos das vozes negras na cultura ocidental que opera através do racismo e suas diversas manifestações genocidas e epistemicidas, em um processo desumanizador em constante atualização. Pois, passados dois séculos de produção literária, os textos literários de escritoras negras brasileiras ainda está ausente nas indicações de leitura e nos trabalhos em sala de aula, haja vista que o silenciamento das vozes negras femininas é sistêmico. De acordo com Miranda (2019, p. 17):

No Brasil, o sistema de hierarquização racial estruturado desde os primórdios da nossa história tem instituído profundas fronteiras à circulação das vozes na ordem do discurso, do pensamento social. Dado que a obra literária é um produto da cultura – tanto política e esteticamente, quanto social e historicamente fundamentada – é necessário estar informado das disputas que compõe o espaço em que a escrita circula.

Contudo, a inserção da literatura afro-brasileira de autoria negra feminina na sala de aula instala uma fratura nessa estrutura opressora em que a escola é um dos pilares fundamentais, então, sua inserção no currículo realinha a ordem epistêmica, trazendo as vozes negras femininas para seu chão.

Em *Da representação à autoapresentação da mulher negra na Literatura Brasileira*, Evaristo (2005, p. 52) afirma que: “a representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens do seu passado escravo, corpo-procriação e/ou corpo-objeto do macho senhor”. Esses estereótipos estão vinculados ao discurso literário brasileiro desde o período colonial até os nossos dias. Logo, percebemos que a visão deturpada da mulher negra é disseminada nas diversas épocas e gêneros. É através do discurso literário que se mata a “prole da mulher negra” (Evaristo, 2005), ou seja, a ausência de representação da mulher negra como matriarca da família, na maioria das vezes. Afinal, “ela é mãe-preta digna de comiseração” (Evaristo, 2005).

Dessa forma, as narrativas afro-brasileiras de autoria negra feminina são o contra-discurso aos modos consagrados de representação da mulher negra na literatura. É através de suas narrativas que tomam posse do poder falocêntrico branco, e inscrevem imagens de sua auto-representação, “criam, então, uma literatura em que se impõe corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto a ser descrito”. (Evaristo, 2005, p. 54).

É esse fazer literário para além do sentido estético, em que semantizar as suas lutas e vivências da mulher negra é estimular ilações que contribuem para ler o Brasil pelas contra-narrativas, em que os silenciamentos são rompidos pela tomada do lugar da escrita como um direito

negado pelo racismo estrutural. Outrossim, a literatura afro-brasileira de autoria negra, é uma potência para repensarmos o ensino de literatura pautado nos cânones da literatura nacional, ou seja, a “literatura branca”, que representa a realidade discursiva hegemônica. Enquanto a “literatura negra” interseccionada ao gênero constrói quilombos imaginários que fortalecem as epistemologias e o ser negro/a para as lutas diárias.

Logo, para que possamos construir uma sociedade democrática, de princípios equitativos, antissexistas e antirracistas será preciso descolonizar os currículos, inserir textos de literatura afro-brasileira de autorias negras e indígenas, especialmente femininas, e buscar adotar práticas decoloniais para que o ensino da leitura literária na sala de aula seja emancipador e, para tal, deve ser compromisso de todas/os.

Letramento racial crítico através dos contos de escritoras negras brasileiras

A teoria racial crítica oriunda dos Estados Unidos tem sido usada nos últimos 20 anos, hoje está em outros contextos como Europa, América Latina entre outros: “era utilizada para examinar as experiências de estudantes africano-americanos, latinos e, principalmente, intersecção com classe, gênero e sexualidade” (Ferreira, 2015).

Vista como uma resposta às falhas dos Estudos Críticos Legais, como afirma Ferreira (2015, p. 27):

De acordo com delgado e Stefanic (2000), a Teoria Racial Crítica surgiu em meados dos anos [19]70 com trabalho de Derrick Bell (um africano-americano) e de Alan Freeman (um branco). Os dois estavam extremamente cansados do passo lento da reforma racial

nos Estados Unidos. A teoria Racial Crítica é vista como uma resposta da falha dos estudos legais (*critical legal Studies*-CLS). Apesar de a Teoria Racial Crítica ter sido usada principalmente no campo de pesquisa legal, Ladson-Billings e Tate (1995) são conhecidos por introduzir a Teoria Racial Crítica no campo educacional.

A teoria racial crítica no campo educacional, que possui como um dos objetivos, segundo Ferreira (2014, p. 244): “o poder de contar histórias e de contar contranarrativas (histórias não hegemônicas)”, começa com a premissa de que raça e racismo são endêmicas e permanentes na sociedade, e desafia a objetividade, neutralidade, raça, meritocracia, não ver cor, e igualdade de oportunidades, alegando que essas posturas mascaram a divisão e problemas associados com poder e privilégio dos grupos dominantes.

E, muitas vezes, é no espaço escolar que o/a educando/a negro/a sofre as primeiras violências raciais, assim como é invisibilizado/a, pois, o mito da democracia racial, propagado até os dias atuais, defende que todos/as brasileiros/as são inteiramente iguais e que a miscigenação não interferiu nessa promoção de igualdade, fato que favorece as desigualdades existentes no “chão da escola” contribuindo com um currículo que favorece o não-ser do sujeito-negro.

Outro princípio é a perspectiva interdisciplinar para analisar raça e racismo no contexto de outros domínios, tais como sociologia, estudo da mulher, estudos étnicos, história e psicologia. Essa perspectiva interdisciplinar permite uma análise multifacetada e mais abrangente (Ferreira, 2015, p. 29). Dessa forma, as narrativas e contranarrativas engloba um dos princípios da teoria racial crítica que será utilizado nessa pesquisa que é “A centralidade do conhecimento experiencial” (Ferreira, 2015, p. 29):

A Teoria Racial Crítica reconhece o conhecimento empírico das pessoas de cor como credível, altamente valioso e imprescindível para compreensão, análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas (Carrasco, 1996). A teoria Racial Crítica solicita, explicitamente, analisa e escuta as experiências vividas das pessoas de cor através de métodos contranarrativos ‘*counterstorytelling*’, tais como histórias de família, parábolas, depoimentos e crônicas.

Como podemos observar, a teoria racial crítica é uma relevante ferramenta para a desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução dos discursos opressivos, a reconstrução da agência humana e a construção da equidade das relações de poder socialmente justas. (Ladson-Billing, 1998 *apud* Ferreira, 2025, p. 30).

É a partir dessas concepções de teoria racial crítica e letramento literário crítico que as atividades de leitura propostas por esta pesquisa em sala de aula dos contos “Olhos d’água”, “Maria”, de Conceição Evaristo, e “Pixaim”, de Cristiane Sobral, podemos entender o quanto a representatividade estético-literária é valiosa para que aconteçam processos positivos de construção identitária das pessoas negras, em especial, das mulheres negras na escola.

Em nossa pesquisa, foram elaboradas atividades de práticas de leitura e reflexão dos textos escolhidos, assim como jogos e dinâmicas. A pergunta-chave do conto “Olhos d’água”, a saber, “de que cor são os olhos de minha mãe?” (Evaristo, 2015), faz-nos refletir sobre as relações instituídas entre o “ser” e o “parecer”, entre as personagens, de cuja força se manifesta naquela mãe, que muito fazia para romper os obstáculos da vida. Enquanto em “Maria”, que do seu cotidiano repetia a ida para a casa, irrompe o passado afetivo que lhe dera um filho e, isso, fará dela uma cúmplice criminal. Dissabores de uma “vida

severina”, afinal “Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela?” (Evaristo, 2015). E, por fim, a saga de uma estética corporal negada, ridicularizada e forçada a mudar. Que pode ser vista e refletida no conto “Pixaim” (2011), “Jamais esquecerei a minha primeira sessão de tortura. Era um bonito dia de sol e céu azuladíssimo. Eu brincava no quintal distraída quando ouvi o chamado grave de minha mãe, já com a panela quente nas mãos, e pensei com pavor na foto da mulher com cabelo alisado. Nesse momento tive a certeza de que mamãe queria me embranquecer! Era a tentativa de extinção do meu valor!”.

Sendo um instrumento que questiona os ditames sociais, desconstruindo a visão mercadológica, presente nas práticas educativas, o “modelo dominante e dominador” visa o que é útil ao funcionamento do sistema racista-patriarcal. Os contos de literatura afro-brasileira de autoria de escritoras negras mostram a possibilidade de inserção de saberes heterogêneos e múltiplos, denunciando a fabulação e as práticas de leitura eurocêntrica que desvela as camadas que impedem a participação de educandos/as em processos mais construtivos de educação para as relações étnico-raciais.

Considerações finais

Os resultados preliminares apontam que a descolonização do currículo é urgente através de novas práticas de leitura, isto é, faz-se necessário propor aos/as educandos/as a reflexão sobre a nossa realidade cotidiana, identificando-se como sujeitos colonizados em processo

de descolonização educacional, ao mesmo tempo, nós, educadores/as precisamos fornecer ferramentas para o letramento racial crítico do/a educando/a negro/a e não negro/a.

Segundo Antônio Cândido (1995), a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a nossa personalidade pelo fato de dar forma aos sentimentos e à nossa visão do mundo, pois nos organiza e nos liberta. Logo, não há nenhum povo que possa viver sem ela, sem entrar em contato com algum tipo de fabulação.

Partindo do fato de que o acesso à leitura literária, dentro e fora da escola, reflete o domínio econômico, e, ao longo dos séculos, os escritores negros e as escritoras negras têm sido silenciados/as, e de acordo com Miranda (2019, p. 15), isso é algo sistêmico no Brasil, consequentemente, a leitura, a recepção e a fruição desses textos foram negadas aos/às educandos/as, fortalecendo o sistema de hierarquização racial estruturado desde o princípio de nossa história.

Isso se agrava ainda mais quando se trata de escritoras negras. A pouca visibilidade de suas produções torna ainda mais distante o acesso aos escritos que colocam em pauta a discussão das questões raciais e de gênero, elemento visceral da identidade da mulher negra (Santos, 2018, p. 12). Trazê-las para a sala de aula é possibilitar uma descolonização da imaginação construindo elementos emancipatórios.

Dessa forma, compreendemos por literatura afro-brasileira de autoria negra, as produções em que o/a negro/a é o sujeito da própria escrita. E a sua insurgente presença no “chão da escola”, assegurada pela Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, que acrescentam à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a obrigatoriedade

do ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas, incluindo suas respectivas literaturas, em todas as escolas de educação básica, públicas e privadas. A partir desse ato legislativo, resultante das reivindicações e pressão sociopolítica do movimento social negro brasileiro, é um potente instrumento para promover o letramento literário antirracista, ou nos termos de Ferreira (2015), o letramento racial crítico, na perspectiva da decolonização do ensino de literatura na escola e da imaginação dos/as educandos/as. Assim, a adoção de práticas decoloniais para o ensino da leitura literária é um potente instrumento para repensar o currículo pautado em conhecimentos hegemônicos, assumindo a necessidade de afirmação do corpo-político-negro do conhecimento na perspectiva da construção de repertório sociocultural.

Portanto, a promulgação da Lei n. 10.639/03 foi um marco importante para as diversas mobilizações no processo de descolonização do pensamento e das práticas pedagógicas decoloniais, que suscitaram várias iniciativas contributivas para a mobilização da sociedade nas diversas esferas, tais como: as cotas, a criminalização do racismo entre outras ações, que favorecem a construção de uma consciência racial, contribuindo para identificar e combater o racismo institucionalizado, que ocorre de maneira muito sutil e outras violências sofridas pelo sujeitos/as negros/as na estrutura do nosso país, impelindo práticas decoloniais na educação como a proposta da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem/2022) que convidou os/as candidatos/as a refletirem sobre “O desafio à valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”, movimentos antirracistas, letramento literário antirracista, retirada de textos e imagens em livros didáticos que fazia alusão ao racismo, pesquisa em diversas linhas, entre ou-

tras. Porém, a “máscara de flandres”⁶ ainda está posta, pois, tanto a lei como as orientações para uma educação étnico-racial ainda são pouco conhecidas por professores/as e parte da sociedade brasileira. Fato que nos mostra que há inúmeros desafios para enfrentarmos a fim de promovermos o letramento racial crítico e a inserção da cultura, da arte e da literatura afro-brasileira de autoria negra feminina nos cursos de quaisquer áreas do conhecimento neste país.

Referências

BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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. *D.O.U.*, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. MEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/me000376.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

⁶ A máscara de flandres era uma máscara feita de folha de flandres com poucos orifícios para ver e respirar, tapava a boca dos/as escravizados/as a fim de evitar o vício da embriaguez e como castigo para não se alimentar. Esse instrumento de tortura permanece entre nós, até os dias atuais, por meio da simbologia do impedimento de saciarmos os nossos desejos e de calarem a nossa voz.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *D.O.U.*, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua e literatura. *In: Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *D.O.U.*, 21 jul. 2010.

CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade* [recurso eletrônico]. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CORTAZZO, Uruguay. Branquitude e Crítica Literária. *Literafro*. Biblioteca de Negras de Pelotas, 2004. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/48-uruguay-cortazzo-branquitude-e-critica-literaria>. Acesso em: 02 jul. 2022.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Consciência em Debate).

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na Literatura Brasileira. *Revista Palmares - cultura afro-brasileira*, Brasília, ano 1, n. 1, p. 52-57, ago. 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/>

midias/arquivos/revistas/revista01.pdf. Acesso em: 30 dez. 2023.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul.-out. 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUIMARÃES, Geni. Força Flutuante – conto. *Blog Escrevendo o Futuro*. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/forca-flutuante/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980/11552>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

SARTRE, Jean Paul. *Reflexões sobre o racismo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

SEVERO, Renata Trindade. Letramento racial e técnicas de si. *Forum lingüístic.*, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 6400-6415, jul./set. 2021.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SOBRAL, Cristiane. Pixaim. In: *Espelhos, miradouros, dialéticas da percepção*. Brasília: Dulcina, 2011. p. 21-25.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades como brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). *Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei nº 10.639/2003*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013. p. 15-30.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2022.

Capítulo 6

Desafios para uma educação antirracista

Maria Antonieta Teixeira

Elisama Pereira da Silva

DOI: 10.29327/5353095.1-6

Introdução

O presente trabalho insere-se no campo de discussão da educação antirracista objetivada pela implementação da Lei 10.639/2003 que busca trabalhar as relações étnico-raciais visando eliminar o estereótipo do negro que habita no imaginário coletivo da sociedade brasileira e que serve como base para o racismo e as desigualdades sociais (Gomes, 2005).

Como política afirmativa, a Lei visa a desconstrução do mito da democracia racial e a crença de que os negros não ascendem socialmente por falta de competência ou de interesse, não levando em conta as barreiras provocadas pelo racismo que impedem que negros tenham as mesmas oportunidades que os não negros. Para vencer estes obstáculos é preciso uma mudança de pensamento e questionamento das relações étnico-raciais, que muitas vezes são pautadas no preconceito e na visão de superioridade do homem branco (Brasil, 2004).

Neste contexto, a escola vem assumindo a função de formar para uma convivência na diversidade, considerando a consciência racial desvelada no mundo globalizado. No entanto, após duas décadas da aprovação da Lei 10.639/2003, as relações étnico-raciais no âmbito escolar ainda permanecem impregnadas de uma história única, que desconhece a própria formação cultural que (de)forma as identidades pessoal e coletiva. A escola permanece homogeneizando a partir de uma normatividade branca e ocidental.

O estudo *Lei 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira* (Benedito; Carneiro; Portella, 2023), realizado pelo GELEDÉS - Insti-

tuto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, constatou que a institucionalização da lei ainda é baixa na estrutura dos órgãos gestores e que os temas tratados nas escolas (diversidade, cultura alimentar etc) são importantes, mas confortáveis, pois evitam os conflitos e sem problematizar as relações de poder e de privilégio e as desigualdades sociais.

Deste modo, como ensinar positivamente e criticamente a diversidade étnico-racial? Quais têm sido as práticas pedagógicas docentes que promovem a educação antirracista? Acredita-se que uma educação de qualidade segue comprometida com a educação antirracista e a narrativa e as práticas embasadas na igualdade seguem orientando o trabalho escolar e a *práxis* pedagógica das/os professoras/es.

A pesquisa constatou que a falta de conhecimento das questões étnico-raciais persiste no âmbito educacional de Oliveira, MG, pois as professoras buscam cumprir um conteúdo unificado definido pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação, não havendo movimento das partes para tratar da temática racial, desconsiderando tanto a obrigatoriedade legal que se impõe, como a própria realidade escolar. As práticas pedagógicas tratam pontualmente do tema, a exemplo da “comemoração” do Dia da Consciência Negra.

Importa registrar que a observância de uma lei carrega um duplo propósito, ou seja, expressa, por um lado, o atendimento de uma demanda coletiva e legítima dos movimentos sociais; e, por outro lado, indica um projeto societário baseado no respeito e na garantia dos direitos dos cidadãos. Acredita-se que a Lei 10.639/2003 condiz com tais objetivos no âmbito da educação antirracista visando a justiça social.

Compreendendo as relações raciais

A situação de desvantagem socioeconômica em que a população negra do país se encontra é determinada pelo racismo. O racismo corresponde a um modo de pensar e de agir que vem servindo para justificar as atrocidades contra grupos vistos como inferiores como a escravidão dos negros, o extermínio dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial e o apartheid na África do Sul (Munanga, 2003).

A escala de valores na qual a raça branca é considerada como superior à negra continua no imaginário coletivo. O conceito de raça deixa de estar ligado à questão biológica e se transforma em uma construção social, servindo também como um fator determinante para as relações de poder, nas quais a cor da pele estabelece a posição na escala social (Guimarães, 2003; Gomes, 2005).

A forma como a população negra é vista/pensada é produzida pelo modo que os indivíduos são educados e socializados, fazendo com que percebam as desigualdades sociais e raciais de modo natural. Esta forma negativa de ver o negro gera o racismo atual (Gomes, 2005).

As práticas racistas podem ocorrer de duas maneiras, de forma privada quando cometidas por indivíduos contra indivíduo ou de forma institucional, quando fomentadas pelo Estado ou com apoio indireto. Os atos discriminatórios reforçam as desigualdades sociais. A cor da pele acaba sendo vista como um fator determinante do seu lugar na escala social mais do que a sua história ou trajetória (Gomes, 2005).

Para superar o racismo é necessário primeiro reconhecer que ele existe, o que acaba sendo um dos pontos que dificultam esta luta, pois, no Brasil, falar de racismo é um tabu, devido ao fato da população acreditar viver em um país livre de práticas racistas. Uma forma de pensar influenciada pelo mito da democracia racial tem sua criação atribuída a Gilberto Freyre, autor de “Casa Grande e Senzala”, e explica a formação social do país baseada na harmonia entre negros, europeus e índios, criando uma imagem idílica do país (Guimarães, 1995).

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (Gomes, 2005, p. 57).

Uma visão distorcida de como se dão as relações raciais que podem ter sido auxiliadas pelo fato de, após a abolição da escravatura em 1888, não ter havido segregação, nem ao menos de forma explícita e formal. Ao comparar com outros países, como os Estados Unidos e a África do Sul¹, o Brasil transmite uma sensação de que as relações raciais acontecem de forma harmoniosa, criando a ilusão de uma sociedade livre do racismo (Guimarães, 1995).

1. Nestes dois países ocorreram leis segregacionistas como o *Jin Crow* ou a *Apartheid*. Um conjunto de leis criado pela sociedade branca que se considerava superior impedia ou limitava a entrada de negros a certos lugares – restaurante, ônibus, escola etc. Era uma forma de evitar a *amalgamação*, o contato entre negros e brancos. Era uma tentativa de manter a pureza do sangue branco (Brito, 2019; Pereira, 2008).

Esta falsa impressão de democracia foi o que atraiu a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) a patrocinar uma série de pesquisas sobre as relações sociais no Brasil, denominada Projeto Unesco, em 1950. Ao final da pesquisa, ficou constatado que as relações raciais não se dão de forma pacífica, mas, sim, de que ocorre o racismo de forma disfarçada. Assim como ressalta Hermida (2004, p. 7), “Surpreendentemente os delegados das Nações Unidas, acabaram descobrindo em nosso país uma nova forma de racismo muito particular: o “racismo cordial”. Um racismo à brasileira que se manifesta de forma “sutil”, velado.

Uma das formas de divulgação dos resultados da pesquisa foi no livro “Negros e Brancos em São Paulo”, escrito por Florestan Fernandes e Roger Bastide. As conclusões foram que a sociedade paulista, apesar de classificada como moderna, ainda apresentava traços de uma mentalidade escravocrata. A elite mantinha contato com o negro desde que fosse de modo privado, restrito ao ambiente familiar, pois não sabia como lidar com o processo de transformação do negro em cidadão e que agora subia na escala social, o que causava o preconceito de cor (Santos, 2009).

Dado o exposto, percebe-se que mesmo não tendo o amparo científico para se fundamentar, o racismo continua presente, agindo de forma sutil. Ainda se perpetua a imagem negativa do negro, que habita o imaginário coletivo da sociedade, que é transmitida de modo implícito nas relações sociais. Para combatê-lo, é preciso investir em uma mudança de pensamento, como uma forma de eliminar os estereótipos.

Lei 10.639/2003: uma conquista do Movimento Negro

Até as décadas 1980 e 1990, havia somente uma lei que tratava especificamente do racismo, a Lei Afonso Arinos, de 1951, que considerava contravenção penal as manifestações de racismo. O panorama começou a mudar com o início das reformas constitucionais na América Latina, que foram baseadas nos modelos democráticos dos Estados Unidos e em países da Europa (Rodrigues, 2018).

O novo modelo de constituição que reconhece mais a diversidade racial é possibilitado pela mudança de dois paradigmas: o de nação e o de direito civil. A nação deixa de ser compreendida como uma comunidade que pertence a uma mesma cultura, que possui uma única linguagem e que é formada por grupo racial homogêneo, passa para uma concepção de que o Estado deve garantir a diversidade linguística e cultural dos cidadãos. No âmbito do direito civil, os direitos coletivos passaram a ser garantidos, permitindo uma maior promoção de igualdade de oportunidades (Guimarães, 2006).

Uma nova visão se impõe, baseada no multiculturalismo, como um conjunto de práticas e ideias que buscam a valorização da diversidade cultural, e como forma de luta política de promoção de igualdade para os grupos que tiveram seus direitos negados ao longo da história (Canen, 2001).

