

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação e Docência
PROMESTRE – Mestrado Profissional

CONCEIÇÃO APARECIDA OLIVEIRA DOS SANTOS

**PRÁTICAS CURRICULARES E IDENTIDADE NEGRA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM CATAGUASES - MG**

BELO HORIZONTE
2023

CONCEIÇÃO APARECIDA OLIVEIRA DOS SANTOS

**PRÁTICAS CURRICULARES E IDENTIDADE NEGRA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM CATAGUASES - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Mestrado Profissional, do departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Vanessa Regina Eleutério Miranda

**BELO HORIZONTE
2023**

S237p
T

Santos, Conceição Aparecida Oliveira dos, 1967-
Práticas curriculares e identidade negra nos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito]: um estudo de caso em Cataguases, MG / Conceição Aparecida Oliveira dos Santos. - Belo Horizonte , 2023.
100 f.: enc., il. col.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Vanessa Regina Eleutério Miranda

Bibliografia: f. 86-90.

Apêndices: f. 91-95

Anexos: f. 96-100

1. Educação -- Teses. 2. Práticas pedagógicas -- Teses. 3. Negros -- Identidade racial. 4. África -- Aspectos culturais. 5. África -- História. 6. Relações étnicas -- Teses. 7. Ensino fundamental -- Teses.

I. Título. II. Miranda, Vanessa Regina Eleutério. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

CONCEIÇÃO APARECIDA OLIVEIRA DOS SANTOS

Realizou-se, no dia 29 de setembro de 2023, às 15:00 horas, na sala 1204 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 450ª defesa de dissertação, intitulada *Currículo e Identidade Negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, apresentada por CONCEIÇÃO APARECIDA OLIVEIRA DOS SANTOS, número de registro 2021652780, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Vanessa Regina Eleutério Miranda - Orientadora (Universidade Federal de Minas Gerais), Profa. Carmem Lúcia Eiterer (Universidade Federal de Minas Gerais), Profa. Pauliane Romano Cirilo (Faculdade de Ciências Médicas).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada.

Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e a candidata acatou a mudança do título da dissertação para: *Práticas Curriculares e Identidade Negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estudo em Cataguases - MG*.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de setembro de 2023.

Profa. Vanessa Regina Eleutério Miranda (Doutora)

Profa. Carmem Lúcia Eiterer (Doutora)

Profa. Pauliane Romano Cirilo (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Eleutério Miranda, Professora do Magistério Superior**, em 02/10/2023, às 17:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lucia Eiterer, Supervisor(a)**, em 02/10/2023, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Pauliane Romano Cirilo, Usuário Externo**, em 02/10/2023, às 20:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2672661** e o código CRC **7CD055FB**.

Este trabalho é fruto de minhas indagações, interrogações e experiências racistas que me atravessaram a vida no decorrer da trajetória em sociedade. Dedico esta pesquisa em contributo para a expansão da Educação Antirracista.

AGRADECIMENTOS

Acredito que sou amparada por forças espirituais que não soltam minha mão e estão sempre me carregando no colo. Agradeço à espiritualidade amiga, que me acompanha a todo momento, mesmo quando às vezes pensava que não fosse conseguir.

Agradeço à minha família, nas pessoas do meu companheiro de caminhada, Custódio (Preto), nossos filhos, Orlando e Juninho (para mim); obrigada pelo amparo, incentivo e também por entenderem a pouca atenção dedicada a vocês nesse período. Os ouvidos sempre prontos para ouvir minhas reclamações, e não foram poucas. Família é tudo, e eu tenho muita gratidão, amor e orgulho por ter vocês nessa travessia pela terra. A vida tem sido muito carinhosa comigo, e vocês fazem parte dessa grande benção, gratidão sempre. Aproveito para agradecer também aos meus pais, em memória, pois acredito que estão muito felizes com minha trajetória.

Sou filha única, e a vida me presenteou com irmãs de afeto, Bel, Kekei, Elzinha, Edleusa e Beth; nós sabemos como foi essa caminhada, e, eu, mais uma vez, agradeço por não soltarem minha mão. Os ouvidos estavam prontos para mim, dinheiro não paga aqueles momentos de desabafo e reclamação. Gratidão sempre.

Existem pessoas que passam pelas nossas vidas e deixam suas marcas registradas e bem carimbadas. Nessa trajetória tive muitas pessoas na escola em que trabalho. Preciso agradecer a vocês, Érika, Leliana, Solange, Ana Paula, Alyne, Débora, Léa, Michele, Graziela, Nycole, Penha, Flávia, e, fora dela, Maria Lúcia (Lú), pela alegria compartilhada, quando contei que havia sido aprovada no mestrado, já foi uma nota de incentivo para eu continuar. E, pelo tanto de contribuições que vieram depois, só tenho a agradecer. Aproveito para agradecer à direção da instituição, nas pessoas da Ana Lúcia e Elias, pelas flexibilizações de horários, que me possibilitaram cumprir com minhas obrigações, nesse período de estudos. E a todos e todas na escola que, indiretamente, contribuíram para essa trajetória de estudos, gratidão.

Ah! A gente sempre tem pessoas que se disponibilizam em nos ajudar sem receber nada em troca, Camila Galvão e Beth Ramalho (de novo), que foram minhas orientadoras antes dos processos seletivos. Gratidão eterna.

Agradeço à turma de 2021, da linha de Didática e Docência, nosso fortalecimento foi fundamental nesse processo. O caminhar se torna mais suave quando as experiências se identificam.

Meu agradecimento especial e não menos importante à minha orientadora, Vanessa Eleutério, por me querer como parte de sua equipe, por toda ajuda, conhecimento, compreensão e, acima de tudo, por ser essa pessoa competente e humanizada. Os momentos de orientação, para além das instruções, foram marcados por palavras de incentivo, empatia e sororidade. Agradeço, de coração, à espiritualidade por tê-la colocado em minha caminhada. De minha parte, já faz parte da lista de irmãs da vida.

Quero também agradecer à família Ulisses, na pessoa da Sílvia, que, gentilmente, nos abriu as portas de sua casa, em mais um momento importante nessa trajetória de estudos. Sílvia foi um presente que a vida me ofertou, sua escuta nos momentos difíceis, com certeza, mais uma irmã nessa caminhada pela Terra. Gratidão para sempre.

Para finalizar, quero agradecer ao Promestre, e, em especial, à linha de pesquisa Didática e Docência, pelos conhecimentos obtidos nesse mestrado. Agradeço também à banca examinadora pela disponibilidade em avaliar nossa pesquisa.