Durante o debate de criação da constituição de 1988, o Movimento Negro, entre outros movimentos sociais, entra na luta pelo reconhecimento de direitos e obtém ganhos como a criminalização da discriminação (Rodrigues, 2018). Apesar de não ter todos os seus direitos garantidos na Constituição Cidadã e ainda precisar lutar pelo

seu reconhecimento, o documento representou uma vitória, pois foi a partir dele que o Brasil passou a assegurar direitos coletivos, como “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

Em 1995, ocorre a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em comemoração ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. A marcha conta com a participação de mais de 20 mil pessoas e com o apoio de várias organizações de esquerda, que estabeleceram um pacto político de se unirem na luta antirracista (Gomes, 2011).

Após tantas lutas, começam a surgir medidas de reparação. Em 2001, depois da III Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância correlata, que ocorreu na cidade de Durban, na África do Sul, inicia um engajamento para cumprir a declaração assinada, que defende a adoção de ações afirmativas para os afrodescendentes (Munanga, 2003).

O Estado define como ações afirmativas os “[...] conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (Brasil, 2004, p. 12).

As ações buscam ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos materiais, psicológicos, sociais e políticos provocados pelo regime escravocrata, bem como as desigualdades atuais e preconceitos que são reflexos daquela época. Para isso, é fundamental valorizar a história do negro e reconhecer a diversidade étnico-racial presente na sociedade. Essas são medidas temporárias que buscam remediar o

passado discriminatório e acelerar o processo de igualdade dos grupos vulneráveis (Piovesan, 2005).

Uma das medidas de ações afirmativas é a sanção da Lei de nº Lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tornando obrigatória a inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial. Todo estabelecimento de ensino básico, seja ele particular ou oficial, deverá incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

As novas temáticas devem ser inseridas em todo o currículo, não sendo criada uma disciplina específica para ministrar o conteúdo. A lei sugere um foco especial nas áreas de educação Artística, Literatura e Histórias Brasileiras. Além disso, incorpora ao calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Para regulamentar a Lei, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer CNE/CP 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento serve como uma orientação para planejamento, execução e avaliação de uma educação que busca promover o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e atuantes na sociedade multicultural e pluriétnica, construindo uma sociedade mais democrática (Brasil, 2004).

Deste modo, a criação da Lei 10.639/2003 representa uma grande conquista. Aderir ao currículo questões que reconheçam as lutas e as contribuições do negro para a formação da sociedade brasileira

e a valorização de sua cultura é uma forma de combater estereótipos construídos. Por consequência, muda-se a forma de perceber o negro e reparar as desigualdades que se fundamentam na visão negativa do negro.

Educação antirracista

A história oficial tem sido narrada segundo uma perspectiva eu-rôcentrica e colonizadora. Em contraposição, acrescentou-se ao currículo escolar a perspectiva dos negros na formação social do Brasil por meio da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, resultado da ação política do Movimento Negro. Adota-se, assim, a conduta benjaminiana de “escovar a história a contrapelo”, trazendo uma perspectiva crítica da cultura oficial alimentada pelos ancestrais escravizados (Lowi, 2011).

O ensino da história e cultura da população africana e afrodescendente é uma forma de combater o racismo, que é um dos principais propagadores das desigualdades que foram perpetuadas no decorrer da história, possibilitando a disseminação de informações corretas e atualizadas sobre estes povos e contribuindo com a revisão de valores e atitudes.

É no contexto social que aprendemos a enxergar o negro e a classificar segundo as diferenças, criando categorias de hierarquização e também a pensar as desigualdades como se elas acontecessem de forma natural e não como um reflexo do preconceito. O não questionamento sobre o processo de naturalização do preconceito acaba contribuindo para a reprodução do racismo (Gomes, 2005).

No processo de combate ao racismo, a escola tem um papel imprescindível, visto que é uma das instituições responsáveis por auxiliar na mudança de pensamento. Segundo Brandão (2005), a educação é um instrumento de intervenção da realidade social, sendo vista como um dos meios capazes de garantir uma evolução econômica e social, assim diminuindo as desigualdades sociais.

Ao trabalhar a história e a cultura negra em seu currículo, a escola contribui para a valorização desse povo, trazendo uma nova perspectiva na forma de enxergá-lo, ajudando, assim, a combater os estereótipos construídos. Além do mais, auxilia no processo de construção da identidade, visto que esse processo se faz no contato com o outro, ao perceber o outro como diferente e se reconhecer como pertencente a um grupo, seja pelo viés de gênero, de cor, de raça, de religião etc. (Gomes, 2005).

A identidade negra é entendida como “[...] uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial [...] sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”, cujo reconhecimento “supõe [...] responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (Gomes, 2005, p. 42).

Considerando-se este processo de desconstrução de estereótipos é fundamental ter um olhar crítico em relação ao livro didático, visto que é um dos principais materiais de apoio para o professor e pode ser, em alguns casos, o único livro com o qual o aluno tem contato no seu cotidiano. Um material que, por vezes, pode servir para reforçar estereótipos, ao trazer em suas ilustrações e histórias, muitas vezes, representações de crianças brancas e de classe média e retratar o negro

apenas no período escravocrata, não mostrando a sua luta pela liberdade ou a sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Estes fatos podem contribuir na construção de uma representação distorcida sobre o negro (Silva, 2005).

Uma imagem negativa do negro corrobora com a ideologia do branqueamento que se alimenta da superioridade do branco. Um modo de pensar que se efetiva quando a pessoa internaliza uma imagem negativa de si mesma e uma imagem positiva do que é representado com o ideal a ser seguido, fazendo com que o “inferior” busque ser igual ao idealizado como perfeito (Santos, 2005).

Imagens estereotipadas podem provocar a exclusão, criar no imaginário coletivo dos alunos uma ideia de superioridade de certo grupo social sobre o outro, provocar uma baixa autoestima nos alunos que não se sintam representados nos materiais didáticos.

Para reforçar a prática antirracista, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) defendem que, ao longo do ano letivo, sejam realizados projetos que tratem da temática, atividades que abordem de modo positivo a história dos afrodescendentes no Brasil, destacando sua participação na formação social e cultural.

A presença de personalidades negras que contribuíram em diferentes áreas também seria um modo de trabalhar a temática que vai além de denunciar a miséria e as discriminações que atingem o continente ou de ficar só nas contribuições culturais com a comida ou as palavras de origem africana (Brasil, 2004).

Adotar uma educação de combate ao racismo é imprescindível para todos os alunos, independentemente de sua etnia, visto que vai além da inclusão de novos conteúdos. Isto leva a compreender a diversidade cultural presente na sociedade e provoca reflexão sobre como acontecem as relações sociais entre os diferentes grupos.

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. Além disso, 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 que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (Munanga, 2005, p. 16).

Para que isso aconteça, é preciso que o professor tenha uma postura crítica contra o racismo, adotando práticas que provoquem questionamentos. Mas é preciso considerar que trabalhar com a temática racial não é algo simples, pois é preciso confrontar construções negativas e o passado de esquecimento em busca de uma prática que promova a igualdade (Prado; Fatima, 2016).

Com a formação eurocêntrica recebida, é provável a reprodução, de forma consciente ou não, dos preconceitos que permeiam a sociedade, fazendo o professor adotar um modelo de educação que não prepara para lidar com situações conflitantes de convivência com a diversidade ou com as discriminações resultantes deste processo que podem ocorrer na sociedade ou no espaço escolar (Munanga, 2005).

Assim, a introdução dos conteúdos sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, muitas vezes escamoteados dos currículos, auxilia nos questionamentos sobre as desigualdades sociais e raciais e no combate ao racismo, ajudando a corrigir pensamentos negativos e promovendo uma mudança para eliminar o racismo. Para que isto ocorra é preciso que o professor fique atento para não fortalecer ainda mais os estereótipos, adotando uma prática antirracista.

Apresentação e análise dos resultados

A pesquisa pautou-se, inicialmente, na análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), mediante a identificação de orientações que possibilitam a implementação da Lei 10.639/2003, a saber: 1) Inclusão dos conteúdos previstos pela Lei 10.369/2003; 2) Projetos ao longo do ano letivo que abordem a temática do negro; 3) Inserção do “Dia Nacional da Consciência Negra” – 20 de novembro – no calendário escolar; 4) A imagem do negro no livro didático; 5) Atitude diante de uma prática racista; 6) Formação continuada de professoras(es) sobre as relações étnico-raciais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reafirma as diretrizes da educação das relações étnico-raciais, suleando currículos e planos pedagógicos. Nesta perspectiva, elaborou-se um comparativo entre as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), e as respostas das professoras.

Quadro 1: Inclusão dos conteúdos previstos pela Lei 10.369/2003

O que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)	O que as professoras responderam quando questionadas sobre incluírem no seu planejamento diário os conteúdos previstos pela Lei 10.639/2003
Os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras (p. 35).	Não conheço e não me lembro de ter estudado sobre esta lei na minha graduação. (Professora do 2º ano) Às vezes, quando se torna necessário. (Professora do 4º ano) Não em todo momento, e sim ao tratarmos de assuntos pertinentes. (Professora do 5º ano)

Fonte: Elaboração das autoras.

Primeiramente, torna-se indispensável registrar que ainda há professoras/es que desconhecem a própria lei e que a temática é tratada pontualmente, transcorridos 20 anos de sua obrigatoriedade. A lei expressa o resultado da luta do Movimento Negro, mas também o projeto de uma sociedade justa e desejada. A necessidade de abordar a temática permanece atual.

A Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) indica que as questões das relações étnico-raciais sejam trabalhadas ao longo de todo o ano letivo, sempre abordando de forma positiva a participação do negro na construção social, cultural e econômica do Brasil, o que não significa mudar de um foco eurocêntrico para um etnocêntrico, mas, sim, demonstrar as contribuições de cada povo (Brasil, 2004).

A EREER é uma nova forma de apresentar a população negra, o que possibilita desconstruir o estereótipo criado ao longo dos sécu-

los, revertendo os efeitos negativos como o racismo e as desigualdades sociais. Assim, promove-se uma educação para a diversidade e, como consequência, auxilia na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Brasil, 2004).

Quadro 2: Projetos ao longo do ano letivo que abordem a temática do negro

<p>O que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)</p>	<p>O que as professoras responderam quando questionadas se no decorrer do ano letivo era desenvolvido algum projeto que abordasse questões raciais</p>
<p>O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação [...] (p. 22).</p>	<p>O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira não é abordado de forma clara no currículo das séries que já lecionei – 1º e 2º anos. Mas durante todo ano, de forma mais sutil, trabalhamos com os alunos assuntos ligados ao racismo, a desigualdades sociais e étnicas. (Professora do 2º ano) Não. (Professora do 4º ano) Não. (Professora do 5º ano)</p>

Fonte: Elaboração das autoras.

A indicação das diretrizes sobre a criação de projetos que trabalhem a temática ao longo de todo ano letivo não é cumprida pela escola. Os projetos seriam uma ótima oportunidade para trazer as manifestações culturais locais, como o congado, umas das mais tradicionais manifestações culturais ligadas à população negra da cidade de Oliveira.

Outro modo de trabalhar seria destacar as várias personalidades negras que contribuíram em episódios da história mundial ou local, apresentando negros que atuaram em diferentes áreas do conheci-

mento, como Luiz Gama, Milton Santos, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, entre outros. Um meio de romper com o modo de pensar o negro somente como escravo e começar a perceber suas lutas e contribuições, desconstruindo o estereótipo que serve como base para o racismo atual igualitária (Brasil, 2004).

Importa registrar que o planejamento pedagógico da rede municipal é unificado pela Secretaria de Educação, o que possibilita uma inserção da cultura africana de forma continuada e responsável, não “de forma mais sutil”, como sugeriu uma das professoras, o que não permite, inclusive, compreender ao que ela se refere.

Quadro 3: Inserção do “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar

O que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)	O que as professoras responderam quando questionadas se realizavam algum tipo de trabalho que abordasse as questões raciais no dia 20 de novembro
No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra [...] (p. 21).	Sim. Na semana da data, são trabalhadas sempre, abordamos sobre o assunto. (Professora do 2º ano)
	Sim. São realizados cartazes, murais, conversas sobre o tema. (Professora do 4º ano)
	Sim. Contação de história, teatro e explanação de seus costumes, comidas, trajes e etc. (Professora do 5º ano)

Fonte: Elaboração das autoras

A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) também orienta que sejam trabalhadas as datas significativas da cultura negra. Por exemplo, o 13

de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, deve ser uma oportunidade para debater com os alunos o tema. O documento destaca que trabalhar a consciência negra contribui para que os negros se orgulhem do seu pertencimento e, entre os brancos, para que tragam uma maior consciência da situação do negro, provocando uma reflexão das desigualdades raciais.

A inclusão da temática busca não apenas trazer novos conteúdos, mas provocar uma reflexão sobre como ocorrem as relações étnico-raciais, permitindo que os alunos não percebam as desigualdades como fruto de uma meritocracia justa, mas como consequência de anos de exploração e sociedade racista, na qual a cor da pele determina mais a sua posição social do que a sua trajetória ou história (Gomes, 2005).

Possibilitar que os alunos tenham acesso a debates e informações ligados ao tema amplia sua bagagem cultural e permite que repensem sua forma de ver/pensar o mundo que o cerca. Para isso, é preciso ir além das práticas culturais. Deve-se apresentar uma nova forma de enxergar o negro, superando a imagem do negro apenas como escravo e como um ser passivo à dor e ao sofrimento, ou seja, a imagem que comumente é vista nos livros didáticos.

Quadro 4: A imagem do negro no livro didático

<p>O que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)</p>	<p>O que as professoras responderam quando questionadas sobre como percebem a abordagem do livro didático sobre o povo negro</p>
--	--

<p>Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC (p. 25).</p>	<p>Nos livros didáticos são pouco abordados. No conteúdo da série que leciono são quase inexistentes. Creio que deve ser mais trabalhado nos anos seguintes – a partir do 3º ano. (Professora do 2º ano)</p> <p>Vejo o assunto sendo trabalhado com mais intensidade no livro de História. (Professora do 4º ano)</p> <p>Superficial e/ou apenas nos conteúdos de História e Geografia. (Professora do 5º ano)</p>
--	--

Fonte: Elaboração das autoras

Mesmo após a promulgação da Lei 10.69/2003 e o compromisso assumido pelo Ministério da Educação (MEC) em revisar os conteúdos dos livros didáticos, as professoras não percebem grandes mudanças no modo de apresentar ou incluir a temática do negro.

Como o racismo é aprendido nas relações sociais, transmitido de forma intencional ou não, o professor deve ter um olhar crítico em relação ao material de apoio que adota. Sempre analisando a forma como o negro é representado em textos e imagens para não servir como um modo de reforçar estereótipos.

Principalmente, em uma escola com alunos de baixo poder aquisitivo – como a escola onde foi realizada a pesquisa – na qual o livro didático, às vezes, representa o primeiro contato com o mundo letrado, se for um material em que os negros são representados apenas de forma negativa, na época da escravidão e os brancos como de classe

média, vai reforçar a ideologia de branqueamento, que é um modo de validar a superioridade da classe branca (Santos, 2005).

Quadro 5: Atitude diante de uma prática racista

<p>O que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)</p>	<p>O que as professoras responderam quando questionadas se já presenciaram alguma atitude racista no ambiente escolar. E se sim, qual providência foi tomada para resolver a situação.</p>
<p>Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola [...]. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador,</p>	<p>Nunca presenciei. (Professora do 2º ano) Sim, sempre converso com os alunos e também trabalho alguma história que aborde o tema com toda turma. (Professora do 4º ano) Sim, sempre chamo para uma conversa. (Professora do 5º ano)</p>

Fonte: Elaboração das autoras

O combate ao racismo não é papel exclusivo da escola, mas como umas das instituições capazes de proporcionar uma ampliação de pensamento por meios de conhecimentos científicos e de acesso à cultura, torna-se fundamental a sua participação no processo. A escola deve adotar uma postura firme contra o racismo, aderindo a práticas que corrijam posturas preconceituosas (Brasil, 2004).

Para combater visões deturpadas, as Diretrizes incentivam a valorizar a população negra e sua história de luta, combatendo sempre qualquer tipo de depreciação que possa ocorrer por conta de características físicas ou ligadas ao passado de escravidão (Brasil, 2004).

O racismo atual não está ligado a uma ideia de raça, mas a de superioridade de um grupo social sobre o outro. O racismo tornou-se uma construção histórico-social que impera no imaginário coletivo da sociedade baseada no estereótipo do negro. Uma forma de pensar que tem se perpetuado por meio da negação, seja de não reconhecer que o racismo existe ou de se calar diante de uma atitude racista. Perceber uma prática racista e não tomar atitude positiva, seja ela conversar, debater ou questionar, reforça a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro (Gomes, 2005).

Cavaleiro (2005) aponta que o silêncio perante uma discriminação contribui para que as desigualdades sejam percebidas como naturais e não como fruto do racismo. Mas para tomar uma atitude é preciso ter em mente o que poderia ser uma prática racista e quando questionadas sobre o que entendiam por racismo, as professoras responderam: “São atitudes discriminatórias em relação a algum grupo social ou étnico” (professora do 2º ano); “É qualquer forma de preconceito racial, cor, julgamentos apressados e hostilidade a qualquer ser humano” (Professora do 4º ano); “É qualquer forma de preconceito a qualquer indivíduo devido a sua cor” (Professora do 5º ano).

Cavaleiro (2005) e Gomes (2005) defendem que ter conhecimento sobre conceitos básicos como preconceito, discriminação racial e racismo possibilitam aos professores repensarem suas práticas, criando maneiras de enfrentar o racismo, uma vez que a formação inicial ou continuada contribui para o processo de mudança de pensamento.

Quadro 6: Formação que contemple as relações étnico-raciais

<p>O que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)</p>	<p>O que as professoras responderam quando questionadas se durante a formação, inicial ou continuada, tiveram contato com a temática da Lei 10.639/2003 e se isto influenciou na sua prática pedagógica</p>
<p>[...] há necessidade, [...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reduzi-las (p. 17).</p>	<p>Não conheço. Acredito que se conhecesse certamente minha prática pedagógica seria diferente, pois agregaria muitas informações sobre o tema nas aulas propostas. (Professora do 2º ano)</p> <p>Não, essa temática é trabalhada no dia nacional da Consciência Negra ou quando julgo necessária. (Professora do 4º ano)</p> <p>Não tive em nenhuma das minhas formações essa temática, porém não deixo que minha prática não tenha sua interferência, quando se faz necessário. (Professora do 5º ano)</p>

Fonte: Elaboração das autoras

Ter acesso a uma formação que aborde as relações raciais possibilita ter uma maior sensibilidade para tratar as questões raciais. Saber lidar melhor com as diferenças e implementar uma prática que trabalhe uma correção de atitude, postura e pensamento sobre a população negra faz-se necessário.

Munanga (2005) ainda ressalta que é possível que os professores reproduzam ideias racistas de modo inconsciente, devido a uma provável formação eurocêntrica e acrescenta que para desconstruir este

modo de pensar é preciso ter acesso a discussões sobre o tema que levem a repensar as relações étnico-raciais.

Quando questionadas sobre quais seriam as maiores dificuldades para aplicar a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), a professora do 2º ano disse que “A maioria dos professores não conhece a lei. Se houvesse mais conhecimento certamente seria mais bem abordado”. Em conversa informal, no momento de entrega do questionário, as docentes disseram não ter conhecimento da lei. A professora do 4º ano disse que achava um assunto delicado de ser trabalhado com criança e que tinha receio que os pais reclamassem.

Outras duas destacaram o planejamento como uns dos impedimentos, visto que a escola participa do planejamento único desenvolvido pela Secretaria da Educação da cidade, por isso as professoras se sentem limitadas quanto a trabalhar questões que não estão previstas no plano de aula. Apesar desse obstáculo, disseram incluir à temática sempre que acham necessário.

Dessa forma, na hora de planejar é preciso considerar para quem se destina o planejamento, pois cada turma possui um perfil único e com necessidades específicas. Estes fatores deveriam ser levados em conta na hora de planejar as atividades.

Percebe-se que a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) não é trabalhada em sua totalidade como as diretrizes orientam, e a falta de conhecimento sobre a temática pode ser o maior impedimento para que ocorra da forma indicada. É preciso ter em mente que o professor não é o único responsável em cumprir a lei, uma vez que as próprias diretrizes apontam como responsáveis as secretarias de Educação e outros órgãos. Proporcionar uma educação antirracista que combata injustiças

e valorize a população negra de modo a diminuir as desigualdades é papel de todos que formam a camada de profissionais da educação.

Considerações finais

Historicamente, no Brasil, a população negra encontra-se em situação de desvantagem social e econômica. A luta do Movimento Negro pelos direitos sociais conquistou, junto ao Estado, um conjunto de medidas de ações afirmativas que buscam ressarcir os danos da escravidão e os séculos de exclusão dos negros, como a Lei 10.639/2003.

No entanto, a pesquisa constatou a falta de conhecimento da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) pela comunidade escolar, o que dificulta aplicá-la. É possível verificar, neste sentido, não apenas a ignorância sobre o tema das relações étnico-raciais, como também uma postura racista, na medida em que o problema é tratado de forma pontual, desconsiderando que o racismo estrutural é característico da sociedade brasileira. Neste sentido, é possível compreender como a branquitude se faz presente nas relações sociais. A prática pedagógica segue politicamente articulada com a manutenção de privilégios, supostamente neutra.

No entanto, é sempre oportuno registrar que a observância de uma lei carrega um duplo propósito: expressa, por um lado, o atendimento de uma demanda coletiva e legítima por meio das políticas públicas e, por outro, indica um projeto societário baseado no respeito e na garantia dos direitos sociais dos cidadãos. Acredita-se que a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) condiz com tais objetivos no âmbito da

educação antirracista e igualitária. Após vinte anos de sua criação, os desafios de sua implementação permanecem postos!

Referências

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. *Lei 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Instituto lana, 2003.

BRASIL. *Lei n. 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003 altera Lei n. 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”*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. *Lei n. 11.645/08, de 10 de março de 2008 altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 003, de 17 de junho de 2004*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRITO, Luciana da Cruz. “*Mr. Perpetual Motion*” enfrenta o *Jim Crow*: André Rebouças e sua passagem pelos Estados Unidos no pós-abolição. *Estudos Históricos*, p. 241-266, 2019.