“[...]Desde a escravidão, a mulher e o homem negro convivem com o desafio de desconstruir o olhar negativo sobre o seu corpo e seu cabelo [...].”

(Nilma Lino Gomes)

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar como práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e à Educação das Relações Étnico-Raciais têm sido desenvolvidas em uma escola de ensino fundamental. O estudo buscou identificar como professoras dos anos iniciais abordam a temática racial, nas diferentes etapas da educação básica. Para isso, buscou-se compreender os conteúdos abordados e como esses são transmitidos no contexto das salas de aula. Destaca-se que a pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa orientada pela perspectiva etnográfica e teve como campo de investigação uma instituição localizada na cidade de Cataguases, Zona da Mata do estado de Minas Gerais. Para a definição do *locus* de pesquisa, optou-se por uma escola pública da rede estadual de ensino, onde a pesquisadora atua como regente de turma, a qual é composta por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Entre os referenciais teóricos eleitos para a base deste estudo, estão alguns autores relacionados às seguintes áreas de pesquisa: Relações Étnico-Raciais; Educação; Currículo; Didática; e, em especial, aqueles que atuam no campo étnico-racial. Nessa perspectiva, ressalta-se que, para a organização deste trabalho, decidiu-se por dividi-lo em duas categorias, sendo elas a denúncia e a afirmação. Essas categorias foram idealizadas e organizadas por Miranda (2023), e utilizadas como referência, para interpretar as escolhas, as definições e as práticas das didáticas que as docentes observadas no desenvolvimento desta pesquisa utilizam em salas de aulas. O resultado deste trabalho demonstrou, que ainda há lacunas nas abordagens e nas práticas voltadas para a valorização das culturas negras; porém, notou-se que há também um processo de construção dessas práticas. Identificaram-se também relações de poder nas definições curriculares da rede de ensino que podem estar contribuindo para que práticas efetivamente antirracistas sejam materializadas. Por fim, foi planejada a construção de um recurso educacional, que se encontra em processo contínuo de produção, de um blog educacional, em que serão inseridos pequenos *podcasts*, com informações de relevância para o público docente e suas extensões. A ferramenta poderá ser utilizada por docentes da educação básica, como apoio ao desenvolvimento de seus planejamentos e até mesmo à sua própria formação.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Educação antirracista; Identidade negra; Currículo; Didática; Denúncia e afirmação.

ABSTRACT

The research presented here aimed to investigate how pedagogical practices have been developed regarding the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture and the Education of Ethnic-Racial Relations, in an elementary school. The study sought to identify how early years teachers approach racial issues at different moments in this stage of basic education. We seek to understand what type of knowledge is covered and how it is used in the context of classrooms. The research was carried out using a qualitative ethnographic approach and had as its research field an institution located in the city of Cataguases, Zona da Mata in the state of Minas Gerais. When defining the research locus, we chose a public school in the state education network, where the researcher acts as class leader, also working with the initial years of elementary school. Among the theoretical references chosen for the basis of this study are authors from the field of Ethnic-Racial Relations and Education, authors from the field of Curriculum and the field of Didactics, especially those who address ethnic-racial themes. In this sense, two organizational categories of work with Anti-Racist Education were selected: denunciation and affirmation. These categories, idealized and organized by Miranda (2023), were used as references to interpret the choices, didactic definitions and practices of the observed teachers. The research work demonstrated, on the one hand, that there are gaps in approaches and practices, but also, on the other hand, a process of building practices aimed at valuing black cultures. Power relations were also identified in the curricular definitions of the education network, which may be contributing to effective anti-racist practices being materialized. Finally, it was planned to build an educational resource, which is in the continuous production process, an educational blog, where short podcasts will be included, with information relevant to the teaching public and its extensions. The tool can be used by basic education teachers to support the development of their plans and even their own training.

Keywords: Ethnic-racial relations; Anti-racist education; Black identity; Curriculum; Didactics; Denouncement and affirmation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Trabalhos publicados e selecionados nos anais nacionais da Anped, entre 2013 e 2019, dentro do GT21-Relações Étnico-Raciais	21
Quadro 2 – Trabalhos publicados e selecionados nos anais nacionais da Anped entre 2013 e 2019, dentro do GT12-Currículo	22
Quadro 3 – Trabalhos publicados e selecionados nos anais nacionais da Anped entre 2013 e 2019, dentro do GT 04-Didática.....	23
Quadro 4 – Docentes	26
Quadro 5 – Supervisora	27
Figura 1 – Competências da educação básica	55
Figura 2 – Esquema de aprendizagem.....	58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional da Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
Crem	Currículo Referência do Ensino Médio
BNNC	Base Nacional Curricular Comum
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
PDF	Portable Document Format
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Prouni	Programa Universidade para Todos
SEE-MG	Secretaria Estadual em Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	15
1.1 Problematizando as relações étnico-raciais no Brasil: levantamento de estudos e temas afins.....	15
1.2 Aspectos metodológicos	24
CAPÍTULO 2	29
2.1 Relações étnico-raciais e a Lei 10.639/2003	29
2.1.1 Didática no ensino-aprendizagem.....	34
2.2 Currículo	37
2.3 Identidades	45
2.4 Denúncia e afirmação: categorias que articulam didática, currículo e relações étnico-raciais em contextos educativos.....	48
CAPÍTULO 3	53
3.1 Conhecendo o campo da pesquisa	53
3.2 Componentes curriculares.....	54
3.2.1 O projeto político pedagógico.....	59
3.2.2 Os livros didáticos	61
3.2.3 A biblioteca.....	63
CAPÍTULO 4	65
4.1 Os ambientes das salas de aula	65
4.1.1 Nas salas de aula.....	66
4.2 Notas sobre as aulas e as entrevistas.....	74
4.3 Recurso educacional	78
2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista	89
ANEXO A – Literaturas e práticas realizadas nas observações no campo da pesquisa ..	94
ANEXO B – Biblioteca	98