CANEN, Ana. *Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo*. Cadernos PNEB, n. 3, p. 63-77, 2001.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Cap. 4).

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Cap. 1).

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE*, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Antirracismo no Brasil. *Novos Estudos*, p. 26-44, 1995.

GUIMARÃES. Depois da democracia racial. *Tempo Social*, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

LOWI, Michael. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Lutas Sociais*, São Paulo, n.25/26, p. 20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo e identidade e etnia*. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 17 maio. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz. Apartheid: apogeu e crise do regime racista na África do Sul (1948-1994) *In: MÁCEDO, José Rivair. (Org.). Desvendando a história da África* [online]. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, p. 139-157, 2008. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yf4cf/11>. Acesso em: 17 maio. 2023.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 124, p. 43-55. jan./abr., 2005.

PRADO, Eliane Mimesse; FATIMA, Elizabete da Silva. Os desafios da prática docente na aplicação da lei 10.639/03. *Revista Intersaberes*, p. 124-39, vol. 11, n. 22, 2016.

RODRIGUES, Tatiane C. Gomes. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. *Educação Social*. v. 39, n. 145, p. 928-945. Campinas, SP, 2018.

SANTOS, Gevanilda. *Relações raciais e desigualdades no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Revista Dental Press J Orthod*, maio/jun., v. 15, n. 3, p. 121-124, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei n. 10.639/03 como fruto de luta antirracista do Movimento Negro. *In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, part. 1, p. 21-38, 2005.

SILVA, Ana Celia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Letramento racial e educação: desafios e possibilidades em uma escola pública da cidade de Lago da Pedra (MA)

João Vitor Cunha Lopes

Francisco Jhon Anderson Silva Farias

Sabrina Monique Ribeiro Sousa

Vitória França de Sousa

Introdução

O âmbito escolar é um espaço em que existe uma diversidade cultural e ocorrem as mais variadas contradições culturais (Freitas, 2011). Neste contexto, a figura do professor entra como um mediador diante das situações que ocorrem cotidianamente. Entretanto, essas situações podem ocorrer entre os diversos protagonistas sociais que compartilham deste ambiente como os alunos, funcionários, professores e até a família.

Escrever sobre o tema raça e racismo não é tarefa fácil, uma vez que o discurso predominante no Brasil é: “o racismo não é presente nesta nação”. Mas observando o contexto histórico em que conflitos motivados por questões tais quais a religião e a política, torna-se notório o aumento das desigualdades e da exclusão não somente entre indivíduos, mas entre povos. No Brasil, segundo o IBGE (2019), os negros (categoria constituída pelos que se autodeclararam pretos e pardos) somam 55,8%. Partindo disso, surge a necessidade de se incluir no currículo escolar, temáticas voltadas ao racismo.

O Letramento Racial (LR), segundo Pereira e Lacerda (2019), é “uma corrente dos letramentos que se propõe a estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades”. Almeida (2017) afirma que tem como objetivo, além de tratar dessas questões, estabelecer ideais antirracistas em âmbitos onde se ver que esses atos discriminatórios são totalmente banalizados.

Com isso, evidencia-se a implantação de medidas que revertam essa realidade. É fundamental uma educação voltada à formação e va-

lorização da identidade negra, pautada na desconstrução de ideias disseminadas historicamente e na reconstrução de uma história em que esses grupos sejam donos de suas próprias histórias. Sendo assim, é crucial mudanças no currículo escolar, uma vez que as leis brasileiras já garantem o direito a uma educação justa, igualitária e de qualidade e neste sentido, o LR surge como uma temática não só atual, mas necessária, visando o desenvolvimento de uma educação que além de antirracista, também contribua para uma sociedade que seja livre de preconceitos e discriminação de qualquer natureza.

A instituição escolar que adota como pressuposto “educar a todos de forma igualitária” entende que as lutas cotidianas como as de ordem étnico-racial podem e devem ser realizadas por meio de diálogos e fazer com que haja o envolvimento de todos da escola, transformando assim os espaços escolares em locais no qual reverbere uma cultura de respeito ao ser humano na sua diversidade étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual, etc. Tendo em vista isso, a presente pesquisa se ateve em: quais os benefícios podem ser oferecidos para os alunos e professores, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade, com a inclusão do Letramento Racial no currículo escolar?

Para responder tal questionamento, este trabalho, ao ser aplicado, objetivou colaborar com a criação de um ambiente de reflexão e debates sobre questões étnico-raciais que envolvem práticas de letramentos em uma escola pública que tenta desconstruir o padrão imposto pela sociedade.

O letramento racial na construção de uma educação antirracista

Kleiman (2005) afirma que o letramento não é a alfabetização, entretanto, é um processo que a inclui, ou seja, alfabetização e letramento estão intimamente interligados. “A inclusão do termo ‘letramento’ nos estudos acerca da educação é recente e vem substituindo o conceito de alfabetismo (Sabadini, 2022, p. 25)”. Lopes (2010) afirma que se trata de uma nova perspectiva acerca do processo de aquisição da língua escrita, pois engloba capacidades além da de codificar e decodificar os símbolos, incluindo a utilização nos seus usos sociais.

Ao adotar essa visão de Lopes (2010), nota-se que a partir dessa substituição, busca-se uma maneira de propiciar ao educando não apenas o ato de ler e escrever, mas utilizar desses conhecimentos em seu cotidiano, além dos muros da instituição de ensino, de tal forma que esteja preparando-o “para participar ativamente da sociedade, de forma crítica, lutando contra a opressão e a desigualdade e, assim, legitimando a luta contra o racismo” (Sabadini, 2022, p. 25).

Simultâneo a essa visão, é de fundamental importância ressaltar que, ao adotar essa narrativa, o termo “Letramento” recebe uma gama de complementos que o determina a qual área está predominantemente ligado, como: “Letramento digital” ligado às tecnologias, “letramento social” ligado ao desenvolvimento dos alunos, “letramento ambiental” aos fatores ambientais, etc.

Assim, ao adotar essa possibilidade na diversidade de letramentos, surge a proposta de um letramento voltado as questões raciais: o Letramento Racial. Essa proposta surge com a luta pela busca de um

caminho que almeja desenvolver pessoas mais conscientes, que lutam e buscam combater o racismo enraizado na cultura da sociedade contemporânea. Tratar questões raciais no contexto brasileiro do século XXI ainda é tido como um contexto demasiado complexo, porque, no senso comum, nós nos deparamos com uma diversidade de discursos sociais discriminatórios. Sabadini (2022, p. 26) afirma que:

Durante anos, a escola vem servindo como mecanismo de manutenção do racismo, reduzindo a participação dos negros na constituição da sociedade à escravidão, como se nada de positivo tivesse relação com eles. Assim, o que se ensinava era que os povos africanos eram escravos e que os afro-brasileiros descendem de escravos.

Abordar historicamente essa afirmação sobre os povos africanos exige, antes de mais nada, um resgate cultural afim de analisar a cultura, as suas origens, o modo de vida, entre tantos outros fatores e características que fazem com que eles sejam constituintes como seres humanos, mas que, mesmo assim, foram escravizados. Porém não se resume a isto, que tal pesquisa contribua para que os alunos construam sua identidade pautada em uma imagem positiva dos grupos étnicos que formam sua genealogia e não busquem uma adequação a um padrão totalmente eurocêntrico, fato que ainda é comum ser visto hodiernamente. (De Oliveira; Ferreira, 2020).

Essa abordagem apresentada representa a proposta em que é pautada o Letramento Racial, uma vez que visa “oportunizar discussões acerca de identidade(s) raciais, o que contribui significativamente para o (re)conhecimento racial de maneira consciente”. (De Oliveira, 2019, p. 41).

Pereira e Lacerda (2019, p. 103) defendem que o Letramento Racial trata de um recurso fundamental no processo de construção identitária que entenda a crucialidade de representação da “superação histórica das desvantagens”, porque permite que os sujeitos envolvidos entendam mais sobre sua história, as tradições de suas origens, mas de maneira justa e positiva, não da maneira pela qual foi trabalhada até hoje, a fim de que, dessa maneira, possam trabalhar coletivamente na luta por uma sociedade equiparada, que não só respeite, mas também valorize as contribuições de todos os grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira desde os primeiros séculos após sua “descoberta” pelos portugueses. Em outras palavras, é de fundamental importância lembrar que a raça humana é composta de uma diversidade de culturas. Todas as culturas são igualmente valiosas e não devem ser hierarquizadas.

Metodologia

A presente pesquisa trata-se de um estudo com abordagens descritiva, utilizando métodos quantitativos e qualitativos. Adotando essa perspectiva, foram abordadas nesta pesquisa as características apresentadas de forma a compreender o que conhecem os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Lago da Pedra sobre a temática “Letramento Racial”.

Coleta de dados

A priori, realizou-se uma pesquisa bibliográfica no período compreendido entre julho de 2022 e agosto do mesmo ano, tomando como base para inclusão os estudos sobre a temática Letramento Racial, independente da data ou do local onde ocorreu a publicação.

Quanto à aplicação para coleta de dados, esta foi realizada na escola pública municipal do município de Lago da Pedra: Unidade Integrada Professora Josefa Agostinho Pereira. A aplicação aconteceu no mês de novembro, período em que as escolas se voltam à realização de projetos em comemoração ao dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

A coleta prévia dos dados e a apresentação da temática com a abordagem interventiva ocorreram em duas datas, respectivamente: 16 de novembro e 23 de novembro de 2022 para a turma do 8º ano, onde os alunos possuem uma faixa etária entre 13 e 15 anos de idade. A turma conta com 32 alunos, entretanto, apenas 29 participaram da pesquisa.

Proposta de intervenção

O intuito do trabalho é mostrar os benefícios de se trabalhar a temática Letramento Racial com seus diversos conceitos e datas ao longo de todo o ano letivo e não apenas em datas específicas, a exemplo do dia da Consciência Negra, que agora está prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. Com isso,

a pesquisa contou com propostas feitas pelos próprios alunos da Unidade Integrada Professora Josefa Agostinho Pereira, estas apresentadas no questionário que foi aplicado.

Ao apresentar a proposta deste trabalho, o gestor aceitou prontamente a sua realização na escola, uma vez que já houve casos de racismo nos âmbitos escolares. A partir das propostas lançadas pelos alunos, propusemos a busca por meios de realizar algumas destas durante o ano, a fim de minimizar de todas as formas possíveis o racismo que ainda é presente não apenas nas escolas, mas em toda a sociedade.

A pesquisa contou com a participação dos educandos que compõem o corpo discente dessa escola, primeiramente com questionário, seguida de uma apresentação dos pesquisadores sobre a temática abordada, finalizando com propostas feitas pelos próprios alunos sobre como trabalhar o Letramento Racial ao longo do ano letivo, de forma interdisciplinar.

Com isso, as propostas lançadas para a escola foi a de uma implementação de projetos de leitura, feiras, exposições, palestras e outros meios que possam conscientizar a comunidade escolar e utilizar datas como: 13 de maio que se celebra a abolição da escravatura; 25 de julho que se celebra o dia da mulher negra latino-americana e caribenha, 20 de novembro com a celebração do dia da consciência negra, entre tantas datas comemorativas que podem e deveriam ser utilizadas para a compreensão da extrema necessidade de se trabalhar temáticas voltadas a esses problemas que assolam a sociedade e, mais especificamente, casos que envolvem os próprios alunos que participaram da pesquisa.

Resultados e discussão

A escolha da instituição de ensino para realização da pesquisa se deu por intermédio de uma conversa indireta com o diretor que narrou acontecimentos de racismo na própria escola, no ano de 2022, casos em que uma determinada aluna chamou outra de “macaca” e outros nomes que não convém citar aqui, na hora do intervalo, e isso acabou afetando os profissionais daquela escola, tanto os docentes que estavam na escola quanto outros profissionais da escola, inclusive uma que possuía um grau de parentesco com a vítima. A cena se repetiu e, dessa vez, o diretor se viu obrigado a tomar atitudes mais severas com os envolvidos.

A priori, fomos apresentados pela professora da turma e depois iniciamos os trabalhos na sala de aula. Primeiramente, foi entregue um questionário desenvolvido pelos pesquisadores aos alunos com algumas perguntas sobre a temática. Em seguida, quando todos responderam ao questionário, prosseguimos com o desenvolvimento programado. Explicamos aos alunos como funcionaria a nossa pesquisa:

- Dia 16 de novembro: entregaríamos o questionário e daríamos um tempo para eles responderem, em seguida, iríamos debater as questões que eles responderam de modo a apresentar a temática e leríamos alguns poemas (*Poema “Encontrei minhas origens”, de Oliveira Silveira; Poema “Integridade”, de Geni Mariano Guimarães; Poema “Despido em praça pública, amarrado”, de Manoel Odorico Mendes*) e outras passagens (*Discurso de Katherine Johnson com o Senhor Harrison no filme Estrelas além do tempo de Margot Lee Shetterly; Discurso de Mary Jackson com o juiz no filme Estrelas além do tempo*

de Margot Lee Shetterly), seguidos de uma análise sobre o que ele estaria retratando;

- Dia 23 de novembro: os alunos deveriam trazer ideias de músicas que poderíamos fazer uma análise, assim como também trariam ideias de como se trabalhar a cultura, literatura e conquistas afro-brasileiras ao longo do ano letivo.

A realização da pesquisa se iniciou com um questionamento: “O que é Letramento?” Ao serem questionados, a maioria dos alunos ficou se perguntando o que seria isso ou se era algum assunto que iria ser ministrado para eles futuramente. Dentre os 29 participantes da pesquisa, 6 responderam dizendo que era a ação de ensinar a ler e escrever. Uma aluna em específico respondeu que “Letramento é a aprendizagem de pessoas que cursam letras”. Segundo Soares (1998), o conceito de letramento pode ser definido como o resultado da ação do ato de ensinar a ler e a escrever, em outras palavras, é definido como a condição ou o estado que é adquirido por um indivíduo ou um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita.

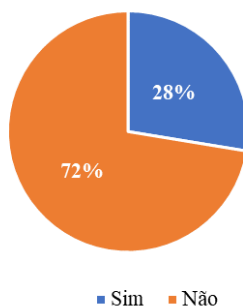
Dando prosseguimento, outros questionamentos foram levantados durante a realização da pesquisa, ainda sobre o letramento e sobre a prática desse fenômeno: “Você sabia que o letramento faz parte do seu dia a dia? Você pratica alguma atividade de letramento?” Apenas os que responderam algo na primeira questão, responderam também estas.

Um traço interessante que ficou explícito com as respostas para essas questões foi o fato de que, por não saberem exatamente o que é o letramento, responderam que, como prática de letramento diário, eles leem livros e fazem as atividades escolares e raramente pegam outros livros literários para complementar ou distrair.

Quando passamos para a temática específica da pesquisa, Letramento Racial, os estudantes da turma ficaram bastante atentos. A primeira pergunta que foi realizada era: “Vocês sabiam que existe uma coisa chamada Letramento Racial? E se sim, o que vocês acham que seria esse Letramento Racial?”. A unanimidade tomou conta da turma com um sonoro não, o que já era de se esperar. Mas uma aluna disse que pelo nome, a sugestão era de que se tratava sobre o racismo.

Fizemos então com outro questionamento: “Você acha certo o racismo e o preconceito?”. A unanimidade novamente tomou conta da turma, embora alguns não soubessem diferenciá-los. Questionamos em seguida: “Vocês sabiam que existe uma literatura voltada as questões raciais?” poucos responderam que sim. Mesmo a turma afirmando que não considerava correto o racismo, poucos conheciam a existência de uma literatura voltada ao combate dessas práticas racistas (Gráfico 01).

Gráfico 01: Resposta da pergunta: “Vocês sabiam que existe uma literatura voltada as questões raciais?”



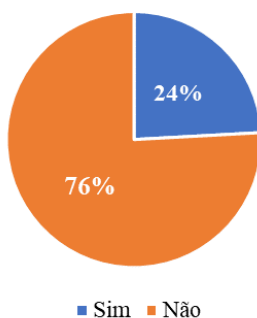
Fonte: Elaborado pelos autores.

Em busca de elucidar a necessidade dessas comemorações, vitórias e conquistas que a população negra adquiriu ao longo da história,

não apenas no contexto nacional, mas em contexto global, e vendo a realidade apresentada sobre o pouco conhecimento em relação a causa, levantamos o questionamento: “Vocês comemoram alguma conquista que tem? Se sim, quais conquistas?” e, quase que de prontidão, eles responderam que sim, até mesmo as coisas mais simples, como ler e escrever, passar de ano, vitórias no futebol, entre outras coisas foram citadas.

A fim de dar prosseguimento, questionamos então, se eles sabiam alguma comemoração que os negros tinham ao longo do ano. A maior parte da turma não sabia responder, entretanto alguns responderam: dia da consciência negra, em 20 de novembro (Gráfico 02). Nenhuma outra data foi mencionada pelos alunos, embora durante o ano inteiro existam celebrações e comemorações voltadas a essa comunidade a exemplo dos dias 21 de março (dia internacional da luta contra a discriminação racial), 13 de maio em que se celebra a abolição da escravatura, entre tantas outras datas.

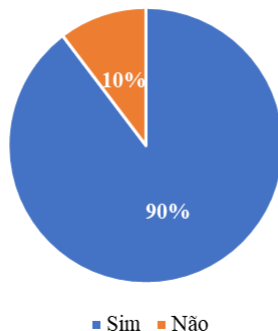
Gráfico 02: Resposta da pergunta: “Vocês sabem alguma data que tem comemoração voltada a luta étnico-racial?”



Fonte: Elaborado pelos autores.

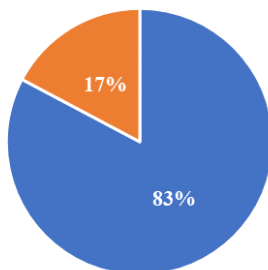
A turma conhecia a data de comemoração da Consciência Negra, mas nenhum dos alunos sabia a razão da existência dessa celebração. Passamos então para a apresentação da história dessa data que é comemorada anualmente em 20 de novembro e por lei deve ser ensinada nas salas de aula, bem como também a história da cultura afro-brasileira. E ao abordar essa apresentação histórica sobre o que significa o Dia da Consciência Negra e quais lutas estavam envolvidas no surgimento dessa data, bem como o porquê da existência dessa data até os dias atuais, voltamos a abordagem sobre o racismo que ainda estar presente hodiernamente e questionamos se os alunos sabiam o que era racismo e o que era o preconceito. Os resultados desse questionamento levaram à participação de quase todos da turma (gráficos 03 e 04).

Gráfico 03: Resposta da pergunta: "Você sabe o que é Racismo?"



Fonte: Elaborado pelos autores.

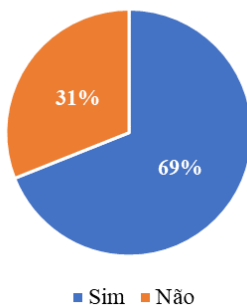
Gráfico 04: Resposta da pergunta: "Você sabe o que é preconceito?"



Fonte: Elaborado pelos autores.

As leis brasileiras proíbem o racismo e a discriminação racial. No entanto, na prática, essas leis são frequentemente ignoradas ou não aplicadas. O resultado é uma sociedade em que o racismo é uma realidade cotidiana para muitos brasileiros, independentemente de sua idade ou situação social (Ver gráfico 05 e Quadro 01). É necessário que se reveja o processo educacional da sociedade atual, na busca e realização real dessas práticas que envolvem e garantem o bem-estar de todos os indivíduos independente de raça, gênero, religião ou qualquer outro fator.

Gráfico 05: Resposta para a pergunta: "Você já viu ou vivenciou alguma atitude racista?"



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 1: Relatos dos alunos sobre a pergunta: “Você já viu ou vivenciou alguma atitude racista?”

Aluno 01	Sim, uma vez uma cabeleireira me chamou de negra do cabelo ruim.
Aluno 02	Já sofri racismo na escola por ser negro e baixo, me disseram que eu parecia um macaco, só faltava curvar a coluna.
Aluno 03	Nunca presenciei, mas já assisti muitos vídeos sobre negros que apanharam só por causa de sua cor. Tenho medo de um dia acontecer comigo também.
Aluno 04	Infelizmente sim, na ocasião algumas pessoas fizeram piadas com a cor de meu amigo e chamaram ele de macaco.
Aluno 05	Sim, já sofri racismo na minha antiga escola só porque eu era negra.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se observa, infelizmente, a realidade do racismo ainda assombra a muitos. Crianças que deveriam ir para a escola estudar, em busca de uma educação de qualidade, acabam voltando desoladas com a realidade brutal que as espera. Com isso, de forma unânime, os alunos expuseram sua opinião acerca do racismo ser um crime e que ninguém deveria passar por isso.

Na leitura e análise dos poemas, tornou-se claro que essa temática precisa ser abordada ao longo do ano letivo. Os alunos expuseram suas opiniões sobre os poemas e sobre como alguns até se viam na mesma situação. A sociedade brasileira é composta por uma mistura das raças, embora ainda exista esse pensamento de superioridade dos brancos. A representatividade e a representação negra na sociedade ainda são bastante precárias. As escolas não ensinam, não mostram e acabam excluindo fatores determinantes na construção da história da nação.

Levando esses fatores em consideração, questionamos aos alunos se eles conheciam autores, cantores, obras ou algo que envolvessem a cultura negra. É incrível saber que alguns alunos conheciam escritores como Maria Firmina dos Reis, Machado de Assis e Conceição Evaristo, escritores das minorias. Além de escritores, citaram também cantores como Thiaguinho, Iza, WD e alguns MC's, a exemplo de Racionais, que retratavam sua realidade através de sua obra e eles mostraram com suas palavras, tais passagens.

Buscando finalizar a pesquisa com os alunos, realizamos a proposta de que eles propusessem meios de se trabalhar essa temática ao longo de todo o ano letivo com sugestões de datas e com qual(is) tipo(s) de eventos poderiam ser trabalhados, sejam eventos como gincana, palestras, recitais, entre tantos outros meios. Os alunos prontamente aceitaram a proposta e lançaram suas ideias:

Quadro 2: Sugestões de eventos para melhorar o ensino-aprendizagem sobre a cultura negra e as suas colaborações para com a sociedade brasileira

Festival de poesias no dia 13 de maio
Exposição da cultura dos africanos no dia 20 de novembro
Exposição para as famílias e para a cidade no dia 21 de março, dia da luta contra a discriminação racial
Projetos de leitura voltados ao racismo e preconceito no dia do livro
Feira voltada às mulheres negras no dia das mulheres
Palestra sobre a consciência negra, o racismo e o preconceito
Projeto que envolvesse todas as escolas em combate ao racismo
Produção de textos, poesias, poemas, cordel e outros gêneros voltados ao combate do Racismo na nossa cidade

Fonte: Elaborado pelos autores.

Torna-se indubitável que a consciência dos alunos sobre essa temática já existe, entretanto, ver-se extremamente necessário que seja trabalhada nas escolas e que se expanda para a sociedade. Racismo não é e nunca será a solução para nada. A educação antirracista é um processo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ela deve ser baseada nos princípios da equidade, justiça e inclusão. Deve ser crítica e reflexiva, e deve capacitar os alunos a agir contra o racismo e a construir uma sociedade mais justa.

Considerações finais

A finalidade do Letramento Racial é promover a equidade, a justiça e a inclusão social, quebrando os paradigmas de uma sociedade preconceituosa, não laica e desatenta a assuntos de extrema importância. No âmbito escolar, o Letramento Racial contribui para a formação de alunos mais pensantes e menos racistas, mesmo com tamanha diversidade étnico-racial. Isso resulta em uma educação igualitária para todos, uma convivência melhor e uma sociedade mais justa e inclusiva.

É possível observar que a luta pela aplicação do Letramento Racial nas instituições escolares está crescendo cada vez mais, pois a sociedade está percebendo a importância de minimizar as atitudes racistas e preconceituosas. O Letramento Racial é um conjunto de práticas que facilitam a integração de pessoas, independentemente de raça, cor, gênero ou religião. O foco não é apenas ensinar o que é o Letramento Racial, mas sim promover a sua prática de forma efetiva no dia a dia, em todos os âmbitos da sociedade, principalmente na escola.

A partir da aplicação de questionários e de discussões em sala de aula, percebeu-se que o Letramento Racial deve ser abordado no âmbito escolar como forma de minimizar ou até mesmo extinguir as ocorrências de racismo ou preconceito. A escola, como principal agente formador de cidadãos críticos, deve ensinar a igualdade entre todos, independentemente de qualquer distinção que possa haver. Ela deve ensinar as origens da cultura afro-brasileira e incrementar em seu currículo os fatos que deram origem à sociedade do século XXI.

Em síntese, nota-se que essa temática possui uma grande relevância para o processo de formação dos jovens estudantes e que precisa ser trabalhado não apenas em um dia do ano, mas em vários. Não apenas a disciplina de história, com a apresentação dos fatos, ou a literatura, com trechos de obras, devem ser responsáveis por transmitir esse conhecimento, mas deve acontecer de forma interdisciplinar, através da leitura, da execução de projetos, da arte, do teatro, da dança, da ciência, enfim, de todas as formas possíveis. Está na hora de lutar por uma transformação na sociedade que deve começar pela educação.

Além disso, a instituição escolar não deve ser um lugar de exclusão, mas de inclusão e de aceitação das diferenças. Deve-se aceitar a cultura, a etnia, a classe social, a linguagem e tudo que não for comum à maioria, afinal ninguém é igual a ninguém

Referências

ALMEIDA, N. A. de. *Letramento racial: um desafio para todos nós*. Portal Geledés, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BRASIL. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. No 41. IBGE. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996. BRASIL.

DE OLIVEIRA, K.; FERREIRA, A. *Literatura Infantil Como Meio Articulador do Letramento Racial Crítico em Sala de Aula*. Revista Linguagem em Foco, v. 11, n. 2, p. 33-45, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/2910>. Acesso em 21 set. 2022.

DE OLIVEIRA, K. *Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil*. Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 1, n. 1, p. 03-14, 2020.

FREITAS, Fátima Silva de. *A diversidade cultural como prática na educação*. Curitiba: Ibipex, 2011

KLEIMAN, Â. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LOPES, J. R. *Caderno do educador: alfabetização e letramento 1* / Janine Ramos Lopes, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Mattos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=570_7-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192. Acesso em 21 set. 2022.

PEREIRA, A. L.; LACERDA, S. S. P. *Letramento Racial Crítico: Uma Narrativa Autobiográfica*. Travessias, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 90-106, set./dez. 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/23612>. Acesso em 21 set. 2022.

SABADINI, p. F. R. *A literatura negro-brasileira infantil no processo de construção do letramento racial*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Português) - Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Venda Nova do Imigrante, Venda Nova do Imigrante, 2022.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

Capítulo 8

História e cultura afro-brasileira na perspectiva da Lei 11.645/2008: um estudo de caso da escola estadual CEINJAR no município de São João dos Patos - MA

Tarcísio Souza de Sá
João Alexandre Cardoso Lopes

DOI: 10.29327/5353095.1-8

Introdução

A educação básica tem papel relevante na formação de pessoas no sentido de fazê-las conhecedoras de seus direitos civis, políticos e sociais. Para tanto, se faz necessário possibilitar aos profissionais do seguimento educacional conhecer mecanismos que ajudem a identificar atos discriminatórios dentro e fora do espaço escolar e que evidenciem a desigualdade econômica e social entre brancos e negros no Brasil. A educação pode ainda incorporar estratégias antirracistas nos currículos escolares sobre a diversidade racial, favorecendo os alunos negros a partir do fortalecimento da sua autoestima com base na sua história e da valorização da cultura de tradição africana na constituição da sociedade brasileira. Mas para que isso ocorra é necessário instrumentalizar o professor da educação básica, para que ele possa compreender como as relações raciais são produzidas e postas em práticas discriminatórias nos processos intraescolares da educação brasileira.

Pensando nisso, em 2003 o governo brasileiro promulgou a Lei nº 10.639/03, alterando as diretrizes e bases da história nacional, fixadas pela Lei nº 9.394/96, que estabeleceu a obrigação das escolas da rede pública e particular de promoverem ensino sobre “História e Cultura Afro-Brasileira”, como forma de reconhecimento e valorização de todas as suas matrizes culturais. Pode-se dizer que a aprovação desta lei foi um dos primeiros esforços mais sistemáticos do Estado de reconhecer as contribuições do povo negro para a formação do Brasil. Em 2008 a Lei nº 10.639/03, foi modificada pela Lei nº 11.645/08 e passou a incluir também no currículo da educação básica brasileira a temática indígena.

Sendo essas leis fruto das lutas empreendidas no Brasil pelos movimentos negro (s) e indígena, a definição de novas diretrizes para a educação nacional foi (e ainda é) um desafio que impôs ao currículo escolar a inserção do debate sobre a negritude brasileira e a modificação dos conteúdos de caráter hegemônico e de cunho eurocêntrico que estão inseridos nas escolas do país, no processo de ensino aprendizagem. Sem dúvida essa mudança de perspectiva na educação se fazia mais que necessária para se obter um resultado positivo a respeito do reconhecimento das diferentes culturas de matriz africana que participaram ativamente da formação do Brasil, bem como para o fortalecimento das ações voltadas ao enfrentamento do preconceito e discriminação étnico-racial.

As leis de 2003 e 2008 proporcionaram mudanças epistemológicas na educação brasileira, fortalecendo os debates acerca do racismo no ambiente escolar para uma desconstrução estereotipada e preconceituosa enraizada em nossa sociedade.

A carência de dados históricos e culturais demonstra uma nação sem conhecimentos sobre a história do povo negro propriamente dito, bem como do continente africano, o que gera uma visão pautada em estereótipos que depreciam a imagem e a autoestima dessa população.

Em contrapartida, este estudo traz subsídios teóricos e práticos que visam reconhecer a importância da Lei nº 11.645/08, através da análise de como a escola vem desenvolvendo o ensino da cultura afro-brasileira, em sintonia com o que foi estabelecido na Lei. A proposta é compreender como gestores e professores têm conhecimento da importância do estudo dessa temática para o desenvolvimento social e rompimento das barreiras raciais, quais projetos vêm sendo desen-

volvidos na escola como forma de propor a disseminação desse ensino aos estudantes e as dificuldades para implementação na sala de aula.

Com as diversas atividades desenvolvidas abordando essa temática, as questões relacionadas à aplicação da lei já foram e ainda são abordadas em variados eventos científicos, resultando em propostas, posicionamentos e materiais para professores. Entretanto, ainda encontramos profissionais da educação sem preparo adequado para desenvolver e trabalhar questões relativas à história e cultura afro-brasileira, gerando posicionamentos contrários às propostas apresentadas tanto pela Lei quanto pelas diretrizes curriculares voltadas a essa temática (Lopes, 2013).

Com base no que foi exposto, os questionamentos que nortearam a pesquisa foram voltados para: Como o ensino da história e cultura afro-brasileira, na perspectiva da Lei nº 11.645/08, está sendo desenvolvido na escola estudada? Como a escola articula esse processo de desenvolvimento a partir da Lei? Existem algumas dificuldades para sua implementação?

O estudo sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira vem crescendo no Brasil desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, haja vista a necessidade de saber como anda o processo de inclusão da Lei na prática dentro do ambiente escolar. Com as crescentes publicações na área estudada como artigos, monografias, dissertações e teses, alguns exemplos da profícua produção acadêmica no tema podem ser encontrados em Souza (2007), Regina (2007), Aparecido & Kazuko (2014), Domingues (2005 E 2007), MEC (2004), Gomes & Jesus (2013).

A pesquisa que gerou este estudo teve como proposta principal desenvolver um estudo sobre o ensino da história e cultura afro-brasi-

leira, na perspectiva da Lei nº 11.645/08, na escola estadual Centro de Ensino Integral Josélia Almeida Ramos (CEINJAR), no município de São João dos Patos-MA, por meio de um estudo de caso de caráter qualitativo, com uma abordagem descritiva e exploratória com a aplicação de um questionário estruturado, com intuito de verificar como a escola vem desenvolvendo o processo de implementação da referida Lei. Para a análise das informações coletadas, foi adotado o método proposto por Bardin (2017), que consiste quatro etapas, sendo a primeira com organização dos dados coletados em campo, a segunda etapa foi realizada a codificação dos dados, que envolve a atribuição de códigos a trechos ou unidades de análise relevantes. A terceira etapa é a categorização dos dados codificados, agrupando os códigos em categorias ou temas mais amplos. Por fim, a quarta etapa envolve a análise propriamente dita, que consiste na identificação de padrões, relações e significados nos dados.

A lei 11.645/08: a importância da inclusão do estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da educação básica

O contexto histórico das questões curriculares na educação básica se funde com a própria história do processo de construção da educação no Brasil. Tal processo tem ligação com as relações políticas, sociais e econômicas que nos levam a entender que as teorias do currículo possuem influências de jogos de poder, conflitos e embates que formaram as políticas públicas educacionais. Nesse sentido, se faz ne-

cessário, ainda que de maneira sucinta, compreender as questões que envolvem o currículo escolar para podermos ter uma visão mais ampla do processo de construção da educação brasileira, de modo geral, e da inserção da temática racial no currículo escolar do nosso país, de maneira específica.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2001), as grandes classificações da teoria do currículo são as teorias tradicionalistas, teorias críticas e pós-críticas, e são nestas diferentes teorias e nos mais diversos movimentos que o currículo se define. O autor destaca que algo primordial na teoria do currículo é o debate sobre o que deve ser ensinado. Em outras palavras, a teoria curricular é voltada para um ponto central sobre que conhecimento é considerado válido ou essencial para ser selecionado a fazer parte do currículo. E para responder essa questão, diferentes teorias podem fundamentar indagações sobre a natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade. Nas teorias pós-críticas, por exemplo, que pensam o currículo como um meio de formar os indivíduos como seres críticos e reflexivos, o currículo é voltado para as demandas das “novas identidades”, que integram um contexto de luta pelo reconhecimento das diferenças, seja racial ou qualquer outro tipo, bem como das acelerações das trocas culturais e dos fluxos globais e de compreensão espaço-temporal que escapava do alcance das ferramentas da análise social oferecidas pelas teorias tradicionais.

Nesse sentido, a inclusão de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica faz parte de um processo de escolha do que é relevante para ser estudado nas escolas a partir da luta por reconhecimento de grupos antes marginalizados. Tal mudança de

perspectiva se caracteriza como um movimento histórico que objetiva ampliar o foco dos currículos escolares para o desenvolvimento da diversidade cultural, racial e social brasileira e não apenas mudar o foco etnocêntrico de raiz europeia para um africano. Cabe às escolas incluir no contexto dos estudos, atividades que abordem e desenvolvam diariamente as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, além das raízes africanas.

O artigo 26, acrescido à Lei nº 9.394/96, provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos no currículo escolar, uma vez que exige que relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas da educação a ser oferecida nas escolas sejam repensadas. François Bernard (2005), alerta para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização do ensino da história e cultura afro-brasileira, comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas que tais conteúdos devem produzir.

Para compreender as transformações curriculares no Brasil através da Lei nº 11.645/08 é importante visualizar a hegemonia das teorias pós-críticas do currículo em nosso país nas suas mais variadas vertentes. De acordo com Alice Lopes (2013), quando falamos em teorias pós-críticas incluímos os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. Ainda segundo a autora, no Brasil há uma hegemonia de corte pós-crítico nas pesquisas sobre currículo, o que de certo modo explica a defesa acadêmica por um currículo que inclua diferentes culturas como africana e indígena, as vivências dos povos e grupos até então desprezados, não de maneira simples e informativa, mas que permitam as reflexões e análises culturais pertinentes.

O debate sobre cultura adquiriu um espaço de grande importância, no que se refere à compreensão da organização da sociedade contemporânea, dos processos de desenvolvimento do meio ambiente e da distribuição de recursos materiais e humanos (Candau, 2014). As transformações culturais vêm se expandindo através dos meios de produção, troca e difusão da cultura, gerando um impacto global, atingindo e modificando o cotidiano das pessoas, advinda das diferenças culturais, que por sua vez têm instigando os sistemas de ensino e o poder público a buscarem novas práticas educacionais e a questionarem o currículo nacional que foi constituído com uma falsa igualdade da cultura ocidental europeia. Existe uma necessidade de enfrentar o desafio na organização do currículo que considera as diferenças culturais, superando o que alguns autores chamam de “daltonismo cultural”, sendo nada mais que uma percepção insensível dos educadores para a heterogeneidade que compõem as escolas brasileiras (Candau, 2014). Para Vera Maria Candau, é preciso que “sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica”. (Candau; 2014, p. 35). A autora assume uma perspectiva de interculturalidade crítica, como uma prática pedagógica na construção do currículo que reconheça a dignidade, a importância e a diversidade de sujeitos que compõem a sociedade e estão presentes nas salas de aula.

Conforme Silva (2011), o currículo escolar é uma relação de poder, é uma trajetória, uma viagem, um percurso, é uma autobiografia da nossa vida. Como se pôde perceber até aqui, trata-se de algo bem mais complexo que vai além do que as teorias tradicionais pontuam. Por isso mesmo as teorias pós-críticas nos ajudam a lançar um olhar

mais contundente para essas questões das “novas identidades” e a perceber a relevância da inserção do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar brasileiro.

Diretrizes e Bases para o estudo da história e cultura Afro-brasileira

A educação brasileira, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), no artigo 26 – parágrafo 4º, estabelece que o ensino da história do país deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes africana, indígena e europeia. Essa mudança de perspectiva remonta a um dos marcos históricos do início do reconhecimento, na educação brasileira, da participação ativa do povo negro na formação do Brasil: a promulgação, em 09 de janeiro de 2003, da Lei nº 10.639, que alterou as diretrizes e bases da educação nacional fixadas pela LDB, tornando obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira em todas as escolas de nível fundamental e médio do país. Com a finalidade de reconhecer e valorizar todas as matrizes culturais brasileiras, em 10 de março de 2008 a Lei nº 11.645 altera novamente a LDB para incluir também a temática indígena dentro do contexto escolar.

De certa maneira, essas mudanças na legislação da educação brasileira vêm reconhecer a existência do afro-brasileiro com sua ancestralidade africana, sua trajetória no Brasil, bem como sua condição de sujeitos participantes da construção da sociedade (Lopes, 2003).

Desde então, um dos desafios das escolas tem sido o de trabalhar na prática a negritude brasileira e modificar os conteúdos hegemônicos e eurocêntricos que estão inseridos no sistema educacional.

Apesar desse e de outros desafios, é preciso reconhecer que o alinhamento do que deve ser feito nas escolas a partir das Diretrizes Curriculares voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (MEC, 2004), fortaleceu os marcos legais nacionais na reconstrução e resgate da formação da nação brasileira, atingindo o pacto federativo diante das medidas adotadas pelo Governo Federal, para os conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e da autonomia dos entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância do planejamento das ações, estabelecendo medidas urgentes para formação dos professores, incentivando para o desenvolvimento de pesquisas bem como o envolvimento comunitário. Essa busca por fortalecer teoricamente a Lei nº 10.639/03 pode ser percebida também em um dos principais documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), na sua Resolução nº 1, de 17 junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em seu artigo 2º, parágrafo 1º, a Resolução afirma que:

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 (CNE, 2004, p. 1).

A respeito do processo de implementação do estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil, o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004) destaca que cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a tarefa de adequar as diretrizes propostas pelo MEC e o CNE à realidade de cada sistema de ensino. Ainda de acordo com o documento supracitado,

A partir daí, deverá ser competência dos órgãos executores – administrações de cada sistema de ensino, das escolas – definir estratégias que, quando postas em ação, viabilizarão o cumprimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (inciso III do art. 1º), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (inciso IV do art. 3º), a prevalência dos direitos humanos (inciso II do art. 4º) e repúdio ao racismo (inciso VIII do art. 4º).

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional. (Brasil, 2004, p. 26-27).

Como podemos observar, o trecho do documento do MEC destacado acima deixa claro que a responsabilidade pela implementação das alterações feitas na LDB pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 é de todos. Como a nossa proposta era investigar tal implementação na “ponta”, isto é, na escola, buscamos obter um olhar ampliando sobre isso no estabelecimento de ensino pesquisado a partir da inserção de gestores, coordenadores e professores no nosso estudo.

Os desafios para ensino da história e cultura Afro-brasileira

Dezesseis anos após aprovação da Lei nº 10.639/03 e transcorridos mais de 11 anos da Lei nº 11.645/08, que veio complementar a Lei anterior, cabe aos órgãos educacionais, à sociedade, bem como aos professores questionarem como vem ocorrendo sua implantação nos currículos escolares, livros didáticos, nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e nos processos de formação inicial e continuada dos professores. Ambas as leis são fruto de um processo histórico de lutas que os movimentos sociais desenvolveram com o objetivo de reavaliar os terrores, mitos, teorias e visões históricas a respeito dos povos afro-brasileiros e indígenas implantadas de forma impositiva, nos diferentes espaço-tempo de produção de saberes e subjetividades. A mudança dessa realidade começou através de ações a partir da raiz dos movimentos de resistência, que posteriormente foram respaldadas pela Constituição Federal de 1988 e com a LDB em 1996 e suas diretrizes. Paulo Afonso Zarth (2010), destaca que não é apenas uma volta metodológica no passado, mas uma tentativa de reconsiderar de forma crítica as condições históricas dos diferentes grupos etnoculturais na construção da sociedade, marcada por equívocas desigualdades com características étnicas.

Um dos desafios para efetivação da Lei nº 11.645/08 no âmbito das salas de aula, segundo Vera Maria Candau (2008), é abrir espaço para que o negro e os indígenas sejam incluídos nas propostas curriculares como sujeitos formadores da população brasileira, assim como a desconstrução de narrativas históricas pejorativas sobre a negritude brasileira. Daí a necessidade da capacitação dos profissionais da edu-

cação, especialmente os professores, para que estejam devidamente preparados e habilitados a realizarem a releitura do currículo escolar, elaborando propostas pedagógicas que tenham como fundamento conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos e geográficos.

São inúmeros os obstáculos para redimensionar a história do Brasil, mas sem dúvida um dos principais é a desconstrução do imaginário do povo brasileiro construído por uma visão tendenciosa e desregulada a respeito da África e dos afro-brasileiros e indígenas, veiculada historicamente na mídia nacional como a difusão de estereótipos dos negros como exóticos (a partir das perspectivas dos europeus), das mensagens racistas e preconceituosas, difundidas e incorporadas pelo imaginário social como algo natural. Segundo Conceição Corrêa das Chagas (1997), a inserção de elementos que reparem a memória histórica afro-brasileira permite uma revisão sobre o papel que a população negra desempenhou na formação étnico-social do povo brasileiro nos diferentes espaços e paisagens culturais.

O processo de valorização da cultura negra no currículo escolar brasileiro como um dos elementos formadores da cultura brasileira demanda repensar sobre a condição imposta ao negro, que teve sua identidade prejudicada pela escravidão e pelas políticas de branqueamento aos quais foram submetidos. Outro fator importante nesse processo de valorização é o combate ao “mito da democracia racial”, gestado nas teorias de Gilberto Freyre, sendo uma forma de contestar as máscaras que ocultam as relações de opressão e colocar esse grupo étnico-racial na posição de segunda categoria ou segunda classe, situação presenciada na maioria das comunidades negras que ainda

tem dificuldade de acessar o direito a uma educação, saúde e trabalho digno. Sendo o “mito da democracia racial” um constructo ideológico das elites escravocratas e republicanas no fortalecimento de uma hegemonia racial (Telles, 2003), sua desconstrução se coloca como uma necessidade para o enfrentamento do racismo brasileiro.

Como se vê, a tarefa de transformar a cultura de um país não é fácil. É necessária a atuação do poder público, da participação da sociedade, bem como de todos os profissionais da educação, inovando práticas e buscando respostas sobre os motivos e os objetivos da Lei aprovada. Ademais, precisamos fazer com que as mudanças na legislação brasileira ocorridas há mais de uma década e meia se consolidam como dispositivos legais para que os direitos da população negra e indígena sejam efetivados juntamente com o direito de todos os brasileiros, por exemplo, de cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente adequadas e equipadas, orientados por profissionais qualificados para o ensino nas diferentes áreas do conhecimento, com formações que venham lidar com as tensões produzidas pelo racismo e discriminações, sendo capazes de desenvolver uma recondução das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais do nosso país.