1 INTRODUÇÃO

Memórias que o tempo suaviza

Tudo começou em uma alegre quinta-feira, no ano de 1967. Era início da primavera, uma estação bonita – estação das flores –, a qual faz lembrar da natureza, das árvores, do baobá e da nossa ancestralidade, pois, muito cedo, descobri o significado de ser uma menina preta. No decorrer dos anos, vivenciei diversas situações que, naquela época, eram tidas como coisas de crianças, mas hoje sabe-se que já eram atitudes racistas. Na escola, as piores épocas eram aquelas em que aconteciam as festas; ter um par do gênero masculino para dançar era utopia. Então, para evitar o sofrimento, a solução era não participar daqueles acontecimentos, e assim passei a fazer, a partir do segundo ano do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais. E o interessante foi que surgiram aliadas naquela decisão. Foi uma fase de estudos em uma escola particular da cidade, uma instituição elitizada, onde as outras crianças que ali frequentavam estavam habituadas a ver pessoas negras da porta para fora de suas casas. Foram anos de desafios, mas com algumas alegrias; entre elas, uma amizade que dura até os dias atuais. A caminhada prosseguia, algumas indagações e recordações sempre me acompanhavam, tais como, as frases ouvidas pela minha mãe: *“não colocar o chapéu onde não alcança”*, *“onde suas colegas entram, você não entra”* e, por fim, aquela que mais marcou como minhas lembranças de vivência, *“minha filha, a gente que é preto e pobre tem que saber qual é o nosso lugar”*. Mente de criança tem algo de incrível, e aquela frase ficou na memória como uma espécie de interrogação diante de todas as ações na sociedade. Mas, não havia nenhuma explicação para as frases ouvidas e eu não conseguia entender o porquê delas. Anos mais tarde, entendi que minha mãe, na verdade, sempre quis me proteger das adversidades, dentre essas, do racismo. Em contrapartida, tinha a força e o otimismo do apoio de meu pai, sempre vislumbrando o melhor da vida; segundo ele, *“seu lugar é onde você quiser estar”*. Não foi tão simples, ou seja, foi uma trajetória de vida sempre permeada de ações e atitudes racistas de terceiros, mas suas palavras e seus ditados me fortaleceram e permanecem atualmente. No ano de 1987, finalizei o ensino médio, tendo cursado Técnico em Contabilidade. Porém, fui prosseguir os estudos 17 anos após esse término, para fazer uma graduação (com o incentivo do meu marido). Veio então a aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e com ela a conquista de uma bolsa integral de estudos pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) e o ingresso em uma Universidade Privada e a distância. Nesse ínterim, comecei na trajetória da docência; inicialmente, com algumas substituições e, no ano de 2007, surgiu um convite para trabalhar em uma instituição privada de Educação Infantil, na qual estive como

diretora do ano de 2012 até meados de 2013. Desafios à parte, venci a graduação, e, dois anos após, iniciei o curso de Especialização, que foi o pontapé inicial para, nove anos depois, cursar um mestrado e pesquisar sobre as questões que sempre fizeram e ainda fazem parte da minha trajetória de vida. Continuo na docência e atualmente, estou como professora efetiva da rede estadual de Minas Gerais, trabalhando com turmas do 1º ao 5º ano de escolaridade.

O pensamento toma forma...

Nossa pesquisa partiu, inicialmente, da história de vida da pesquisadora proponente que trouxe, em suas memórias, interrogações e indagações, que, ao longo de sua vivência, foram se fortalecendo, aumentando e tornando-se, assim, objeto deste estudo. Considerando os aspectos dessa trajetória, nesta pesquisa, procuramos compreender as razões pelas quais a sociedade local elitista – campo investigado neste trabalho –, embora seja composta por menos pessoas, se sobrepõe às demais e persiste em manter uma superioridade sobre as pessoas pretas e pardas, além de manter, sobre essas pessoas, uma invisibilidade velada, principalmente, nos espaços das instituições formais de ensino. Percebemos que, mesmo diante das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, esse comportamento ainda prevalece.

De acordo com dados históricos do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1979), a cidade de Cataguases, situada na Zona da Mata, no estado de Minas Gerais, é uma região onde viviam os indígenas, Puris e Carapós, que pertenciam às tribos dos Coroados. Destaca-se que, próximo a essa região, já havia garimpos de ouro em um dos afluentes do Rio Pomba, e esse afluente recebeu o nome de Ribeirão Meia Pataca, devido ao fato de os garimpeiros recolherem o equivalente à meia pataca de ouro em suas bateias, a cada batida da peneira na água.

Conta-se, ainda, que alguns sacerdotes ficaram sabendo que naquela região havia jazidas de diamantes – o que foi confirmado mais tarde –, então eles se mudaram para lá e deram ao local o nome de Porto dos Diamantes. Durante a construção da estrada que ligava Minas Gerais a Campos de Goitacazes, província do Rio de Janeiro, Guido Tomaz Marlière – coronel francês a serviço do Império no Brasil, comandante das divisões militares do rio Doce, diretor-geral dos índios e inspetor da Estrada –, chegou à região e comandou a construção de uma igreja em homenagem à Santa Rita de Cássia. Além disso, ele fundou o Arraial Santa Rita de Meia Pataca (ou Meia Pataca) que, por volta de 1828, deu origem a Cataguases, a qual se desenvolveu a partir do cuidadoso plano urbanístico, elaborado pelo coronel Marlière (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1979).

As edificações erguidas no povoado seguiram normas que resultaram em um traçado regular da sua malha urbana central. O clima quente e úmido e o tipo de solo (rico em húmus pela presença das matas) fizeram com que um grande número de fazendeiros prosperasse principalmente no cultivo do café.

Em 1877, o arraial foi elevado à Vila de Cataguases e, em 1881, à categoria de cidade. Na ocasião, foi inaugurada a Companhia Estrada de Ferro Leopoldina, e Cataguases se transformou no ponto de embarque para exportação do café produzido na região. Com a chegada da ferrovia e do operariado na cidade, a malha urbana se deslocou para as proximidades da estação ferroviária estimulando, assim, o crescimento urbano. Novas edificações foram construídas para atender aos mais recentes moradores da cidade.

A partir de 1905, a economia do café começou a ser substituída pelas indústrias, com destaque para as indústrias têxteis. Na época, ocorreu o êxodo rural e, conseqüentemente, surgiram as vilas operárias. Entre 1925 e 1929, Cataguases viveu um período de intensas manifestações culturais e artísticas, como a produção cinematográfica de Humberto Mauro - com Pedro Comello e Eva Nil - e o surgimento do Grupo Literário Verde. Ressalta-se que a população atual da cidade é formada por pouco mais de 75 mil habitantes, e esse município ficou conhecido por reunir uma série de significativas obras artístico-culturais ligadas à produção modernista brasileira a partir do século XX (Iphan, 1979).

Destaca-se que este estudo, com característica investigativa, realizado em salas de aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola da rede pública estadual, da cidade de Cataguases, MG, teve o objetivo de identificar e analisar as práticas pedagógicas no ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para tanto, foram feitos os seguintes questionamentos: Que ações pedagógicas e literárias relacionadas à lei 10.639/03 eram efetivadas nas práticas escolares? Como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental buscavam trabalhar a identidade afrodescendente? Quais desafios encontraram para a efetivação dessas ações? Perceber/compreender como eram desenvolvidas as questões relativas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e à Educação das Relações Étnico-Raciais.