O ensino da história e cultura afro-brasileira na perspectiva dos gestores e professores da escola estadual CEINJAR no município de São João dos Patos - MA

Levando em consideração a problemática da pesquisa de como o ensino da história e cultura afro-brasileira vem sendo desenvolvido

na escola estudada a partir da Lei nº 11.645, bem como suas dificuldades de implementação, o que se segue é uma interpretação e análise dos dados coletados. Por questões éticas e legais, manterei o anonimato dos interlocutores, que serão representados da seguinte maneira: Gestor 1 (G1); Gestor 2 (G2); Professor 1 (P1); Professor 2 (P2); e Professor 3 (P3).

A primeira abordagem feita aos interlocutores foi sobre o conhecimento da Lei 11.645/08, sendo que não foi mencionado no primeiro momento do que trata essa Lei, com intuito de saber se os interlocutores tinham conhecimento. As colocações foram as seguintes:

G1: ‘Sim! Sobre aquela lei que foi a reforma que se dar, da lei da história e cultura africana e afro-brasileira.’

P1: ‘Não me recordo.’

P2: ‘Sim! Ela se trata (sic) do trabalho da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas.’

P3: ‘Sim, tenho conhecimento, é uma lei que altera a 10.639/03 né!? Que aquela que torna obrigatório o ensino da história dos afrodescendentes e indígenas. Eu como professora (...) eu tenho compromisso de trabalhar as duas leis.’

As colocações demonstram que todos os interlocutores possuem conhecimento da Lei a partir de seu número, apenas o P1 não recordava de que se tratava a Lei a partir daquele número, mas durante o diálogo com o interlocutor ele demonstrou conhecimento de tal assunto. Podemos considerar como fator importante, que a partir do número de uma Lei se conheça do que se trata, fortalecendo esse processo de identificação da temática a partir do seu marco legal.

Em seguida foi questionado como a gestão trabalha a questão das relações étnico-raciais no contexto escolar e o que os professores acham da parceria com a gestão da escola na construção sobre o assunto.

G1: 'A gente gosta de trabalhar na escola essa questão, [...] em novembro a gente vivenciou a data né, do 20 de novembro [...], mas em todas as ações a gente procura ser contra a discriminação racial e o preconceito.'

G2: 'A escola tem trabalhado dentro desse processo com muita consciência [...] Os professores da rede estadual participaram de uma formação de gênero e diversidade cultural e a questão étnica tem sido trabalhado na sala de aula.'

P1: '[...] A gestão sempre está com professor nesse processo.'

P2: '[...] Hoje a gente faz um trabalho mesmo direcionado na escola, aí a gente tem apoio da direção e dos demais funcionários, como professores [...] a gente também faz um trabalho interdisciplinar com objetivo de fazer um trabalho macro.'

P3: '[...] A partir de 2013 houve um trabalho por conta de uma formação inicial que foi uma um projeto que a gente participou [...], a gente fez uma formação chamada a 'cor da cultura' e foi nesse momento em 2013 que o atual CEINJAR (antigo Edison Lobão) [...] participou dessa formação e aí a partir de 2013 essas duas leis foram aplicadas na escola.'

Diante da colocação dos interlocutores observamos que as falas ficaram muito vagas quanto à questão de estratégias adotadas para se trabalhar a temática em sala de aula, mesmo os interlocutores tendo conhecimento da Lei e de sua aplicabilidade, conforme eles afirmaram no primeiro questionamento sobre o conhecimento da Lei nº 11.645/08. O que podemos observar são ações pontuais ao tema, como o desenvolvimento de projetos em datas específicas e que são

desenvolvidas junto com professores e a equipe gestora da escola. Ademais, ao que parece a implementação da referida Lei ocorreu no CEINJAR em um processo tardio. Como relata o interlocutor P3, a implementação dessa Lei (ou pelo menos a tentativa) só ocorreu em 2013 na escola. Levando em consideração esse dado, vemos que já haviam transcorrido 10 anos desde que a Lei nº 10.639 entrou em vigor e pelo menos cinco anos da Lei nº 11.645, que veio complementar a Lei anterior.

Questionados sobre os projetos de capacitação ou encontros sobre a temática, os interlocutores relataram da seguinte forma:

G1: ‘Tem não! O estado do Maranhão já ofereceu alguns anos anteriores, mas pelo momento não. Na época eu fiz um foi online da história e cultura africana e afro-brasileira. Pelo governo eu já soube que o governo do Maranhão ofereceu também, mas não foi para todos os professores.’

G2: ‘Não, atualmente não tenho disponibilidade de tempo, mas mesmo se tivesse no momento não participaria, porque tempo integral já tem disciplinas que não é da base nacional comum que já tira tempo da gente. [...] a gente trabalha com prioridades da grade escolar.’

P2: ‘Não tem uma formação específica, mas é dentro da orientação pedagógica, os livros, os conteúdos e o estado já contemplam, tanto porque já é uma orientação do próprio estado, onde os conteúdos já estão rolados, conteúdos que tratam esse assunto.’

P3: ‘Eu tive essa oportunidade de fazer essa formação que é o projeto ‘a cor da cultura’ [...] Então é uma coisa que foi implantado nas escolas [...]’

Diante das colocações dos interlocutores observamos uma deficiência por parte do Estado em promover capacitações e atualizações sobre a temática, como forma de fortalecer esse processo. Percebe-se

ainda que a escola desenvolve a temática de acordo com a orientação do planejamento do Estado a partir dos conteúdos que estão sendo abordados nos livros sobre a temática da cultura afro-brasileira, mas que ela não possui estratégias específicas próprias voltadas para essa temática, conforme previsto pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004). Como já citado por Vera Candau (2008), é necessário abrir espaço para que o negro e o indígena sejam incluídos nas propostas curriculares. Entretanto, para não incorrerem no erro de responsabilizar exclusivamente a escola pela implementação da Lei é imperativo que o Estado promova a capacitação e atualização dos profissionais da educação, preparando-os e habilitando-os para que possam contribuir na elaboração das estratégias e propostas pedagógicas escolares.

Questionados sobre projetos voltados à temática da educação para as relações étnico-raciais, os gestores da escola fizeram as seguintes colocações:

G1: ‘O último que foi feito no ano passado foi feito por área do conhecimento na área de ciências de linguagens e ciências humanas [...]’

G2: ‘Sim, como já citei os projetos que são desenvolvidos na escola em datas específicas.’

Diante das colocações dos gestores, bem como as colocações dos professores em outros momentos das entrevistas, as ações sobre as temáticas são desenvolvidas em datas que fazem alusão aos temas voltados à questão afro-brasileira e indígena. Durante as entrevistas os in-

terlocutores citam esses projetos desenvolvidos sempre ligados a uma data comemorativa como o dia da Consciência Negra (20 de novembro) ou o dia do Índio (19 de abril), rememorando práticas escolares antigas que na maioria das vezes contribuem mais para reforçar estereótipos do que provocar um debate crítico sobre o assunto. O artigo 26 acrescido à Lei nº 9.394/96 (LDB) deixa claro que é bem mais que um processo de inclusão de novos conteúdos no currículo escolar, mas que sejam desenvolvidas e abordadas atividades que contribuam para o reconhecimento da importância histórico-cultural das nossas raízes africanas e indígenas. Trata-se mais de uma mudança de paradigma do que de uma simples inclusão de atividades pontuais.

Questionados se a gestão acredita que está preparada para tratar da aplicabilidade da Lei, foram obtidas as seguintes informações dos interlocutores que fazem parte da equipe gestora:

G1: 'Eu acredito que sim, porque eu gosto muito dessa temática e já fiz trabalhos voltados para essa temática e já fiz também formação sobre esse tema é porque (sic) a minha área é história.'

G2: 'Acredito que sim, até porque já houve uma formação, apesar de não ser recente, mas os professores de sociologia, história e filosofia tem tratado sobre a temática e também dentro do projeto da escola já contempla essa temática.'

Analisando as colocações da equipe gestora, percebe-se certa dificuldade em responder ao questionamento com firmeza e segurança. Observando as respostas dos gestores à questão mencionada acima e outras colocações durante as entrevistas, fica evidente que a escola não possui estratégias próprias e um preparo eficiente para que seja desenvolvida a temática das relações étnico-raciais. Falta um planejamento

definido para a aplicação da Lei, atualizações para os professores, bem como o acesso a recursos didáticos que trate sobre o tema. Segundo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” cabe aos conselhos de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios a tarefa de adequar as diretrizes propostas pelo MEC e o CNE à realidade de cada sistema de ensino. Isso demonstra que é possível que o estado/município desenvolva um planejamento voltado para a realidade da escola nessas localidades, bem como a própria escola pode desenvolver ações estratégicas de acordo com sua realidade para que possa desenvolvê-la de forma eficiente.

Perguntados se a escola enfrenta alguma dificuldade no processo de implementação da Lei, os interlocutores afirmaram que:

G1: ‘As dificuldades é a participação da comunidade dentro desse processo, bem como do governo dando apoio e incentivo.’

G1: ‘As dificuldades são sempre financeiras. Porque quando vai se realizar um projeto sempre tem a questão que envolve também gerenciamento de gastos às vezes fica difícil tudo depende de um professor e de recursos didáticos [...]. Apesar de o governo não está disponibilizando muitos recursos.’

P1: ‘Não de forma alguma.’

P2: ‘Não, porque como a gente já aborda essa questão e é uma questão de grande relevância, não existe essa dificuldade.’

P3: ‘A questão da implementação da lei. É porque eu vejo que a gente acaba adotando como um projeto, né!? E eu não vejo que uma lei tem que ser aplicada na escola como um projeto para o Dia do Índio, para o Dia da Consciência Negra, para datas como 13 de maio, 19 de abril. Eu acho que não deveria ser assim, mas é a oportunidade que a gente planta a sementinha, né!? Então isso tem que ser é uma proposta curricular, para que ela seja realmente efetivada e a dificuldade

são em todas as áreas; [...] porque fica muito voltada para as humanas ou para a linguagem quando na verdade se fosse uma proposta curricular estaria dentro de todas os outros componentes.’

Os interlocutores demonstraram que as dificuldades de implementação da Lei estão voltadas para questões como apoio da comunidade e questões financeiras. Um fato que chamou bastante atenção foi a colocação do entrevistado P3, onde o mesmo pontua que a dificuldade da implantação da Lei se dá pelo fato de ser adotada como “projetos” na escola em datas específicas e deveria ser uma proposta curricular e não apenas o desenvolvimento da temática em datas isoladas. Vera Candau (2014) aborda justamente a colocação do interlocutor P3, onde é preciso que se desenvolvam currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica.

Indagados sobre a existência de recursos didáticos voltados a essa temática, os interlocutores fizeram as seguintes ponderações:

G1: ‘Eu acho que o governo mandou um acervo bastante variado para as escolas, ainda não tive tempo de ver. Faz pouco tempo que eu cheguei aqui na escola, na outra escola que trabalhava tinha muito livro mesmo, e nessa escola não posso dizer ainda; porque não tive tempo de olhar.’

G2: ‘Bem os livros de arte, filosofia e sociologia já abordam, mas não sei com certeza, mas deve ter alguma coisa, pelo menos o básico, né!?’

P1: ‘Tem o básico.’

P2: ‘Não, nós buscamos assim externamente, como referências bibliográficas, e até mesmo as mídias para encontrar materiais, agora específico livro didático não.’

P3: 'A gente tem na biblioteca algumas obras em destaque. A gente sabe que existe clássicos, existe obras clássicas, mas a gente tem muito paradidático, mais assim ainda acho muito incipiente esse trato com essas obras, né!? [...] de repente o bibliotecário ou responsável da biblioteca poderia também está articulando, [...]. E fica muito para o professor, eu vejo isso, o grande nó é isso [...].'

Existe certa divergência na colocação dos interlocutores com relação à existência de recursos didáticos voltados para a temática das relações étnico-raciais; algo que pode ser justificado pelo fato de não terem acesso a esses recursos, por falta de organização e planejamento ou até mesmo por desinteresse de consultar os arquivos da escola. O que os interlocutores têm conhecimento quanto a recursos didáticos voltados a essa temática são os próprios livros didáticos que trabalham em sala, que fazem a abordagem do tema, muitas vezes de forma superficial, como relatado durante as entrevistas. Observa-se ainda que parte basicamente do professor a iniciativa de trabalhar a temática, com recursos adquiridos de forma externa, sendo uma forma de complementar esse estudo.

Quando lançamos o questionamento aos professores sobre como é o processo de implementação dessa Lei em sala de aula e a relação com os alunos, obtivemos as seguintes respostas:

P1: 'Trabalho aleatoriamente, seguindo o conteúdo da aula e do tema, ouvindo e debatendo com os estudantes [...] os alunos se mostram interessados no assunto, inclusive eles até se envolvem, é um tema que tenho notado que os alunos se engajam, porque tem temas que eles se distanciam; nesse eles se desenvolvem e gostam.'

P2: 'No livro de arte já aborda de forma bem sintética a lei, bem porque a gente já trabalha com o livro, já adaptado de uma forma, ele já começa desde a cultura indígena até a arte contemporânea, então

nesses conteúdos ele já aborda de alguma forma mesmo que sintetizada, repito, mas ele já aborda a lei, aí com isso a gente acrescenta. [...] os alunos já sabem da problemática [...]

P3: ‘Como eu coloquei, também acabo trazendo esse reflexo (sic) nas minhas aulas, eu procuro adequar essas leis à temática dos capítulos, a gente tem muita oportunidade quando a gente trabalha, por exemplo, a pré-história americana, porque você acaba trabalhando a cultura do pré-colombiano [...] em relação ao aluno a gente percebe que existe uma certa resistência, porque como não é uma coisa internalizada no aluno existe uma certa resistência, ele não percebe que valorizando todas as culturas, todas essas etnias ele está valorizando o povo brasileiro, está valorizando a nossa herança nosso legado, né!? Então eu percebi que existe com certa resistência.’

Diante das colocações dos interlocutores, podemos concluir que o ensino dessa temática ocorre de forma assistemática, uma vez que a escola não definiu suas diretrizes e estratégias de implementação da Lei. Nas falas dos professores é possível notar que eles não percebem que não é suficiente trabalhar apenas o que está nos livros, sobretudo se isso for feito esporadicamente.

Questionados sobre de quem é a responsabilidade pela implementação da Lei, os interlocutores responderam da seguinte forma:

G1: ‘Acho que tem que ser a escola toda e partindo também do Governo, da Secretaria de Educação de oferecer formação e base para os professores [...]

G1: ‘A responsabilidade hoje é de todos, de todo o sistema e não deixar apenas a responsabilidade somente com professor.’

P1: ‘Acredito que a lei deve ser colocada em prática pelos governantes com a disponibilização de meios para que o professor possa desenvolvê-la.’

P2: ‘A gente precisa do apoio da comunidade externa também, mas acredito que dentro da escola é onde se deve enfatizar ou até mesmo

trabalhar de uma forma mais concisa, junto com o apoio do governo também.’

P3: ‘Eu acredito que é uma questão mesmo de hierarquia, então que todas as partes têm que somar, né!? Ela tem que partir do professor, do coordenador e da gestão a gente tem que está alinhado. Porque existe uma lei, essa lei ela tem muito valor que ela trata de nós, da nossa essência, da nossa mistura de raças, toda essa gama de cultura que é o povo brasileiro, e ela tem que ser valorizada, e a gente precisa mesmo é desse alinhamento eu não vou nem chamar hierarquia, vou chamar de alinhar, porque quando a gente está alinhado a gente consegue fazer uma coisa positiva.’

Diante das ponderações feitas pelos interlocutores, fica claro que na visão deles a aplicabilidade da Lei não se limita ao professor como agente da implementação. Cabe uma ação do governo, bem como da mobilização da escola e da comunidade como processo de desconstrução do preconceito contra o afro-brasileiro e indígena. Durante a entrevista os interlocutores deram a entender que o peso da implementação da Lei termina caindo somente sobre o professor, o que dificulta o processo de desenvolvimento de estratégias e ações que promovam a temática das relações étnico-raciais. Nos documentos do MEC fica claro que a responsabilidade pela implementação das Leis 10.639/03 e nº 11.645/08 é de todos.

Um último questionamento feito aos interlocutores foi se eles acreditavam que o CEINJAR aplica integralmente a Lei nº 11.645/08. Quanto a isso, obtivemos as seguintes respostas:

G1: ‘Não, precisa muito ainda. Porque é só nessas datas específicas como eu disse e nos livros quando abordado pelo professor.’

G2: ‘Acredito que na integralidade total são poucas escolas, mas a gente tem trabalhado com nosso conteúdo como forma de desenvolver essa temática.’

P1: 'Não. Porque a escola desenvolve projetos de acordo com datas no calendário que estão associados a essa temática.'

P2: 'Acredito que ela não é aplicada cem por cento, porque o professor vai em busca de conteúdos para se aplicá-la, mas de uma forma integral não.'

P3: 'Acredito que não, pois como professora eu tenho consciência que é um assunto complexo, apesar de ter consciência dela e da sua importância.'

Diante das colocações dos interlocutores ao longo de todas as entrevistas podemos observar que existem falhas no processo de implementação da Lei nº 11.645/08 no espaço escolar. Os interlocutores foram categóricos ao dizer que no CEIJAR não implementaram totalmente a Lei. Segundo eles, diversos fatores dificultam essa implementação como, por exemplo, a escassez de recursos financeiros e didáticos, formação inicial e continuada, entre outras. Todavia, algo que chama atenção é a falta de compreensão por parte dos profissionais da escola sobre o papel que cada ator/atriz e cada órgão educacional deve desempenhar para o seu cumprimento.

Outra observação que podemos fazer a partir das entrevistas é a existência de certa contradição quando os interlocutores foram questionados sobre o preparo da gestão para tratar da aplicação da Lei, onde foram categóricos em dizer que sim, a escola está preparada para tal empreitada. Porém, quando interrogados sobre as dificuldades enfrentadas para a implementação e de quem é a responsabilidade da mesma, a gestão diz estar preparada para desenvolver ações, mas atribui a tarefa a outros atores internos e externos à escola. Além disso, contraditoriamente afirma não aplicar integralmente a Lei e aponta alguns problemas que a escola enfrenta para sua implementação.

Considerações finais

Reflete-se que desde a criação da Lei aponta-se para uma trajetória de mais de uma década e meia desde a inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, impulsionada pelo movimento negro em busca do reconhecimento e combate à discriminação étnico-racial. A legislação, iniciada com a Lei nº 10.639/03 e complementada pela Lei nº 11.645/08, trouxe transformações importantes na educação brasileira, promovendo a revisão de conteúdos e abordagens nos livros didáticos.

No entanto, ao analisar a implementação dessas leis na escola estudada, observa-se uma série de desafios. A falta de uma estratégia institucional clara para lidar com a temática das relações étnico-raciais, aliada a um foco superficial e isolado em ações pontuais, revela a ausência de um planejamento integral e satisfatório para a inclusão da temática no currículo. Além disso, a demora de uma década para proporcionar formação aos profissionais evidencia uma implementação tardia e parcial da legislação.

A falta de capacitações adequadas e a ausência de responsabilidade do Estado na implementação da Lei são pontos de destaque. A contradição na resposta da gestão escolar sobre sua preparação para lidar com a aplicabilidade da Lei, associada à atribuição de responsabilidades a outros atores, indica uma compreensão equivocada e dificulta a implementação integral da legislação.

Portanto, que a escola estudada ainda não está preparada para abordar de forma integral as relações étnico-raciais, devido à insuficiência de recursos, falta de qualificação dos profissionais e ausência de

um planejamento estratégico. As políticas públicas educacionais não devem ser encaradas como caridade, mas como direitos conquistados que exigem comprometimento do Estado em todo o processo, desde a promulgação até a execução. O desafio reside em desenvolver uma educação que rompa com práticas discriminatórias e racistas, demandando o envolvimento de todos os profissionais da educação em uma escola voltada para o respeito à diversidade.

Referências

APARECIDO, D. F.; KAZUKO, T. T. Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. 13 p. *Revista Educação e Linguagens Campo Mourão*, 2014. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/artic le/view/656/392>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BERNARD, F. “*Por uma redefinição do conceito de diversidade cultural*”. In: Brant, Leonardo. *Diversidade Cultural*. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, 2017.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdoc uments/orientacoes _etnicor aciais.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov .br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CEB nº01/2004*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resp1.pdf>> acesso em 5 de maio de 2023.

CHAGAS, C. C. *Negro uma identidade em construção: dificuldades e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CANDAU, V. M. *Educação intelectual: entre afirmações e desafios*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23-41

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de educação*, v.13, nº 37, jan/abr. 2008.

DOMINGUES, p. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, v.10, n.29. 2005. p.164-176.

DOMINGUES, p. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). 2007. 23 p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, V. N. Inclusão étnico-racial: Cumprindo a lei, práticas pedagógicas contemplam afro-brasileiros. *Revista do Professor*, v. 19, n. 75, 25-30 p. jul./set., 2003.

NILMA, L. G.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de 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. UFPR, 2013.

SOUZA ALVES, R. *Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da lei ao cotidiano escolar*. 01-73 p. 2007. BAURU (pedagogia) - Faculdade de Ciências UNESP. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849135/mod_resource/content/1/AL_VES%2C%20Roberta.%20Tese%20final%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

SANTOS BORGES, A. R. *Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: um estudo sobre o programa “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”*. 01- 214 p. 2007. (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade.) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10607>. Acesso em: 16 mai. 2023

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. São Paulo, SP: Ed. Autêntica, 2011.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Trad. Ana et al. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. Ford Foundation. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9883/1/Tese%20Ana%20Paula%20R%20B%20Arbache.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2023

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZARTH, p. A. *O retorno das etnias no ensino de História: do meltingpot ao multiculturalismo na imprensa de Ijuí*. p. 117-133. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et AL (orgs). *Ensino de História: Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH-RS/EST/Exclamação! 2010.

Capítulo 9

O uso de obras afro-brasileiras em uma escola quilombola: um estudo realizado com professores do ensino fundamental anos iniciais

Marcelo Furtado Silva

DOI: 10.29327/5353095.1-9

Introdução

As obras literárias que discutem as questões étnico-raciais atinentes ao povo afro-brasileiro, são entendidas como obras afro-brasileiras e possuem papel significativo na formação e educação de educandos quilombolas no que diz respeito à cultura, humanização, construção e firmamento de identidade. Entendendo que a sociedade é composta pela formação de vários povos, sendo o negro a sua grande maioria, tornou-se fundamental a pesquisa, que teve como objetivo analisar como se dá o ensino de obras literárias afro-brasileiras em uma escola quilombola localizada no município de Mirinzal-Maranhão. De modo mais específico, buscou-se saber se essas obras trabalham questões de cunho étnico-raciais e se esse ensino coaduna com a realidade histórica, cultural e social dos alunos.

A escolha por este tema deu-se pelo fato do autor ser descendente de uma comunidade quilombola e ter estudado durante toda a sua trajetória da educação básica nesta modalidade de ensino e ter vivenciado diretamente todas as dificuldades e desafios que a modalidade de ensino quilombola enfrenta.

Em meio aos desafios emergentes no processo de ensino aprendizagem, os casos de discriminação são constantes no âmbito escolar. Desta forma, é importante refletir acerca da Lei 10.639/03, acrescentou dois artigos à LDB, Lei 9.394/96, tornando obrigatório trabalhar a temática racial nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, abordando a história e cultura afro-brasileira, incluindo o estudo do continente africano, evidenciando a luta dos negros e enfatizando suas contribuições culturais e econômicas à sociedade brasileira.

Essa temática deve ser abordada em todo currículo escolar, mas em especial nas áreas artísticas, literárias e história brasileira (Brasil, 2003).

O presente trabalho se justifica-se pelo fato de trazer para frente a importância dessas obras para a construção do conhecimento crítico e reflexivo sobre a real situação do negro no Brasil, na tentativa de extinguir o preconceito e a discriminação ainda presentes na sociedade brasileira pois, a literatura negra em sua prática pedagógica, além de provocar o prazer e o hábito da leitura, a literatura torna-se uma importante ferramenta na formação dos indivíduos, uma vez que desperta a reflexão, o senso crítico e a conscientização dos educandos a respeito da diversidade étnico-racial, para um bom convívio social. A pesquisa foi realizada para a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) do autor, realizado junto ao curso de graduação / licenciatura em pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão, campus de Pinheiro-MA.

Entendo que a luta pela educação já teve avanços, inclusive por meio da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2013), a sanção da Lei 10.639/2003 entre outros. Diante disso, o problema da pesquisa foi analisar como se dá o ensino de obras afro-brasileiras na referida escola e se este ensino coaduna com a realidade social e cultural dessas crianças negras quilombolas. No que se refere à pesquisa de campo, esta foi desenvolvida na Unidade de Educação Básica Quilombola Dr. Cristiano Dias Vieira, que se localiza na comunidade quilombola de Porto do Nascimento, Município de Mirinzal, Estado do Maranhão.

As leituras desenvolvidas na ampliação e compreensão do assunto permitiram entender que os quilombos no Brasil foram formados

através de negros africanos que fugiam de seus “donos” e entravam mata a dentro em busca de esconderijo e proteção. Neste sentido, ser escravo naquele período representava resistência, sinônimo de maus tratos, viver em péssimas condições e ser privado de direitos e qualquer princípio de dignidade. Um processo que envolvia ferrenhas lutas contra a escravidão e em decorrência disso, principalmente das fugas em massa ou individuais aos poucos foram se formando os mocambos ou quilombos.

Como já ocorria em outros lugares do mundo, no município de Mirinzal não foi diferente, os escravos que conseguiram fugir da escravidão construíram os quilombos nesta região, pois essa localidade oferecia de tudo para que houvesse liberdade plena e recursos como alimentos, matérias primas para construção de casas e canoas para navegação nos rios. Na região eles encontravam quase tudo para sobrevivência.

Nas considerações finais, retoma-se o objetivo pretendido, sintetizando o que foi possível elaborar neste estudo, que envolveu a análise de como se dá o ensino de obras afro-brasileiras em uma escola quilombola, a partir da observação e concepções dos professores aqui observados e pesquisados.

Método

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, seguida de pesquisa de campo realizada partir de visitas à escola quilombola Doutor Cristiano dias Vieira, a fim de analisar com precisão como se dá o ensino

na referida escola e se este está ligado a realidade dessas crianças quilombolas. Focando na observação do currículo escolar e/ou projeto político pedagógico, caso possuam, observação do acervo bibliotecário das escolas para saber se as obras ali encontradas fazem referências positivas a personagens negros e a observação da prática docente dos professores para saber se suas abordagens teóricas metodológicas compactuam com a realidade cultural e social dos alunos.

A pesquisa teve como sujeitos 7 (Sete) professores de séries iniciais do ensino fundamental de 1 (Uma) escola quilombola localizada na comunidade quilombola de Porto do Nascimento no município de Mirinzal-Maranhão.

A coleta de dados se deu primeiramente por meio de observação do acervo literário e bibliotecário da referida escola, para se constatar se nesta existem obras que retratam a cultura afro-brasileira. Em seguida, foi feita observação em sala de aula, com o propósito de observar se as abordagens teórico-metodológicas dos professores abrangem assuntos voltados à cultura afro-brasileira. Posteriormente, aplicamos um questionário aos professores a fim de conhecer sua prática docente, formação e recursos didáticos, para saber se estes flertam com a cultura afro-brasileira.

A análise dos dados coletados ocorreu de maneira minuciosa, realizada pelo coordenador do projeto, juntamente com seu orientador, os dados foram tratados utilizando-se de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A pesquisa ocorreu num período de 1 (Um) ano e 11 (Onze) meses e contou com visitas à uma Unidade de Educação Básica Quilombola localizada em uma comunidade quilombola rural do município

de Mirinzal-MA, utilizando-se de reuniões, questionários, observações, caderno e caneta para a realização da pesquisa.\

Currículo escolar e questões étnico-raciais

O currículo escolar direciona o processo educativo. Dependendo da forma que este é apresentado e por quem é conduzido, o currículo é capaz de ocultar determinados conteúdos/temas, o que pode gerar omissão de indivíduos e culturas no ambiente educativo e, conseqüentemente, nas demais relações com a sociedade.

Por outro lado, o currículo também pode ser inclusivo, multicultural e incentivador de ideias e condutas que beneficiam a todos. Destaca-se aqui o uso de literatura infantil como possibilidade, um instrumento pedagógico a serviço da promoção de atitudes anti racistas entre as crianças, bem como de aceitação e afirmação de suas identidades étnicas.

O Brasil é um país miscigenado, resultante da amálgama de vários povos, dentre os quais se destacam indígenas, portugueses e africanos. Como afirma Santos (2006, p. 93) “o contato entre portugueses e indígenas, e posteriormente, africanos, criou uma nova ‘raça’, o brasileiro”. Uma população que foi sendo criada a partir de contribuições de cada um desses povos.

Embora indígenas e portugueses tenham uma parcela significativa no processo de formação do Brasil, é inegável a marca do africano neste país, seja pelas características fenotípicas, ou pelas motivações que levam à auto identificação negra pela maior parte da população

brasileira, seja pelas expressivas contribuições culturais trazidas e/ou deixadas por eles.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao fato de que o Brasil, desde a sua “descoberta”, fincou sobre a pedra da escravidão a base de toda a sua formação histórica, cultural e econômica, o que fez dos negros os maiores protagonistas desse processo, embora não reconhecidos. Ao longo de décadas, essas histórias foram sendo anuladas, principalmente no que se refere às contribuições e lutas dos povos africanos, o que fica evidenciado em diversos formatos sociais, com destaque nas literaturas direcionadas ao ensino escolar.

Estudos têm apontado, no decorrer dos tempos, que poucos materiais didáticos demonstravam os negros de uma forma positiva, limitando a sua representação à condição de escravos e de completa submissão. Nesse sentido, Domingues (2003) menciona que os livros didáticos, de um modo geral, “relegaram o papel da cultura afro-brasileira e da própria história da África à condição de meras citações ou às comparações estereotipadas” (Domingues, 2003, p. 72).

Reafirmando a ideia contida na Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2008):

Os questionamentos transitam desde a imagem presente nos livros didáticos, passando pelos termos pejorativos usados nos textos chegando aos conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores. De forma mais ampla, os questionamentos se dirigem à necessidade de mudança radical na estrutura curricular dos cursos em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino que desconsideram ou simplesmente omitem a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diferentes áreas das ciências (Brasil, 2008, p. 11).

Com essa afirmação, percebe-se que existe uma necessidade de mudança quanto à estrutura curricular em todo âmbito educacional, isto porque o currículo abrange de forma limitada as diversidades culturais existentes no país, principalmente a cultura negra. Santomé (2013, p. 157) denomina isso de “currículo turístico”, ou seja, quando é determinada uma única data para atividade que menciona determinado grupo que foi ignorado durante todo ano letivo.

É dessa forma que alguns grupos sociais são ocultados e/ou excluídos do currículo escolar. Conforme expressa Santomé (2013, p. 157):

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não possuem estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Santomé (2013, p. 157)

Essas culturas que se autodenominam superiores e têm o interesse de controlar o ensino e a aprendizagem daquilo que deve ou não ser transmitido, reforçam o poder que o currículo tem em manipular e ocultar as culturas que por ele são desconsideradas. Diante dessa observação, Santomé (2013, p. 165) reafirma que: “esta é uma das maneiras de construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre grupos e povos marginalizados e sem poder e, por conseguinte, de lhes atribuir responsabilidades exclusivas pelas situações que lhes são impostas”.

A esse respeito, Tomaz da Silva (2013) enfatiza que:

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é poder. Aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente o poder (Silva, 2013, p. 191. Grifo do autor).

A partir do momento que alguns grupos sociais tomam consciência desse poder e dos modos como os diferentes grupos são representados nos currículos, perceberam que o melhor caminho para minimizar as desigualdades sociais e fortalecer a luta contra o racismo seria através da educação. Por essa razão:

Os movimentos negros continuavam a se preocupar com a questão da discriminação racial nos livros didáticos. Em 1995, ocorreu uma grande mobilização do movimento negro para a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. O documento encaminhado à Presidência da República incluía, entre as reivindicações, na área da educação, e Cultura Afro-Brasileira, como vias de valorização do negro na sociedade (Silva, 2008, p. 123).

Como aponta Domingues (2007, p. 35):

O fato de maior impacto referente ao tema do negro e educação, no início desse terceiro milênio, foi a sanção por parte do Presidente da República da Lei 10.639, em 9 de janeiro de 2003, [...] Depois de décadas de ativismo dessa terceira fase, o movimento negro conseguiu que o Estado brasileiro atendesse uma de suas reivindicações precípuas na esfera educacional.

A criação da Lei 10.639/03, acrescentou dois artigos à LDB, Lei 9.394/96, tornando obrigatório trabalhar a temática racial nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, abordando a história e cultura afro-brasileira, incluindo o estudo do continente africano, evidenciando a luta dos negros e enfatizando suas contribuições culturais e econômicas à sociedade brasileira. Essa temática deve ser abordada em todo currículo escolar, mas em especial nas áreas artísticas, literárias e história brasileira (BRASIL, 2003).

A conquista do direito de ter sua história contada de forma honrosa, com uma educação mais sensível à diversidade racial, foi um marco importante e intencional de transformar a educação num instrumento de desconstrução do preconceito. A esse respeito, Domingues (2003, p. 35) defende que: “Em outros termos, a educação sempre foi considerada o caminho mais eficaz para a redenção dos problemas da população de ascendência africana”.

O uso de obras afro-brasileiras em uma escola quilombola: um estudo com professores do ensino fundamental anos iniciais

Nos dias de hoje, ainda é muito comum encontrar comuniades remanescentes de quilombo que não possuem uma escola própria, isto é, uma escola localizada em seu território, levando os estudantes a se deslocarem para lugares distantes de sua origem, assim, enfrentam desafios como meio de transporte, difícil acesso e o fato de muitas vezes, o currículo dessas instituições não contemplar a realidade histórica e cultural dessa comunidade.

As comunidades remanescentes de quilombos possuem aspectos educacionais, sociais, políticos e culturais significativos, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem. Considerando essas dimensões, em 20 de novembro de 2012, foi homologada a Resolução CNE 08/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. (Brasil, 2012). Tal Resolução visa “[...] orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino, visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em seu artigo 1º define que:

IV - Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (Brasil, 2012, p. 3).

Sobre currículo escolar, as DCNEQs estabelecem que:

Os currículos da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades; devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político pedagógicos; deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. [...] (Brasil, 2012, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, representam uma vitória dos movimentos sociais, pois elas nasceram na base, a partir da luta da população negra, mais especificamente do movimento quilombola. Uma revolução no ensino brasileiro, tendo em vista que as referidas Diretrizes orientam os sistemas de ensino a valorizar os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos, algo impensável em outras épocas.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, do direito de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais.

Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensino em que se efetive a participação no espaço público. Isto é, em que se formem pessoas comprometidas com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que formaram a nação, bem como de negociar prioridades, coordenar diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Em relação à primeira e segunda perguntas sobre o objeto de pesquisa, tiveram-se: “você costuma ler obras literárias com temáticas quilombolas em sala de aula?” “Se sim, quantas vezes por semana?”

Quadro 1: Leitura de obras literárias quilombolas

PESQUISADOS	RESPOSTAS/RESULTADOS
P1	Sim, duas vezes por semana.
P2	Sim, duas vezes por semana.
P3	Às vezes.
P4	Sim, duas a três vezes por semana.
P5	Sim, uma vez por mês.

Fonte: pesquisa realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Unidade de Educação Básica Quilombola Dr. Cristiano Dias Vieira, 2022.

Verificou-se nas respostas dadas que 4 (quatro) docentes responderam que sim, que fazem leitura de obras cujos temas são de vertente quilombola. Entre duas a três vezes por semana, essas leituras ganham espaço durante as aulas. Nas conversas formais os participantes disseram que geralmente usam o acervo literário que existe na escola e mais algum conteúdo que esteja trabalhando nas disciplinas curriculares. Isso, segundo eles, é uma forma de promover a interdisciplinaridade por meio do encontro de outras disciplinas, dentro da sua disciplina.

P5 respondeu sim, embora tenha dito que usa uma vez por mês. Essa resposta ficou meio confusa quando analisada, pois não se soube ao certo se é realmente uma vez por mês que faz esse uso, ou se foi apenas uma confusão na hora de responder o quesito. P3 dissertou que às vezes faz esse uso, pois há toda uma programação a seguir, conteúdos que necessitam ser ministrados, carga horária a cumprir e, muitas ve-

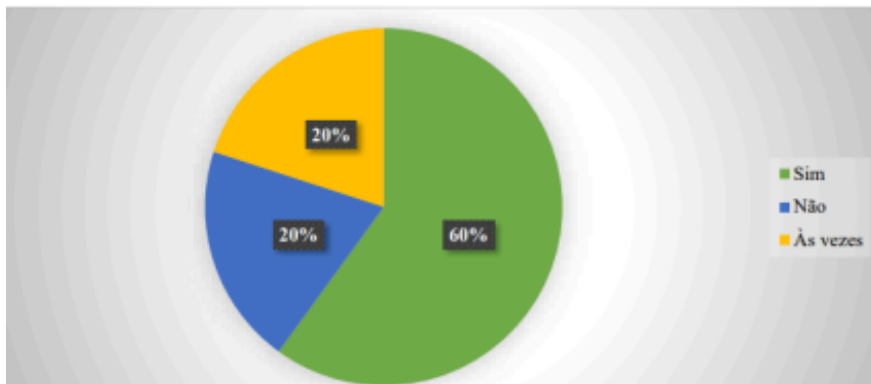
zes, não tem como redimensionar conteúdos afro com os conteúdos preestabelecidos.

Com essa resposta, P3 deixa à mostra a sua pouca intimidade com abordagens afro-brasileiras, com a obrigatoriedade de trabalhar nessa perspectiva e, principalmente, com questões relacionadas à interdisciplinaridade, haja vista que temáticas afro-brasileiras e africanas devem compor o corpo estrutural de todas as disciplinas, por estas não serem disciplinas isoladas e, sim, um conjunto de temas a serem discutidos em sala de aula.

Mas independentemente de serem utilizadas duas, três vezes por semana, ou até mesmo uma vez por mês, as obras afro-brasileiras e africanas ao ocupar-se em sala de aula, um misto de conhecimento por parte do professor deve haver dissolvido a metodologias compatíveis, dando voz ao protagonismo da comunidade negra, para que os alunos percebam além da necessidade de conhecer a cultura, o resgate das contribuições dessa etnia na economia, na política, na religião, na culinária, entre outros.

A terceira pergunta quis saber: “você já trabalhou com obras afro-brasileiras em sala de aula?” O gráfico a seguir retrata as respostas dessa questão.

Gráfico 3: O uso de obras afro-brasileiras em sala de aula



Fonte: Pesquisa realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Unidade de Educação Básica Quilombola Dr. Cristiano Dias Vieira, 2022.

Examinou-se no posicionamento da terceira questão (gráfico 3) que 60% responderam que sim, que já trabalharam com obras afro em sala de aula. Essa resposta converge com a anterior, na qual quase todos responderam que já fizeram algum tipo de leitura relacionada a isso. Certamente esses que responderam sim, são os mesmos que leem duas ou três vezes por semana obras que enfatizam o enfrentamento e resistência negra na sociedade.

Em relação à quarta questão, fez-se a seguinte pergunta: “você acredita ser relevante trabalhar questões étnico-raciais com seus alunos?”

Como respostas a esse questionamento, todos os pesquisados disseram que sim, que é relevante trabalhar questões étnico-raciais com seus alunos. Notou-se tanto nas respostas quanto nas observações feitas, certa preocupação que esses profissionais têm em relação a esse assunto. Os ideais dos professores compactuam com os da Lei

Federal nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica.

A análise da pesquisa não soube precisar se esses profissionais acreditam de fato que essas questões são importantes para debates em sala de aula ou se é pelo fato de elas apresentarem-se como obrigatórias, independentemente da disciplina a qual é trabalhada. De um lado ou de outro, o importante é que os docentes conhecem as exigências legais e desenvolvem suas atividades letivas sob essa vigência, o que torna o ensino da história afro-brasileira ainda mais visível na vida escolar e social do educando.

Foi de interesse da pesquisa na quinta questão averiguar: “Você acredita que as obras afrodescendentes podem ajudar os alunos da escola quilombola a compreender melhor a história do seu povo?”

Obteve-se, nesse quesito, respostas positivas de todos os professores, notando-se que eles acreditam sim, na ideia de que essas obras ajudam os alunos quilombolas e os não quilombolas a compreenderem com mais propriedade a história do povo negro, e, conseqüentemente, a composição social e profissional da sociedade brasileira.

Percebeu-se que os professores em sua totalidade, possuem um olhar sensível à representatividade negra no âmbito escolar, embora nem todos trabalham nessa perspectiva. Crê-se que esse olhar diferenciado ajuda no processo de notabilidade desse povo que traz uma história carregada de sofrimento, identidade reprimida, ocultação, mas também luta, resistência e abnegação.

Constatou-se que o uso frequente de obras que retratam a literatura africana e afro-brasileira oportuniza ao aluno a construção

de uma imagem negra que rompe com preconceitos e estereótipos e enxerga com mais visibilidade às contribuições que esse povo deixou para a história social e educacional das sociedades posteriores.

O depoimento de Yoshi (2016, s/n) ajuda a entender essa representatividade:

Temos voz, sabemos falar por nós e acredite, só nós podemos responder por nós. Só quem sofre o racismo velado na pele diariamente é quem pode reclamar das mazelas que é ser negro num país de maioria negra, mas que age como branco, porque assim nos foi imposto. É tão triste saber que se declarar negro é motivo de discriminação, de chacota, de redução.

A forma como essa representatividade é expressa nas obras e no pensamento das pessoas contribuem ou não para a formação e desenvolvimento da identidade e autoestima de pessoas negras que podem se enxergar como cidadãos respeitados e valorizados em sua historicidade e ancestralidade, apagando as marcas negativas que foram se constituindo ao longo da história. Mas isso tudo depende de como essas temáticas são ensinadas e de como são absorvidas.

Na sexta questão foi pedido aos professores que justificassem suas respostas em relação à quinta questão (você acredita que as obras afrodescendentes podem ajudar os alunos da escola quilombola a compreenderem melhor a história do seu povo?).

A dinâmica da amostragem das respostas encontra-se no quadro a seguir:

Quadro 2: As obras afro-brasileiras e a compreensão da história do povo negro

PESQUISADOS	RESPOSTAS/RESULTADOS
P1	Sim, somos descendentes de negros, por isso é importante aprender cada vez mais sobre nossas origens.
P2	Sim, através das culturas, que cada país possui a sua, só serão diferentes, mas são importantes.
P3	Com certeza sim, porque ter conhecimento de sua origem, quais são suas raízes vai ajudá-los a evitar o preconceito racial.
P4	Sim, é relevante que as crianças conheçam as suas origens, as histórias dos seus descendentes para que assim aprendam lutar por seus direitos e seu espaço na sociedade.
P5	Sim, pois a partir delas e de como o professor trabalhar o conteúdo, os alunos poderão compreender a importância do negro e a composição social brasileira.

Fonte: Pesquisa realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Unidade de Educação Básica Quilombola Dr. Cristiano Dias Vieira, 2022.

Quanto a essa pergunta, todos os 5 (cinco) pesquisados deram respostas positivas e a partir da observação do quadro, foi possível notar que todos eles justificaram pontuando a importância de se trabalhar questões étnico-raciais em sua prática docente e a colaboração dessas obras na formação das subjetividades dos alunos.

É entendido que há uma necessidade emergencial de práticas pedagógicas que se ocupem com questões étnico-raciais e afro-brasileiras no espaço escolar, tendo como foco a relação conteúdo e forma. Mesmo diante de respostas positivas, notou-se nas conversas que alguns professores têm dificuldades teóricas e práticas para abordar a temática que deve ser trabalhada de modo interdisciplinar, considerando que essa abordagem deve se fazer presente nas aulas de todos os componentes curriculares, e não somente nas aulas de História, como

muitos pensam. Os temas integradores sobre questões éticas e raciais são interdisciplinares, cabe, portanto, ao professor criar estratégias viáveis para saber trabalhá-las.

Em uma observação mais atenta ao acervo bibliotecário da escola, notou-se que existem poucos livros que retratam questões étnico-raciais e afro-brasileiras, o que compactua diretamente com o problema da falta de recursos didáticos mencionado pelos pesquisados em respostas à sétima questão. Além de serem poucos esses materiais, os que têm fazem tímida referência a essas questões, o que deixou visível a pouca valorização da etnicidade cultural negra e da representação quilombola, impossibilitando, dessa forma, o local de fala e de escuta desses significados.