A partir da definição do objetivo da pesquisa, nossa etapa seguinte foi escolher a instituição a ser investigada. A escola selecionada foi aquela na qual a pesquisadora proponente deste estudo trabalhava. Esta definição foi feita com base nas experiências vivenciadas nessa instituição, conforme já mencionado, e pelas suas características.

De acordo com o que foi citado no início deste trabalho, a escola está vinculada à rede estadual de ensino, situada em área urbana central, no município de Cataguases, MG. A

pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa, orientada pela perspectiva etnográfica, que tem relação com metodologias utilizadas no campo da Antropologia, mas que segundo Lüdke e André (2020), sofreram modificações e adaptações para ser inserida no campo da Educação, sobretudo no que diz respeito ao trabalho de observação. Devido às particularidades das dinâmicas de funcionamento do universo escolar, a intervenção no contexto observado, em alguma medida, acaba por acontecer, em razão da presença de pessoas alheias àquele ambiente ou até mesmo pela realização da pesquisa. O fato de fazermos uma investigação em um ambiente ao qual pertencemos, nos colocou em posição de uma maior invisibilidade, enquanto pesquisadora, posto que as docentes e os estudantes estavam acostumados a nos ver circular pelo ambiente diuturnamente, ao mesmo tempo em que nos víamos desafiadas a estranhar o que nos era familiar, visando perceber e entender os rituais escolares que, até então, nos pareciam tão cotidianos.

Considerando a metodologia escolhida, o trabalho de pesquisa envolveu três instrumentos de coleta de dados: leitura e interpretação de documentos; observação participante; e realização de entrevistas semiestruturadas. Participaram das entrevistas nove profissionais da escola, sendo duas docentes, por ano de escolarização – primeiro, segundo terceiro e quintos anos –, e a supervisora do turno matutino. Essas profissionais foram previamente convidadas a participar do estudo, e aceitaram de imediato; além disso, permitiram as observações nas salas de aula em que atuavam. No decorrer deste trabalho, serão apresentados elementos parciais das entrevistas realizadas e detalhes das observações das turmas supracitadas.

Tendo ciência de que o mestrado profissional tem como um dos requisitos a apresentação de um produto educacional que busque colaborar para o melhor aprimoramento dos processos educacionais de aprendizagens, foi idealizado um *podcast* educacional, cujo formato será descrito no capítulo 4. Em linhas gerais, o produto terá como objetivo compilar e apresentar informações relevantes relacionadas aos aspectos teóricos e práticos do trabalho, com o currículo voltado para aspectos da identidade negra, contemplando os fundamentos da Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade dos Estudos Afro-brasileiros e Cultura Africana, e fatores histórico-científicas sobre o continente Africano (Brasil, 2003).

Nosso trabalho foi organizado e dividido em quatro capítulos numerados. No capítulo um, foram abordados aspectos teórico-científicos que justificam a realização desta pesquisa e a sua problematização, contendo levantamentos de alguns trabalhos já efetivados no campo educacional. Ainda nessa parte do trabalho, apresentamos alguns detalhes do percurso realizado na pesquisa. No capítulo dois, consta o referencial teórico, por meio do qual

dialogamos com os autores escolhidos para embasamento deste estudo. No capítulo três, apresentamos as análises dos documentos ofertados pela instituição pesquisada; as confluências e divergências de cada um; e as observações dos espaços físicos específicos da escola. Por fim, no capítulo quatro, trouxemos as observações feitas nas salas de aula selecionadas para estudo, as entrevistas com a supervisora e com as professoras e, as análises realizadas por meio de duas categorias metodológicas, que foram: denúncia e afirmação, as quais são resultados de uma pesquisa do ano de 1985, de Gonçalves, em que estudou o silenciamento de professores da Educação Básica, em relação à discriminação e ao racismo que ocorriam nos ambientes de instituições formais.

A teoria inicial desta pesquisa e de outros estudos que tratavam do mesmo tema, ou seja, de movimentos sociais voltados para as questões da Negritude, levaram à implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003). Essas questões levaram Miranda (2023) a refletir e a formalizar as duas categorias acima supracitadas.

A idealização e a construção de um recurso educacional é um dos requisitos obrigatórios para conclusão do Mestrado Profissional. Nesse contexto, como já citado, criamos um blog educacional, com *podcasts* curtos, cujos conteúdos serão de cinco a oito minutos de duração, com o objetivo de levar e ofertar alternativas e informações, que possam contribuir para uma educação antirracista, e, assim, dar aos ouvintes informes sobre temas referentes à Lei 10.639/2003, e os aspectos relacionados ao nosso campo de estudo (Brasil, 2003).

CAPÍTULO 1

Neste capítulo, reunimos elementos de algumas pesquisas e estudos brasileiros referentes às relações étnico-raciais e à execução da Lei 10.639/03 nas instituições escolares (Brasil, 2003). Este levantamento foi importante para estabelecermos interações com as pesquisas já realizadas sobre o tema e suas conclusões, buscando compreender lacunas e/ou encontrarmos possíveis abordagens para o nosso trabalho. Ainda nesta parte do estudo, problematizamos o contexto educacional e suas negligências, quanto aos sujeitos negros e seus referenciais culturais e identitários, a partir de nossas próprias experiências. Também foram organizados, aqui, os aspectos metodológicos utilizados ao longo da investigação, em que detalhamos os movimentos construídos na efetivação da pesquisa.