Mediante um quadro comparativo entre os pontos observados nas respostas dadas e as visitas à escola campo, verificou-se que os pesquisados andam em uma linha tênue no que se refere às dificuldades citadas. Observou-se que estes têm pouca familiarização com temáticas que aludem sobre questões étnico-raciais e afro-brasileiras, embora falem em resposta ao questionário que acredita ser importante trabalhar nessa intencionalidade. Isso deixou claro que o discurso caminha em sentido contrário à prática. Não é suficiente saber que isso seja importante, é necessário viver isso na prática.

Levantou-se grande preocupação também, o fato de a referida escola não possuir um Projeto Político Pedagógico, acreditando-se e colocando este como um fator contribuinte para a distância encontrada entre os conteúdos trabalhados e a realidade dos alunos. Logo constatou-se que as abordagens teórico-metodológicas dos professores estão a passos distantes da realidade dos alunos.

Aos assuntos que poderão ser condensados nas temáticas étnico-raciais, juntam-se o tempo, o espaço, a territorialidade, o processo indetido e a imagem do negro como sujeito contribuinte da organização e estruturação da composição social. Nesse sentido, a experiência que marcou esta pesquisa é o respeito à diversidade étnica e cultural, não porque o pesquisador seja negro, mas por todas as razões que elevam a condição social da comunidade negra brasileira, a exemplo dos quilombolas. Dessa forma, a escola, professores e todo seu entorno são desafiados coletivamente a buscar caminhos que valorizem essa cultura, caminhos estes que façam com que os seus alunos aprendam o valor ético, político e social de uma voz até pouco tempo silenciada. Acredita-se, pois, que as escolas quilombolas ou não, carecem buscar forças que exijam uma organização da educação, de seus currículos, de seus ensinamentos e de suas metodologias, provocando com isso, pensamento e ação emancipadores para si, para o aluno e para a sociedade como um todo. Mas para isso, faz-se necessário que as obras afro-brasileiras estabeleçam conteúdos que de fato aludem essa temática, haja vista que os livros didáticos adotados nas escolas ainda são as maiores referências na ministração das aulas. Então, esse material didático necessita converter-se em mecanismos que instrumentalizem a legitimação de sociedade, de história e de cultura às quais o povo negro sempre esteve presente.

Considerações finais

Este estudo possibilitou compreender o percurso e importância do ensino de obras que retratam questões étnico-raciais para o desenvolvimento intelectual e socioeducativo de estudantes quilombolas em uma escola quilombola, seja no ambiente familiar, seja no âmbito educacional, em especial aquelas inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, coube destacar as contribuições dos livros didáticos e suas narrativas para o desenvolvimento intelectual, construção de identidades e atitudes de respeito às diferenças. As temáticas que abordam questões étnico-raciais concedem a todos os alunos a oportunidade para uma melhor compreensão de mundo, de si e do outro. Mas para que isso aconteça de forma positiva, todas precisam sentir-se representadas nessas obras, principalmente personagens negras, pois a sociedade atual vive num contexto cercado de preconceito que se expressa de diversas formas, até mesmo em obras literárias.

Quando a pesquisa foi iniciada, houve uma inquietação de como se dá o ensino de obras afro-brasileiras nos anos iniciais do ensino fundamental. Daí partiu-se para o campo de pesquisa que foi a Unidade de Educação Básica Quilombola Doutor Cristiano Dias Vieira, uma comunidade remanescente de quilombo localizada no município de Mirinzal-MA. Diante disso, a pesquisa focou na análise das abordagens teórico-metodológicas dos professores e na análise do acervo bibliotecário da instituição, observando em qual das obras adotadas eram apresentadas, de alguma forma, questões étnico-raciais, mais precisamente sobre vida e trabalho negro.

Constatou-se que esse objetivo foi atingido, visto que a pesquisa propiciou analisar a prática docente de 5 (cinco) professores que compõem o quadro de docentes da referida instituição e encontrar 14 (quatorze) obras que compõem o seu acervo bibliotecário que retratam questões étnico-raciais.

Num momento de total composição de pesquisa, constatou-se que tal instituição não possui projeto político pedagógico, documento este de suma importância de identidade da escola. A suposição que fica, embora isso não seja objeto de pesquisa é que a sua oferta de ensino se dê através de ações preestabelecidas autonomamente pelo corpo docente e gestão da escola, uma vez que não há documento que respalde a sua existência enquanto instituição educativa.

Diante da análise da prática docente dos professores e do acervo bibliotecário da instituição, entendeu-se que a hipótese não se confirmou, pois os resultados apontam que, apesar da existência de dispositivos legais que orientam e até tornam obrigatórias as temáticas étnico-raciais no currículo escolar, os dados analisados mostraram, tanto em número quanto em representação, resultados pouco significativos para se pensar em uma ação didático-pedagógica pautada no pleno respeito às diferenças e erradicação do racismo.

Para se chegar ao acabamento da pesquisa, algumas categorias foram definidas, dentre as quais destacaram-se o fato de o professor usar obras literárias que retratam questões étnico raciais, embora percebeu-se certa dificuldade em relação a isso, alguns não possuem formação superior à ocupação e presença de obras afro-brasileiras no acervo bibliotecário.

Acredita-se que cada uma dessas categorias seja crucial na criação de referências de imagem, valores e identificação, auxiliando no processo de construção do conhecimento estudantil, visualizando a representação do negro como protagonista de histórias que fazem parte do seu cotidiano escolar e social e de uma educação formadora de cidadãos capazes de criticar e atuarem ativamente na reivindicação de seus direitos.

Conclui-se, dessa maneira, que as obras afro-brasileiras e o ensino adaptado para essa realidade são de suma importância por desempenharem papel de destaque em todo o processo educacional, garantindo a permanência em todo o currículo escolar de temáticas que reconhecem e valorizam a cultura e a herança no negro em solo brasileiro, minimizando o preconceito, a indiferença e as injustiças sofridas por esse povo. Vale destacar que a escola, por ser uma instituição social, é marcada por diversidade social e cultural, motivo este que ela se vê obrigada a discutir conteúdos associados à cultura africana e afro-brasileira, não porque a lei a obriga, mas por necessidade emergencial na qual a sociedade perpassa.

Partindo das análises aqui realizadas, professores, alunos, gestores, equipes pedagógicas, entre outros agentes educativos, são convidados a repensarem suas estratégias de ensino rumo à construção de novos conceitos e valores sobre a comunidade negra, superando obstáculos, estereótipos e dando voz à minoria. Essas posturas devem começar na família e se estenderem para o ambiente escolar. E no ambiente escolar, quando bem trabalhadas se estendem à vida.

Referências

BRASIL. *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm Acesso em: 31 de maio de 2022.

BRASIL, LDB - *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 30 de abril de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 Acesso em: 22 de abril de 2023.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento Negro e educação, alguns subsídios históricos*. Estudos africanos, história e cultura afro-brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03, p. 25, 2003. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=movimento+negro+e+educacao%20e+historia+afro-brasileira&lr=lang_pt&oq=movimento+ne. Acesso em: 10 de abr de 2023.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. SILVA, T. D. Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, p. V.B. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica,

YOSHI, Ana T. *Parem vocês brancos de agir como se soubessem o que é ser negro*. In: *escreva lola escreva est* disponível em: Acesso em: Jhl. 2022.

Capítulo 10

A representação étnico-racial nos livros didáticos de ensino médio: mapeamento de teses, dissertações (2017-2022)

Alessandra de Almeida Souza

Wilma de Nazaré Baía Coelho

DOI: 10.29327/5353095.1-10

Introdução

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um mapeamento de produções de Dissertações e de Teses acerca de livro de didático de Ensino Médio e relações étnico- raciais, defendidos nos programas de Pós- Graduação no Brasil, no recorte temporal de 2017 a 2022, período que correspondente a implementação da Base Nacional Curricular Comum no Brasil, situação que trouxe grandes transformações para a Educação brasileira, em especial para o jovens do Ensino Médio que tiveram seu currículo formador modificado em prol de uma formação técnica para atender ao mercado de trabalho. Essas modificações exigiram modificações nos conteúdos presentes livros didáticos que circulam nos espaços escolares posto que a Base Nacional Curricular Comum direciona uma formação de técnica integrada ao Ensino médio em detrimento de uma formação no multiculturalismo, pluriétnico, já que o documento trata o EREER de forma transversal. (Silva; Silva, 2021).

Concordamos com Dourado e Siqueira (2019) que a BNCC tem sua concepção de educação, formação curriculares e dinâmicas curriculares centradas no gerencialismo nas competências e habilidades como fundamentos estruturantes, ao invés de uma educação que compreenda o ser humano como capaz de pensar, refletir e construir conhecimento, uma formação para a cidadania Neste cenário de reguladora do currículo é importante perceber como as relações étnico raciais vêm sendo apresentadas / representadas nos livros didáticos após a implementação da BNCC do Ensino Médio.

É importante ressaltar que a formação de sujeitos para as relações étnico- raciais vem ocorrendo de maneira processual e frente a muitas lutas, pois de acordo com especialistas relacionados à temática, como Coelho (2010) mudanças no cenário educacional brasileiro no que tange às relações étnico- raciais são provenientes de lutas anteriores cunhadas pelo movimento negro e pela ação atuante do pesquisadores e do Estado para o atendimento dessa população que há décadas encontrava-se reprimida. Por décadas teve como pauta a busca pela igualdade e reconhecimento da população negra (Gomes, 2008). Essa luta coletiva foi importante para que no ano de 2003 a Lei n. 10.639/93 fosse sancionada, tornando obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras.

Diante dessa realidade, pensa-se na seguinte problemática: em que medida os livros didáticos atrelam-se a uma educação para as relações étnico- raciais após a implementação da BNCC? É válido ter o conhecimento sobre de que forma e com qual grau de relevância os pesquisadores se voltam para os estudos sobre o livro didático em nosso País já que o mesmo se constitui um suporte didático que apresenta grande valor no contexto educacional por ser um dos mais antigos instrumentos utilizados dentro da sala de aula e muitas se constituir o único material de leitura de docentes e de discentes, situação que mostra o grau de importância que esse material significa na formação dos estudantes, pois um livro didático que não contribua para uma educação antirracista, uma deformação educacional no que pese as representações sociais positivas sobre a população negra.

O caráter importante deste tipo de levantamento se enquadra na possibilidade de se conhecer como que um recurso didático utiliza-

do proeminentemente em sala de aula com capacidade de formação escolar de estudantes vem sendo observado e analisado por cientistas brasileiros, ou seja, partir dessas análises é possível perceber os avanços e as permanências que estão envoltas desses recursos didáticos no que se refere às relações étnico- raciais. De acordo com Romanowski e Ens (2006) esse tipo de levantamento de dados configura-se como um método de pesquisa que tem como o objetivo mapear produções de formas direcionada por meio de períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção, além de revisar as produções bibliográficas sobre um determinado tema oriundo de uma área específica. Com este método há a possibilidade de identificar as teorias em construção, os métodos e os referencias aplicados, assim como, as temáticas mais e menos abordadas ou até ausentes nas pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*.

Ademais, contribui no processo de definição de um campo, apontando as possíveis contribuições de uma pesquisa no que tange as rupturas sociais, sobretudo podendo fomentar a constituição do campo teórico de uma determinada área de conhecimento identificando os aportes significativos da teoria e prática, as limitações presentes no campo em que a pesquisa é realizada e experiências inovadoras que mostram alternativas para o problema da prática.

Livro didático e relações étnico- raciais

É válido ter o conhecimento sobre de que forma e com qual grau de relevância os pesquisadores se voltam para os estudos sobre o livro didático em nosso País já que o mesmo se constitui um suporte didáti-

co que apresenta grande valor no contexto educacional por ser um dos mais antigos instrumentos utilizados dentro da sala de aula e muita se constituir o único material de leitura de docentes e de discentes. Para Coelho (2010) o lugar ocupado pelo livro didático na escola está na função de formação escolar, por meio dele se informa, se instrui e se educa, ou seja, o mesmo corresponde a uma fonte de acesso ao conhecimento acadêmico sistematizado e mais facilitado.

Lajolo (1996) Já apontava o caráter importante dos livros didáticos no âmbito escolar, pois para ela esses materiais são ocupantes de um lugar central de produção, circulação e apropriação de conhecimento, em especial aquele que a escola tem a responsabilidade de ensinar. Para ela, entre todas as possibilidades de livros circulantes dentro da sociedade, os livros didáticos são os que serão mais utilizados de forma ampla e sistematizada pelos estudantes, posto que foi escrito, vendido e comprado com essa natureza de intenção, adentrar nas escolas.

Os livros didáticos são mais que fontes de informação, os quais funcionam como recursos importantes no processo de ensino-aprendizagem, são materiais que exprimem conteúdos e estratégias didáticas, são sobretudo um veículo de representações (Coelho, 2010). As representações sociais estão impregnadas nas relações estabelecidas, nas comunicações e nos objetos produzidos ou consumidos Moscovici (1978) e o livro didático como um instrumento de comunicação está impregnado de representações sociais. E nesse caso, durante muito tempo serviu para veicular representações negativas, estereotipadas do negro e colocar no centro do prestígio a cultura do homem branco.

O caráter formativo dos livros didáticos é importante e não se pode desconsiderar. O que se tem estudado por tanto tempo e refuta-

do nesses materiais é o seu conteúdo exposto e disseminado, pois foram e são instrumentos que por muito tempo didatizaram conteúdos que expõem identidades do povo brasileiro, em especial das populações negras e indígenas, tão importantes e essenciais para a formação sócio Histórico-cultural de nosso País. Por isso seu caráter apontado por Coelho (2010) os livros didáticos são veiculadores de representações, as quais podem ser positivas, negativas ou até mesmo ausente de representações.

A autora reitera que a escola em especial a de nível fundamental, é o espaço primordial para a construção da identidade de uma criança, negligenciar a história dos povos negros e indígenas comprometeria essa formação dessas crianças, prejudicaria o processo de construção sobre si e limitaria o conhecimento sobre o outro também. Silva (2019) aponta a importância da mediação do docente, posto que é um agente reforçador ou desmistificador das ideologias presentes nos livros didáticos. É nesse sentido que a formação do professor é necessária para que saiba identificar no interior do livro didático mensagem ou representações envoltas de estereotipia sobre a população negra.

O professor tem um papel essencial no uso do livro didático no contexto escolar com uma visão antirracista, pois a partir da sua capacidade analítica de observar esse material o processo de desconstrução do teor discriminatório e racista presentes em seus conteúdos poderão ser evitados de circular nas mãos e mentes dos estudantes, mas para que isso ocorra é preciso que se tenha professores preparados para trabalhar com uma educação voltada para as relações étnico-raciais e a formação de professores contínua é uma das saídas apontadas por Wilma Coelho.

Um livro didático que não espelhe as exigências dos novos paradigmas educacionais sobre a temática étnico-raciais poderá contribuir negativamente tanto na formação de pessoas quanto na construção de uma sociedade igualitária e livre de injustiças raciais. Magalhães (2010) aponta que para ter uma vertente de uma educação para as relações étnico- raciais é necessário buscar caminhos pedagógicos que insiram conteúdos vivos e significativos que apresentem como base referência cultural do estudante.

Resultado e discussões

Para alcançarmos o nosso objetivo, foi realizado um levantamento quantitativo de produções acadêmicas no Banco de dados de Teses e Dissertações, no qual buscou-se produções que versassem, sobre livro didático de Ensino Médio e relações étnico- raciais. No universo das produções acadêmicas encontrei 47 produções. Dentre as quais foram selecionados 14 trabalhos que versavam sobre as relações étnico-raciais em livros didáticos do Ensino Médio. A partir do resultado desse levantamento será realizado, a luz de Bardin (2016), uma estruturação dos perfis dos trabalhos a partir das dimensões: gênero (dos autores dos trabalhos) temporalidade (anos das produções) temáticas (temas que emergiram) e áreas de conhecimento (em que a pesquisa se desenvolvem).

Quadro 1: Dados extraídos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Título	Autoria	Ano	IES
TESES			
Novas iconografias no livro didático de História: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do ensino médio	Sidnei Marinho de Souza	2021	Universidade Federal de Minas Gerais
As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista.	Ivan de Pinho Espinheira Filho	2021	Universidade Federal de Minas Gerais
A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista	Karina Maria de Souza Soares	2020	Universidade Federal da Paraíba
DISSERTAÇÕES			
Vidas negras e o livro didático: as ciências da natureza que estudam (qual vida?)	Fabíola de Carvalho Jardim	2022	Universidade Federal de São Carlos
A identidade étnico-racial negra no livro didático e as políticas práticas curriculares cotidianas	Fábio de Farias Soares	2022	Universidade Federal do Acre
Representações discursivas de mulheres negras em textos literários de autoria feminina negra brasileira de livros didáticos de língua portuguesa do 1º ano do ensino médio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018	Marisol de Oliveira Barretos Mendes	2022	Universidade de Brasília
A lei 10.639/03 e o ensino de sociologia: uma análise sobre a presença do negro no livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia”	Ryanne Silva dos Santos	2021	Universidade Estadual Paulista

O livro didático de história no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural	Míriam Pereira de Souza Fagundes	2020	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de História do Ensino Médio.	Inácio de Oliveira Ribeiro	2019	Universidade Federal de Pelotas
Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNL D – 2015	Lauana Araújo Silva	2018	Universidade Federal de Uberlândia
Sentidos e Significados da Condição do Negro nos Livros Didáticos de História: um Estudo com Estudantes do Ensino Médio	Júlia Antas dos Santos	2017	Universidade Federal de São Paulo
Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa	Michele Padilha Santa Clara	2017	Universidade Federal de Ponta Grossa
Sociologia em Mangas de camisa: representações do negro no livro didático	Welligton Narde Navarro da Costa	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
A produção acadêmica sobre as relações étnico-raciais em livro didático (2005-2015)	Vanilda Gonçalves Abdalla		Universidade Federal de São Paulo

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

A dissertação de Soares (2022) tem o objetivo de compreender, a partir da perspectiva docente, como é inserida a identidade étnico-racial negra nos Livros Didáticos de História e quais os possíveis impactos nas políticas práticas curriculares cotidianas. Os caminhos metodológicos partiram de uma revisão bibliográfica, pesquisa documental e roda de conversação com os sujeitos/autores da pesquisa. Os resul-

tados mostraram que apesar dos avanços ocorridos com a implementação da Lei nº 10.639/2003, a forma como a identidade étnico-racial negra é inserida no Livro Didático de História a estereotipia continua, hierarquias raciais, discursos racistas e eurocêntricos que contribuem para uma representação negativa do continente africano e a vinculação de personagens negras a sujeitos escravizados sob uma perspectiva de silenciamento.

A dissertação de Mendes tem como foco principal analisar as representações discursivas de mulheres negras em textos literários de autoria feminina negra brasileira em livros didáticos de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio do ano 2018/2020 para verificar se as representações estão articuladas com a lei 10.639/2003. Foram analisados para alcançar esse objetivo, foram analisados cinco textos literários de autoria feminina negra brasileira. Os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa foram: análise Discurso Crítica (ADC), Fairclough (1992;2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999); na Representação dos Atores Sociais, van Leeuwen (1997); e na análise dos tropos Lakoff e Johnson (2002). identidade em Silva (2013), Woodward (2000), Hall (2009); de ideologia em Thompson (2011); racismo estrutural em Almeida (2019). A abordagem metodológica é qualitativa, apoiada em Miles e Huberman (1994), Denzin e Lincoln (2003), Bauer e Aarts (2003), May (2004) e brasileiro (2013). Os resultados mostram que as representações de mulheres negras no livro didático assumem papéis de agência e com força dinâmica nas narrativas, além de construção positiva das representações e das identidades dessas mulheres, pautada na valorização da História e da Cultura africana e afro-brasileira.

Santos (2021), em sua Dissertação, analisou as três edições do livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia” em diálogo com inserção de conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, propostos pela Lei nº 10.639/2003 e sistematizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A análise dos dados ocorreu à luz da Análise do Conteúdo, de Bardin (2016). A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva crítica e pós-crítica do currículo, e nos estudos direcionados à educação das relações étnico-raciais. Os resultados mostraram que a presença do negro no livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia” está condicionada a um capítulo do livro, no tema da desigualdade social, colocado majoritariamente nas situações de conflito e desigualdade social.

A dissertação realizada por Fagundes (2020) objetivou compreender tanto o processo de escolha, quanto a utilização do livro didático de história no Ensino Médio do CEPI (Colégio Estadual de Período Integral) Lyceu de Goiânia, a partir das representações de imagens dos grupos subalternizados no livro didático, defendidos pelas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, principalmente dos negros. A orientação teórico-metodológica pautou-se na teoria das representações sociais, nesse sentido foram realizadas as descrições refletidas nas representações das imagens do livro de História de Ensino Médio. Como resultado constatou-se que a subalternização e exclusão persistem nos dias atuais, ou seja, os negros continuam ocupando posições inferiores nos livros de história que são disponibilizados

Na dissertação de autoria de Ribeiro (2019) o objetivo compreendeu em analisar de que formas gênero, raça e classe são represen-

tadas nos textos, nas figuras, através dos conteúdos apresentados. A metodologia aplicada é qualitativa, tendo como aporte teórico o conceito de inteseccionalidade e as teorias de raça, gênero e classe. Foi apontado como resultado a constatação que, apesar de os autores dos livros didáticos pretenderem ser mais inclusivos em relação a gênero, raça e classe, acabam em muitas situações colocando estes aspectos em segundo plano em textos auxiliares, o que serve para dar uma impressão de que tais temáticas são assuntos menos importantes dentro dos processos históricos maiores.

A dissertação de Araújo (2018), buscou analisar as produções de sentidos das imagens das mulheres negras numa concepção sociocultural de Biologia no livro didático e localizar as imagens de mulheres negras das 27 coleções de Biologia aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. A análise das produções ancorou-se na abordagem analítico interpretativa. Os resultados apontaram o descolamento das imagens de mulheres negras em livros didáticos de Biologia, do lugar social, histórico e cultural em nosso País, contribuindo negativamente para o reconhecimento das relações étnico-raciais, tanto nos processos biológicos quanto nas imagens das mulheres negras.

A dissertação de Clara (2017) analisa como as identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe são representadas no livro didático de língua inglesa e identifica que visão a professora e as alunas têm acerca dessas identidades. Os aportes teóricos utilizados na para fundamentar a pesquisa foram: Hall (1990, 2006), Moita Lopes (1994, 2002) e Block (2007, 2014), que versam sobre identidades e sobre letramentos, Street (2001, 2006, 2014); sobre interseccionalida-

de, Crenshaw (1991, 2004); e sobre o livro didático, Ferreira (2014). A abordagem da pesquisa é qualitativa de caráter documental e qualitativo e estudo de caso do tipo etnográfico. A técnica de coleta dos dados ocorreu por meio de questionários, narrativas autobiográficas, entrevistas e diário de campo. Os resultados indicaram uma baixa representatividade das identidades de gênero com intersecção de raça e classe no livro didático *Way to Go 1*. E dentre as poucas imagens de mulher negra que aparecem no livro didático, a maioria a traz de forma inferiorizada ou estereotipada.

Costa (2017), em sua dissertação, teve como objetivo verificar de que forma as Ciências Sociais têm elaborado estudos e compreensões referentes à questão racial na confecção do material didático destinado ao Ensino Médio. O caminho metodológico do trabalho foi construído a partir do entendimento científico dos pesquisadores Guerreiro Ramos e Clóvis Moura, referências no que concerne à análise crítica do discurso e de Jonh B. Thompson com a concepção crítica de ideologia para auxiliar na verificação das relações de poder e de dominação presentes ou não nos livros didáticos. Os resultados mostraram que a questão étnico-racial nos livros didáticos do PNLN – 2015 está subordinada aos estudos realizados por autores brancos, sobretudo Florestan Fernandes e seus pares da escola paulista de Sociologia, ou seja, a sociologia ainda permanece uma tanta surda em relação à intelectualidade negra e sua produção de conhecimento.

Em sua dissertação, Santos (2017) tem como objetivo investigar os sentidos e significados que os livros didáticos apresentam acerca da representação dos negros e negras nos livros didáticos de História de Ensino Médio. A abordagem metodológica é qualitativa fundamen-

tada nos referenciais do Materialismo Histórico Dialético e na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Os dados coletados foram provenientes de duas escolas da zona norte da cidade de São Paulo, sendo um particular e uma pública, com 59 alunos do segundo ano do ensino médio. Os dados preliminares do estudo demonstraram que estudantes de ambas instituições atribuem sentidos similares ao uso dos livros didáticos de história, apesar das diferentes condições estruturais das escolas participantes, assim como, sentidos e significados equivalentes acerca da representação da população negra nos livros didáticos.

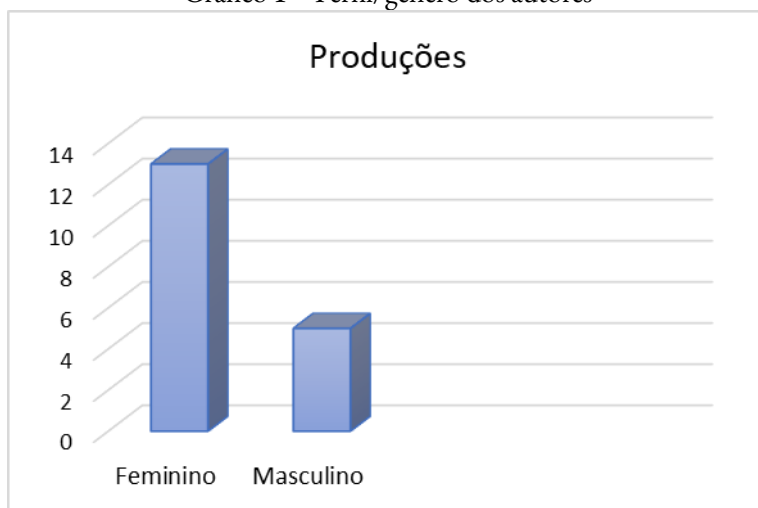
Abdalla (2017) tem como objetivo em sua Dissertação investigar as contribuições acadêmicas, especificamente dissertações e teses, no enfoque às questões étnico-racial presentes nos livros didáticos para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, desenvolvidas nos anos de 2005 a 2015. A abordagem metodológica é qualitativa e documental. Os documentos foram pesquisados na Plataforma do Instituto Brasileiro de Informação, obtendo-se acesso a 14 trabalhos que compuseram a amostra analisada. Os resultados apontaram avanços nas produções, após a implementação da Lei nº 10.630/2003, mais especificamente quando a abordagem das religiões de matrizes africanas e um quantitativo maior de personagens negros no conteúdo dos livros. Em contrapartida, há a manutenção de conteúdos eurocentrados, silenciamento das formas de resistência da população negra no Brasil. Os livros didáticos investigados em tais produções acadêmicas carecem de revisões constantes que possam garantir um ensino antirracista, com vistas a proporcionar uma educação étnico-racial, livre de segregações e exclusões.

Análises das produções: Perfil por gênero e temporalidade

A partir das produções acadêmicas foi delineado um perfil dessas produções. Observe:

a) Gênero

Gráfico 1 – Perfil/gênero dos autores



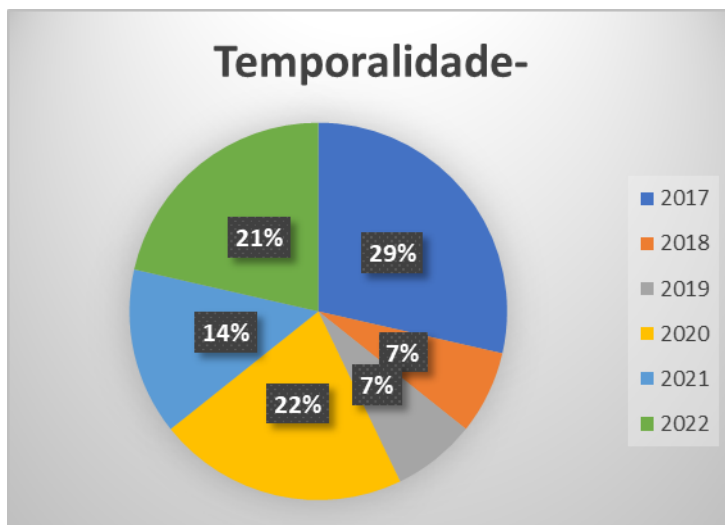
Fonte: elaboração da autora (2023).

O gráfico 01 é uma pequena amostra que a produtividade acerca da temática livro didático do Ensino Médio e relações étnico- raciais é constituída por um número maior de mulheres, neste recorte temporal, a produção maior foi delas. Esses dados coadunam com as ¹pesquisas já publicizadas por especialistas da área, que o número de mulheres na pesquisa sobre relações étnico- raciais são superiores aos dos homens.

1 Pesquisas como a "Educação das relações Étnico- raciais: O estado da Arte" Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Régis, Shirley Aparecida de Miranda, organizadores. – Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

b) Temporalidade

Gráfico 2 – temporalidade dos autores

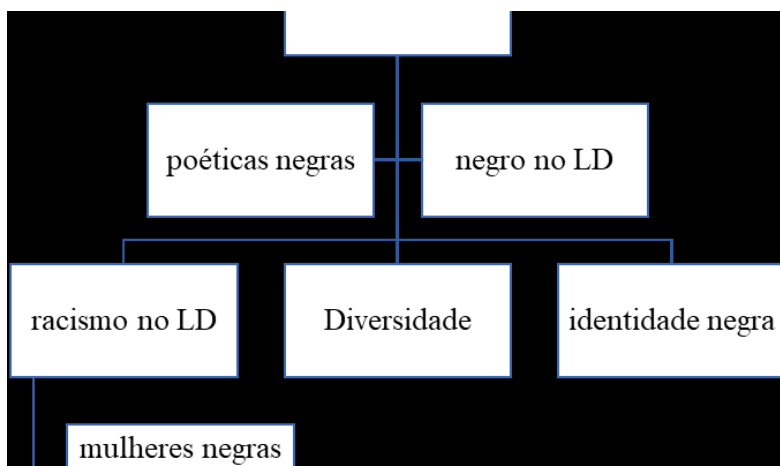


Fonte: elaboração da autora (2023).

De acordo com o gráfico 2 mostra um cenário dos anos de produção de trabalhos sobre a temática em tela. Verifica-se que no ano de 2017 houve um maior número de trabalhos voltados ao estudo do livro didático e relações étnico-raciais. Em contrapartida, nos anos de 2018 e 2019 a situação modifica-se, vê-se as produções reduzirem-se. No ano de 2020 e 2022, as produções acadêmicas volta a crescer, contudo sofrem um declínio em 2021. Quanto aos artigos científicos, as maiores produtividades ocorreram também em 2017 e em 2020 não houve produção

Temáticas e áreas de conhecimento apontadas nas dissertações e teses

Gráfico 3: temáticas



Fonte: Elaboração da autora (2023).

O gráfico 03 nos mostra que as áreas e as temáticas de conhecimento que envolvem o estudo do livro didático e relações raciais são diversas. Quanto às áreas de conhecimento encontramos a de história, Língua Portuguesa, Biologia, Língua Inglesa, Sociologia, todas alinhadas a uma educação para as relações étnico-racial com o foco na população negra. As temáticas postas à baila são: Diversidade, Racismo, Identidade Negra, Mulher negra e literatura, poéticas negras. Para Wilma Baía e Waldemar de Oliveira Júnior (2020), um cenário de pesquisas acerca da temática apresenta a sua importância para as perspectivas de temas e objetos futuros, no entanto é urgente que a educação básica receba discussões como: racismo, discriminação e preconceito.

Uma pesquisa dessa natureza nos mostra que temática relações étnico- raciais vem sendo tratada como educação antirracista, educação afrocentrada, e afrocentricidade nos livros didático, destacando a importância de verificar se os conteúdos desses instrumentos pedagógicos, presentes no sistema formal de ensino, são racistas, estereotipados e ausentes.

Considerações finais

Notamos variadas áreas de conhecimento realizando este tipo de estudo, que são representadas por pesquisadores da pós graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) preocupados em envolver-se na produção de dados científicos sobre a temática em voga. Nesse sentido, constatou-se a presença das áreas: artes, História, Biologia, Literatura, Sociologia e Língua Portuguesa, situação que sinaliza preocupação maior em constatar o atrelamento ou não dos conteúdos presentes nos livros didáticos e a educação para as relações étnico raciais. Neste recorte temporal, foi possível observar que os debates mais proeminentes sobre a temática advêm da área de conhecimento do campo da História e da Biologia.

Há a evidência de um número significativo de pesquisas que surgiram como a intencionalidade de verificar o formato dos livros didáticos após a implementação da lei 10. 639/03 e até mesmo realizar uma comparação entre livros produzidos antes e após as referidas leis para assim observar o teor das relações étnicos raciais nesses recursos. As pesquisas mostram que os livros já tiveram avanços significativos no que concerne a temática em questão, inclusive no que se refere a

presença de imagens da população negras atuando em agências de poder e com maior frequência da participação dos conteúdos trazido nos livros, além da presença de atividades anti racistas e abordagem das religiões de matrizes africanas.

Todavia, algumas produções pontuaram que apesar das leis implementadas que impulsionaram as mudanças no âmbito da educação, em especial no que tange a construção do livro didático esses materiais, apesar de já terem avançado no que concerne a temática relações étnico- raciais, ainda carregam a estereotipia, silenciam essas populações, evidenciam a vida humana branca como padrão de referência da humanidade, além de serem colocadas em situação de violência e desigualdade social. Aponta-se que o caráter eurocêntrico racista, objetivo e acrítico na abordagem do conhecimento, distanciando- se assim dos princípios afrocêntricos.

Diante desses resultados, identificamos que apesar da existência de representações que possibilitam uma educação as relações étnicas- raciais, há a necessidade que os livros didáticos em questão sejam submetidos a uma avaliação mais cuidadosa para que possam proporcionar um ensino antirracista, livre de silenciamento e subalternização.

Referências

ABDALLA, Vanilda Gonçalves. *A produção acadêmica sobre as relações étnico- raciais em livro didático (2005- 2015)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Paulo, 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Edições 70, 2021.

ALMEIDA, L. J. M. de A. O estado da arte do livro didático de Língua Portuguesa com ênfase em racismo e nas relações raciais. In: COELHO, W. N. B.; MULLER, T. M. P.; SILVA, C. A. F. (org.). *Formação de professores, livro didático e escola Básica*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016.

CLARA, M. P. S. *Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa*. 201f. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

COELHO, M. C. As populações Indígenas no livro didático ou a construção de um agente histórico ausente. In: COELHO, W. N. B.; MAGALHÃES, A. del T. (org.). *Educação para a diversidade: Olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

COELHO, W.N. B; JUNIOR, W.B.O. Educação para as Relações Étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.15, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3860>. Acesso em: 17 nov. 2023.

COSTA, W. N.e N. *Sociologia em Mangas de camisa: representações do negro no livro didático*. 117 f. 2017 Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação. *RBPÆ* - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 17 nov. 2023.

FAGUNDES, M. P. de S. *O livro didático de história no ensino médio no CEPI Lyceu de Goiânia: representações sobre a diversidade cultural*. 113 f. N de folhas. 2021. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

FILHO, I. P. E. *As poéticas negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: ausências, presenças e possibilidades de uma educação antirracista*. 309 f. 2021 Tese, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2021.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Retratos da Escola*, v. 2, p. 95-108, 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MAGALHÃES, A. T. Recursos didáticos e relações étnico-raciais. In: COELHO, W. de N. B.; MAGALHÃES, A. T. (org.). *Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais*.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Alberto*, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, jan./ mar. 1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SILVA, p. B.G. e *et al.* Educação das Relações Étnico-Raciais nas Instituições Escolares. In: SILVA, p. V.; REGIS, K.; MIRANDA, S. A. (Org.): *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. NEAB-UFPR e ABPN, 2018. p. 105-146.

RIBEIRO, I. de O. *Construções de identidades de gênero, raça e classe em livros didáticos de História do Ensino Médio*. 119 f., 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SANTOS, J. A. do. *Sentidos E Significados Da Condição Do Negro Nos Livros Didáticos De História: Um Estudo Com Estudantes Do Ensino Médio*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, R. S. dos. *A lei 10.639/03 e o ensino de sociologia: uma análise sobre a presença do negro no livro didático “Tempos modernos, tempos de sociologia”*. 120 f. N de folhas, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

SILVA, A. C. da. *A Discriminação do Negro no Livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, L. A. *Mulheres negras e suas representações nas coleções de livros didáticos de Biologia aprovados pelo PNL D – 2015*. 128 f., 2018 Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

SILVA, A. L.; SILVA, C. da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação

Étnico- Racial na promoção de uma educação antirracista. *Revista Eletrônica Pesquisa educa*, v. 13, n. 30, p. 553-570, maio/ago. 2021.

SOARES, K. M. S. *A população negra nos livros didáticos de biologia: uma análise afrocentrada por uma educação antirracista*. 208 f. N de folhas, 2020. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOUZA, S. M. *Novas iconografias no livro didático de História: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens de ensino médio*. 364 f., 2021. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais.

Posfácio

Tive o privilégio de colaborar na organização desta obra que reuni uma coletânea de textos, resultados de estudos que trazem como o objeto a Lei n.10.639/2003, que completou vinte anos de existência. Promulgada em janeiro de 2003, a legislação tornou obrigatório a inclusão do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares. E, após duas décadas de sua implementação, apesar dos progressos, a efetivação da Lei ainda enfrenta inúmeros desafios.

Ao longo desse percurso, importantes marcos demarcam a implantação de uma educação antirracista no Brasil, que de acordo com a Nilma Lino Gomes (2023), trouxeram inúmeros impactos, possibilitando a descolonização do conhecimento e da educação. Porém, por ser o Brasil, um país fundado no racismo, este apresenta diferentes estruturas de relações sociais, que acabam dificultando o processo de implementação da Lei n.10.639/2003.

Assim, os estudos aqui reunidos apresentam os desafios e as possibilidades que as instituições de ensino em diferentes locais do Brasil, enfrentam para que sejam valorizadas as contribuições dos povos negros na construção e formação da sociedade brasileira, e para que as suas lutas não sejam silenciadas.

Prezado leitor, é caro e urgente, que o tema proposto nesta obra, esteja em constante evidência, oportunizando a ampliação do conhecimento e o estabelecimento de diálogos entre a comunidade acadêmica, científica e social.

Excelente leitura!
Maria Luiza Nunes da Silveira

Sobre os organizadores

Waldemar Borges de Oliveira Júnior. Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), atuando no Instituto de Estudos do Xingu (IEX) no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ensino de Ciências e Biologia (GEPRREC/UNIFESSPA) e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo GERA-NEAB/UFPA). Têm experiência na área de Educação com ênfase nos seguintes temas: Processo de Ensino e Aprendizagem; Metodologia de pesquisa no Ensino de Ciências e Biologia; Estágio Supervisionado e Formação de professores(as) e Relações Étnico-Raciais na Escola Básica e Universidade.

Maria Luiza Nunes da Silveira. Mestre em Educação Básica, na linha de Pesquisa Currículo e Gestão da Escola Básica, pelo Programa de Pós-graduação Escola Básica (PPEB/UFPA), Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Africana (UNIASSELVI), Pedagogia (UVA), Ciências Sociais (UFPA). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais (GERA/UFPA), Professora na Rede Municipal de Irituia/PA. Presidente da Associação dos Profissionais Da Educação do Município de Irituia/PA. E-mail:silveira.luiza08@gmail.com.ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-5161-8922>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8448588757831143>.

Sobre os autores e autoras

Alessandra de Almeida Souza. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), professora da Secretaria Estadual de Educação. Integrante do núcleo de Estudos e pesquisas sobre Formação de professores e Relações Étnico- raciais (NEAB/GERA/UFPA).

Elisama Pereira da Silva. Pedagoga, pós-graduada em História e Filosofia Afro-Brasileira. Professora da rede municipal de Oliveira (MG).

Erllekenley Angelo Ribeiro. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Francisco Jhon Anderson Silva Farias. Graduado em Matemática Licenciatura (2021) pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Bacabal, CESB. Graduando em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Lago da Pedra, CESLAP. Especialista em Educação inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela Faculdade de Minas (Facuminas) (MG). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Focus. Membro do Grupo de Pesquisa em Música, Literatura e Linguagem, Campus UEMA Lago da Pedra. <https://lattes.cnpq.br/9982686171149182>.

João Alexandre Cardoso Lopes. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP); especialista em Gestão,

Supervisão e Coordenação Escolar pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA) e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Única (FU).

João Vitor Cunha Lopes. Licenciado em Letras - Português pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociolinguística do Maranhão (GEPeS-MA/UFMA). Atualmente, é professor substituto na Universidade Estadual do Maranhão (Campus Lago da Pedra). Tem interesse na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística Variacionista, atuando nos seguintes temas: português maranhense; variação morfossintática; variação e mudança linguística. <http://lattes.cnpq.br/1317260177595561>.

Leidiane das Graças de Abreu Teixeira. Mestranda em Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciada em Artes Visuais pela Escola Superior Madre Celeste, Pós-graduada. Lato sensu em Educação para as Relações Etnicorraciais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA. Arte Educação pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia - FIBRA. Atualmente trabalho como professora de Artes nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio Professora Erotildes Frota Aguiar, Escola Novas Águas Lindas e Escola Julia Seffer no Município de Ananindeua. E-mail: leidiane34moy@gmail.com.

Lígia dos Santos Ferreira. Professora Associada do Curso de Letras-Libras e do Profletras da Faculdade de Letras da UFAL, integrante do GIFOP/FALE/UFAL/CNPq e Coordenadora do Consórcio Nacional de Neabs e grupos correlatos (CONNEABS/ABPN). <http://lattes.cnpq.br/6465685437690786>

Marcelo Furtado Silva. Graduado em Pedagogia - Universidade Estadual do Maranhão. Mestrando em Currículo e Gestão da Escola Básica - Universidade Federal do Pará. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Desigualdades - LEPED – UFPA

Maria Alice dos Santos. Professora de Língua Portuguesa das Redes de Educação Estadual e Municipal de Alagoas; mestranda do Profletras/UFAL e integrante do GIFOP/FALE/UFAL/CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6121378288130127>

Maria Antonieta Teixeira. Mestra em Educação, Cultura e Organizações Sociais. Licenciada em Ciências Sociais. Professora no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade de Cláudio.

Maria José Aviz do Rosário. Pós-Doutorado, na Universidade Católica de Brasília. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Professora do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica- NEB/UFPA, exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação em Licenciaturas da UFPA. É colaboradora da

Universidade Estadual de Campinas, coordenando o grupo de estudos e pesquisa HISTEDBR –PA. É membro da Sociedade Brasileira de História da Educação/SBHE. É representante da UFPA no Fórum Municipal de Educação de Ananindeua-PA e Coordenadora do Programa de Conexões de Saberes-UFPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8680-5181>. E-mail: mrosario@ufpa.com.

Sabrina Monique Ribeiro Sousa. Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Lago da Pedra. Membro do Grupo de Pesquisa em Música, Literatura e Linguagem, Campus UEMA Lago da Pedra. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/7384249581873032>

Tarcísio Souza de Sá. Graduado em Magistério pelo Centro de Ensino de Pedagogia e andragogia Ltda. (C.E.N.A.P.A); técnico profissionalizante em vendas pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA); graduado em Administração Bacharelado pelo IFMA; Especialista em Educação para as Relações Étnicas e Raciais pelo IFMA; Especialista em Informática na Educação pelo IFMA; Especialista em Gestão Pública pela Faculdade Futura (ICETEC) e especialista em Docência do Ensino Superior pela ICETEC.

Vitória França de Sousa. Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui experiência em Linguagem, com foco em Língua Portuguesa. Membro do Grupo de Pesquisa em Música, Literatura e Linguagem, Campus UEMA Lago da Pedra. <http://lattes.cnpq.br/3998756598914553>

Wilma de Nazaré Baía Coelho. Doutora em Educação/UFRN. Professora da Universidade Estadual do Pará (UFPA). Professora da Faculdade de História/IFCH, desde 2009. Atualmente é Diretora de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Portarias de 25 de outubro de 2023). Integra o corpo docente da Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Programa em Educação em Ciências e Matemáticas e do Doutorado em Rede Educanorte.

Índice remissivo

@lupa