1.1 Problematizando as relações étnico-raciais no Brasil: levantamento de estudos e temas afins

Destacamos que, além de Charles Darwin ter sido o primeiro cientista a publicar uma teoria importante sobre a origem e a evolução humana, ele também foi o primeiro cientista a apontar a África como o berço dessa origem. Verificamos que pesquisas realizadas nos últimos cem anos corroboraram a teoria de Darwin, elas confirmam inúmeros aspectos do seu trabalho e o consideram pioneiro no assunto em questão. Atualmente, não é mais possível considerar a evolução como uma simples hipótese teórica, pois várias descobertas importantes atestam a presença do *Homo Sapiens* primitivo no continente africano, há mais de 100 mil anos. Tudo indica que nossa espécie é tão antiga na África quanto em outras partes do mundo. Dessa forma, é provável que pesquisas futuras possibilitem datar, com precisão, o mais remoto vestígio de seres humanos, cuja idade talvez esteja próxima dos 200 mil anos (Ki-Zerbo *apud* Leakey, 2010, p. 491)

[...] Trazidos como escravizados do continente Africano para o Brasil, homens, em sua grande maioria, mas também mulheres e crianças, de todas as regiões de onde hoje são Angola e as duas repúblicas congolenses, a democrática e a popular, do início ao fim do tráfico, africanos foram enviados para todos os grandes portos brasileiros, como os de Recife, Salvador, São Luiz e Rio de Janeiro. Alguns, arrancados do Golfo da Guiné e das áreas interioranas daquele continente, foram dirigidos para as “minas gerais”, por sua experiência em mineração, mas também foram levados para o Maranhão e a Bahia. [...] Eram chamados de Negros Moçambiques – designação geral dada àqueles que eram trazidos da costa oriental africana – principalmente após a pressão inglesa contra o tráfico ao norte do equador, já nas décadas iniciais do século XIX. [...] (Pereira, 2006, p. 8-9).

A partir da historiografia e dos registros, ainda que possivelmente incompletos, desse tráfico transatlântico, há comprovação de que o Brasil recebeu o maior contingente de africanos escravizados nas Américas e possui o maior número de negros em diáspora.

No país, desde o pós-abolição, sabemos que a população negra foi deixada à margem de uma sociedade, da qual nunca fez realmente parte, uma vez que os descendentes de africanos não foram devidamente tratados como pessoas, mas, sim, como mão de obra braçal, condenada a trabalhar gratuitamente (Pereira, 2006).

Nestes termos, podemos afirmar que as culturas africanas e afro-brasileiras, considerando, em específico, elementos como a identidade da população negra, foram negadas e silenciadas por imposição de diferentes forças, incluindo donos dos escravos.

Posteriormente, mesmo no pós-abolição, a educação/escolarização dos grupos negros, pessoas descendentes de africanos escravizados, sobretudo das crianças, foi negligenciada como um direito. A essa parcela da população brasileira foi negado o direito de falar e de se posicionar sobre suas crenças e costumes, de lutar para que seus conhecimentos fossem reconhecidos. Esses e outros fatores tiveram, como uma de suas consequências, a invisibilidade da história do povo africano e da identidade negra, o que levou muitas crianças a incorporar referenciais identitários de outras raças/etnias, principalmente de povos europeus brancos.

Ao longo de nossa vida, e como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, sempre percebemos a invisibilidade do povo preto brasileiro, como, por exemplo, nas escolas que frequentamos no passado, como estudante, e onde, atualmente, estamos, como docente, não faziam referências escritas e não dispunham de imagens que identificassem os negros e, muito menos, que estimulassem a inserção da chamada cultura negra naqueles espaços. Podemos dizer que a aquisição de identidade étnico-racial se deu por força própria e autoestima. Ressaltamos que, no âmbito familiar, o único estímulo e o encorajamento que recebíamos vinham do lado paterno, que jamais permitiu que o sentimento de inferioridade predominasse em nossas vidas.

Com o passar dos anos, aprendemos, pela força da vida, que não somos todos iguais, e na maioria das situações, somos suportados devido ao nosso nível de competência, isto é, em virtude da nossa capacidade de realizarmos bem as tarefas que são atribuídas a nós.

Cabe destacarmos que, em nosso trabalho, no qual lidamos com crianças nas faixas etárias de cinco a oito anos de idade, tivemos a oportunidade de observar e presenciar, com certa tristeza, a invisibilidade e a ausência de referências identitárias de algumas crianças negras. Elas não se identificam como negras (pretas ou pardas), mas se autodenominam

marrom, cor de chocolate, cor de açúcar queimado, café com leite, entre outros adjetivos, ou seja, parece que a noção de que eram negras não existia. Inferimos que essas atitudes são frutos de uma suposta ignorância dos pais, que provavelmente não sabiam ou não conseguiam falar sobre sua identidade étnico-racial, visto que era um campo desconhecido para eles também. Contudo, ainda que essa seja a realidade da maioria, algumas delas trariam consigo esse sentimento de pertencimento à identidade negra.

Conforme ressaltado por estudiosos do tema das relações étnico-raciais na educação, como Gomes e Jesus (2013), cada vez mais é preciso que as ações voltadas ao pertencimento identitário sejam compreendidas como algo possível, real e palpável. Resignificar velhas concepções e paradigmas educacionais, disponibilizar para crianças e docentes materiais que realmente farão a diferença na concepção dos pensamentos sobre as relações étnico-raciais, de forma a quebrar a imagem e os mitos do branqueamento e da democracia racial são coisas que vêm nos assombrando desde o fim da escravização.

Nesse contexto, entender que toda pessoa ciente de seu lugar de cidadania e de sua historicidade deve poder participar da narrativa histórica brasileira nos leva a entender que a dimensão étnico-racial é um dos principais aspectos a serem considerados e conhecidos. Buscar compreender que a diversidade e a equidade entre os seres fazem parte de ações solidárias públicas é pauta urgente da educação atual, contudo alguns pontos da história ainda são negligenciados (Gomes; Jesus, 2013)

Assim, acreditamos que o ambiente da escola, comumente, não insere, de fato, a criança preta em seu meio, pois ela se depara com uma cultura baseada em padrões brancos. Vemos, esporadicamente, alguma referência à cultura negra, em determinados livros didáticos e em, não muitos, cartazes espalhados pela escola. Até mesmo a escolha para participar da encenação nas festinhas da escola, quase sempre, é para eventos pontuais e específicos do currículo, constituindo-se naquilo que Santomé (2013, p. 243) chamou de currículo turístico. Grande parte das referências de uma criança considerada bonita e de uma família considerada feliz é branca.

Os estereótipos com os quais elas têm contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são ainda mais acentuados na escola, sendo, muitas vezes, também mais cruéis. O não-posicionamento do professor e da professora é um ponto marcante nessas vivências (Gomes, 1995, p. 118).

Destacamos que a lei 10.639/2003, que delibera a obrigatoriedade dos estudos sobre a África e a história e a cultura afro-brasileira e africana, completou vinte anos, em 2023. (Brasil, 2003). Baseado no exposto, percebemos que, neste tempo de vigência, esses

conteúdos são abordados como assunto de menor teor educacional, ou seja, raramente esses temas são abordados dentro do contexto das disciplinas regulares do currículo sendo, geralmente, tratados como aspectos desconectados (Santomé, 2013) da vida real e do cotidiano da maioria das pessoas; eles surgem como elementos artísticos, no contexto dos instrumentos musicais, das danças e da Capoeira. Frequentemente, aparecem nas práticas escolares em datas pontuadas no calendário escolar, como o “13 de maio”, dia da Abolição da Escravidão, e o “20 de novembro”, Dia da Consciência Negra.

A educação escolar, como espaço/tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo (Gomes, 2012). Em uma pesquisa realizada entre os anos de 2009 e 2010, a qual deu origem ao livro - Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03, Nilma Lino Gomes e colaboradores identificaram, mapearam e analisaram como estavam sendo desenvolvidas as iniciativas e práticas de ensino nas redes públicas, na perspectiva da lei supracitada. O estudo foi realizado em 36 escolas e, em sua conclusão, entendeu-se que os diversos setores que compõem o sistema educacional brasileiro necessitavam ser reajustados, de alguma forma, para que as práticas pedagógicas relacionadas à Lei 10.639/03 fossem concretamente efetivadas. Nas considerações finais (substituídas por recomendações), a pesquisa revelou que, em várias escolas participantes, existiam projetos significativos que foram desenvolvidos por coletivos profissionais, e, além disso, os professores que desconheciam a Lei 10.639/03 mostraram interesse em estudar e saber com mais detalhes sobre essas questões.

Precisamos considerar que há vários interesses em jogo e que a educação das relações étnico-raciais mexe com estruturas de poderes classistas, machistas, racistas e homofóbicos na gestão dos sistemas de ensino e nas escolas. Entendemos que, muitas vezes, algumas pessoas discriminam outras movidas por interesses, ou seja, pelo desejo de se manterem no poder ou por acharem são detentoras desse. Portanto, há a necessidade de questionarmos o real significado de uma formação de professores e de diversidade étnico-racial e, além disso, quais são as práticas desenvolvidas para esse contexto. Dependendo da formação e do modo como os fatores anteriormente apresentados se articulam, os seus resultados podem não ser os mais democráticos (Gomes, 2012). Ressaltamos que, desde o período da realização da pesquisa, acima mencionada, até os dias atuais, reconhecemos que houve alguns avanços, inclusive no meio literário infantil, como a utilização de diversas representações e adaptações de histórias que estabelecem, como protagonistas, personagens negros. Além disso, também foram

publicados vários trabalhos acadêmicos e relatos de práticas para que o estudo da Cultura Afro-Brasileira e Africana sejam abordados de forma expressiva nas salas de aula.

As questões apresentadas, que permearam nosso estudo, procuraram observar as práticas cotidianas de salas de aula que versavam sobre os estudos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em um contexto de interação com as disciplinas ministradas. Destacamos que, especificamente, focamos nos materiais selecionados pelas docentes observadas, especialmente, na literatura em forma de contação de história, o que entendemos que nos permitiu perceber também o olhar das crianças sobre o tema.

O olhar da criança foi relevante dentro do contexto de observação das práticas pedagógicas, uma vez que nos auxiliou a perceber nuances na abordagem da temática étnico-racial, como superação ou reafirmação de estereótipos e de preconceitos. Por meio da observação participante, foi possível compreendermos o panorama das ações, que tomam forma a partir de uma estrutura social mais ampla. Entendemos que, desse modo, pudemos perceber questões importantes sobre o modo como as pessoas envolvidas no processo educativo dão sentido à própria vida e entender as dimensões presentes no trato das questões étnico-raciais (Bogdan; Biklen, 1994).

No atual momento, a diversidade étnico-racial e cultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professores e às práticas educativas escolares e não escolares. O desafio no campo da didática e da formação dos professores, no que se refere à diversidade voltada para a diferença, é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformar em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Ao assumir esta postura é preciso também considerar a proposta de construção de uma pedagogia multicultural, que valorize e respeite as diferenças, significa lidar com os conflitos, os confrontos, e as desigualdades (Gomes; Silva, 2011, p. 14).

Nesse contexto, buscamos, nessa investigação, entender, por meio de observações, registros de áudio e de escrita, o olhar das docentes sobre como abordar, trabalhar e problematizar, com os educandos, as percepções dos estudos que envolvem as Relações Étnico-Raciais. Os silenciamentos e negações, ou seja, a recusa em abordar a questão, também foram considerados como pontos de interesse para a análise. A pesquisa teve o objetivo de investigar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas relacionadas às questões abrangidas na lei 10.639/03, e busca identificar de que maneira professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental abordam a dimensão da identidade afrodescendente e como estas se integram ao conhecimento diário dos estudantes.

Para iniciar nosso trabalho de pesquisa, fizemos um levantamento dos estudos e pesquisas já realizados sobre o tema. Na busca por esses trabalhos, foi realizada, inicialmente, uma seleção das publicações das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (Anped). Foram consideradas as reuniões nacionais dos anos de 2013, 2015, 2017 e 2019. Escolhemos esse período pois, o ano de 2013 é o marco dos 10 anos de vigência da lei 10.639/03, e 2019, por ter sido o último ano em que o evento aconteceu presencialmente, devido à pandemia causada pelo coronavírus. O desenvolvimento da pesquisa foi feito com a identificação de produções de três Grupos de Trabalho: GTs Educação e Relações Étnico-Raciais, Currículo e Didática.

No GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais – foram pesquisados 93 trabalhos apresentados e 06 trabalhos excedentes. Deste montante, 16 foram selecionados, por, direta e indiretamente, conversarem com as abordagens das Relações Étnico-Raciais e do Currículo. Foram feitos recortes e diálogos que revelaram estratégias curriculares que funcionariam na prática e, dessa forma, há, entre esses dois instrumentos, uma interação em prol de uma educação equânime, nos ambientes da sala de aula, onde geralmente acontecem os conflitos de aprendizagens.

As experiências com currículo, em geral, são contraditórias e conflitantes, visto que o discurso de igualdade posto na teoria contradiz com as vivências de desigualdades nas relações interpessoais que ocorrem na escola (Cruz, 2008).

As políticas curriculares voltadas para a diversidade questionam, como era de se esperar, hierarquias e privilégios na sociedade brasileira e trazem indagações a uma escola estruturada a partir da lógica da igualdade abstrata. Questionar essa homogeneidade, estabelecida a partir do referencial eurocêntrico nos currículos escolares, para transformá-la, significa suscitar conflitos. Os resultados revelam que as instituições educacionais demonstram a intenção de trabalhar com a história e a cultura da comunidade.

Entretanto, não conseguem questionar e transgredir o currículo oficial e têm dificuldade para romper com as práticas discriminatórias e excludentes. Em decorrência disso, a escola não atende às especificidades étnicas e culturais dos estudantes e tendem a adotar um currículo monocultural, dificultando o processo de construção da identidade étnico-racial e da autoestima desses educandos (Régis; Basílio, 2018).

No GT 12 de Currículo, dos anais nacionais da Anped, foram analisados 107 estudos (Quadro 1) e, entre esses, foram selecionados dois trabalhos (Quadro 2); um possui abordagem indireta com as relações étnico-raciais, já o outro traz uma abordagem direta com o tema. Esses fatores proporcionam algumas reflexões.

Quadro 1 – Trabalhos publicados e selecionados nos anais nacionais da Anped, entre 2013 e 2019, dentro do GT21-Relações Étnico-Raciais

Título	Autores
A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca	Luiz Fernandes de Oliveira Marcelino Euzébio Rodrigues
Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar	Jeanes Martins Larchert
Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de direitos	Leunice Martins de Oliveira
Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos	Lucineide Nunes Soares Santuza Amorim da Silva
A didática da dupla consciência e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	Thiago dos Santos Molina
Identificações étnico-raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de Pesqueira, PE	Maria da Penha da Silva
A política curricular para a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas no ensino superior	Joana Célia dos Passos Tatiane Cosentino Rodrigues
O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente	Luiz Fernandes de Oliveira Fabiana Ferreira de Lima
Cotidiano escolar/(re)trato social: curriculando as relações raciais	Sandra Maria Machado
A Lei nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação	Maria da Conceição dos Reis Auxiliadora Maria Martins da Silva
Os negros, indígenas e brancos representados no currículo de um curso de licenciatura em História	José Bonifácio Alves da Silva José Licínio Backes
Educação e racialização: uma análise a partir dos conteúdos escolares das aulas primárias pernambucanas (1928-1939)	Adlene Silva Arantes
Aportes de “La philosophie bantoue” e a sua relação com a concepção de axé das religiões brasileiras de matrizes africanas: questões para a educação das relações étnico-raciais	Erisvaldo Pereira dos Santos
Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação escolar quilombola	José Eustáquio de Brito Agda Marina Ferreira Moreira
Entre a aceitação e a fuga: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares	Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito
Festa de santo em comunidades quilombolas: encontros possíveis entre conhecimentos da comunidade e da escola	Cândida Soares da Costa

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Trabalhos publicados e selecionados nos anais nacionais da Anped entre 2013 e 2019, dentro do GT12-Currículo

Título	Autores
Empoderamento crespo: ciberativismo, currículo e diferença nas escolas	Iris Verena Santos de Oliveira
A cor escondida embaixo do uniforme: quem pensa o currículo para a geração do ventre-livre	Rosane de Azeredo Cunha Siqueira

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao mesmo tempo em que apresenta as disputas pela política curricular, no que tange ao ensino da cultura afro-brasileira e história da África, o primeiro artigo descerrou também sobre o ativismo da juventude negra, no canal do Youtube, atentando para os mecanismos da luta antirracista desenvolvidos nessa plataforma de compartilhamento de vídeos. Desse modo, este texto propôs nos atentarmos às narrativas de youtubers, a partir de suas próprias vozes, dando atenção especial às publicações do Canal DePretas, de Gabi Oliveira.

O diálogo entre youtubers e professores provocou reflexões sobre a atuação de intelectuais negras nas universidades, ao mesmo tempo em que pautou o conceito de diferença entendida como alteridade que escapa ao mesmo, pelas significações de escola como espaço de disputas em torno das relações entre currículo e políticas de reconhecimento. No texto, o referencial teórico pós-estrutural nos serve de base para falarmos sobre a diferença nas significações do espaço escolar, opondo-se ao debate fundado na perspectiva da diversidade. As considerações finais apontam para o debate sobre questões étnico-raciais pautado na escola pelos corpos que transitam em corredores e salas de aula (Oliveira, 2019).

O segundo artigo discutiu as concepções que envolvem currículo e questões raciais na Educação Infantil, tendo como ponto de partida a pergunta: “A escola pública é negra?” Este estudo, que ainda estava sendo feito na época, buscou, na historiografia da formação da escola, compreender o currículo como criação dentro de um cenário multifacetado, no qual há uma alteridade histórica.

Portanto, aliado à filosofia Ubuntu¹, o artigo propôs fazermos uma reflexão sobre currículo, evocando a seguinte questão: a partir do pensamento de se tentar afirmar que a escola é negra, haverá também um currículo negro que se sobrepõe o currículo prescrito? O diálogo prática-teoria-prática e os sentidos que nascem com as pesquisas do cotidiano

¹ Filosofia Ubuntu - “*Eu sou porque nós somos*”. Um dos três princípios fundamentais da RAIZ – Movimento Cidadanista, o Ubuntu é uma ética e filosofia de origem africana que busca entender a sociedade de uma maneira mais integral e solidária (Ubuntu..., 2016).

ajudaram a nos aproximar da complexidade dessa questão, de forma a construir um trajeto que agora começa, que valoriza o caminhar e não espera o fim (Siqueira, 2019).

O currículo é uma construção sistemática de conhecimentos, socializada pelas instituições escolares, e o contexto social, econômico, político e cultural que ele representa ou deixa de retratar deve ser o primeiro aspecto para analisá-lo e avaliá-lo (Régis; Basílio, 2018). Em um GT, de tão grande relevância para pesquisas educacionais e expansão de pesquisadores, fica uma questão: por que há tão poucos estudos sobre o Currículo e as Relações Étnico-Raciais, especificamente nesse GT?

O marco temporal basilar de nosso referencial teórico nos Anais da Anped foi até o ano de 2019, e o levantamento bibliográfico feito por Rizzo e Marques (2017) nos deu suporte teórico para este trabalho, quando destacamos as lacunas existentes em pesquisas que tratam do tema ERER e Currículo, ou seja, essas falhas já apontavam para a importância de trabalhos nessa área. Inclusive, ressaltamos que, em seus estudos, também detectamos a inexistência de trabalhos nesse campo, em outras plataformas de banco de dados, o que nos mostrou a necessidade de abordagens do supracitado.

No terceiro grupo de artigos, analisamos 64 trabalhos publicados nos anais nacionais da Anped, especificamente no GT 04 – Didática; dos quais, foram selecionados 05 artigos relacionados indiretamente com o tema, mas com alguns aspectos que nos levaram à reflexão (Quadro 3).

Quadro 3 – Trabalhos publicados e selecionados nos anais nacionais da Anped entre 2013 e 2019, dentro do GT 04-Didática

Título	Autores
Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação	Orlando Fernández Aquino
Didática e formação de professores: entre as distorções de conceitos	Adriana Salete Loss
A didática nas perspectivas de licenciandos: da fórmula mágica à mediação entre teoria-prática	Edileuza Fernandes da Silva
O reconhecimento para além da igualdade: subsídios para uma educação intercultural	Kaé Stoll Colvero
A educação física no ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro: as diferenças culturais em questão	Ana Paula da Silva Santos

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que esses trabalhos reúnem revisões bibliográficas, análises, pesquisas exploratórias, teorias e aspectos voltados para o âmbito educacional, no contexto da

interculturalidade e da diferença. As abordagens estão relacionadas com o cotidiano escolar e seus conflitos diários, que levam muitas vezes à deficiência de aprendizagem. No entanto, nenhum deles destaca as relações étnico-raciais como ponto de referência. Observamos em alguns trabalhos a menção que se faz às relações das diferenças entre pessoas e instituições de ensino. Sobre isso, Candau (2009, p. 38) afirma que o desafio atual das práticas de ensino pode ser sintetizado em “como trabalhar com as diferenças entre seus próprios atores e protagonistas”, uma vez que o termo diferença é frequentemente associado pelos educadores a desvios passíveis de correção e direcionamentos.

Os considerados “diferentes” estão submersos, muitas vezes, devido à conotação negativa do baixo rendimento, do comportamento indisciplinado, da transgressão, do problema a ser resolvido, do déficit em relação ao padrão social de normalidade. Candau (2011, p. 252) assinala que as diferenças, inerentes ao ambiente escolar, precisam ser reconhecidas e valorizadas de modo positivo, pois carregam as marcas identitárias dos sujeitos, que não podem ser homogeneizadas ou desconsideradas. A escola tem um importante papel no reconhecimento das pluralidades e do reconhecimento para além da diferença, a fim de valorizar os sujeitos socioculturais subalternizados e discriminados. Para isso, novas estratégias pedagógicas e diferentes recursos didáticos, aliados a processos dialógicos cotidianos, podem fornecer bases consistentes para uma educação capaz de combater desigualdades, silenciamentos e opressões, sendo a interculturalidade uma perspectiva para além da igualdade, submersa em todas as possibilidades oriundas da valorização e do reconhecimento da diferença, que “está no chão da escola”.

1.2 Aspectos metodológicos

“A investigação qualitativa prima e privilegia por seus aspectos alargados de abordar os sujeitos de pesquisa, possui como uma de suas peculiaridades a preocupação com os investigados (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).” Nossa pesquisa contemplou, em seu viés metodológico, a abordagem qualitativa orientada pela perspectiva etnográfica.

Esse tipo de pesquisa permite que se chegue aos ambientes da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo, que teve como uma de suas características, a interação direta entre as pesquisadoras e os sujeitos

pesquisados, onde as primeiras serviram de instrumento essencial na reunião e análise dos dados (André, 1995, p. 34).

A abordagem qualitativa orientada pela perspectiva etnográfica, apresenta como características: não necessitar de tempo longo no campo de pesquisa, fazer uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (André, 1995, p. 25).

“Nesse sentido, foi importante estarmos pessoalmente no campo de estudo, como forma de experiência direta para a posterior escrita (Wolcott, 1975 *apud* Lüdke; André, 2020, p. 15-16).” Compreendemos a necessidade de uma imersão na realidade da pesquisa, para entender as regras, os costumes e as convenções que governam a vida do grupo estudado. Esta abordagem em campo envolveu o registro escrito e gravado em áudio dos elementos observados em diferentes espaços das instituições investigadas, sobretudo das ações realizadas por professoras e estudantes em sala de aula.

A abordagem em campo envolveu três instrumentos de coleta de dados: análise de documentos, observação participante e entrevista. A análise de documentos, embora pouco explorada na área da educação, pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja como complementação a outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Uma vantagem adicional dos documentos é o baixo custo, requer apenas investimento de tempo do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes (Lüdke; André, 2020, p. 44).

Nesse contexto, a análise documental foi utilizada no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através das diversas fontes documentais que abrangeram: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, planejamentos das professoras, livros didáticos e paradidáticos, as resoluções vigentes da Secretaria de Estado em Educação de Minas Gerais (SEEMG), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e os Planos de Curso e Ensino, também organizados pela SEEMG. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada (Lüdke; André, 2020, p. 34).” As observações realizadas em campo foram em turno único, e as observações nas salas de aula foram agendadas pelas professoras.

Nosso foco de pesquisa se concentrou nos anos ou etapas iniciais do ensino fundamental, e, para tal, selecionamos os seguintes anos de escolaridade: primeiro e segundo anos, por serem, atualmente, o início e o fim da primeira fase do ciclo de alfabetização; o

terceiro por fazer parte do ciclo complementar do processo e o quinto por ser a fase final, em que se completa e consolida o processo de alfabetização.

As entrevistas foram realizadas com as participantes da pesquisa de maneiras específicas, pois cada uma tinha uma prioridade de dias e horários; por isso, adequamos os momentos de forma cômoda para atendermos às individualidades de cada profissional. Além disso, optamos por realizar os encontros com as professoras na comodidade de seus domicílios. Com relação às participantes da pesquisa, destacamos que convidamos oito professoras, que se interessaram pelo tema do estudo e elas se programaram e se organizaram para realizar contações de histórias, em um determinado dia da semana, e uma supervisora.

Além disso elas organizaram seus horários e definiram os dias e horários que a pesquisadora proponente pudesse realizar as observações em sala de aula. (uma das etapas do trabalho de campo da pesquisa). Já a supervisora agendou um horário em seu turno de trabalho para nos atender, pois ela estava grávida e, por isso, não quis estender muito o tempo, tendo em vista a data de nascimento do bebê. Foram momentos agradáveis, de muito diálogo, reflexões e sugestões voltadas para a formação de professores.

Os Quadros 4 e 5 apresentam as características de cada participante.

Quadro 4 – Docentes

Nomes fictícios	Autodeclaração cor/raça	Tempo de docência	Tempo de docência na escola	Graduação	Especialização	Gênero
Antonietta	Parda	30 anos	8 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Feminino
Ariana	Branca	14 anos	9 anos	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva AEE - Sala de recursos	Feminino
Brisa	Branca	9 anos	9 anos	Pedagogia	Alfabetização e Letramento Psicopedagogia Institucional Educação Especial e Inclusiva Neuropsicopedagogia	Feminino
Larissa	Branca	9 anos	8 anos	Pedagogia Educação Especial e Inclusiva	Educação Especial e Inclusiva AEE e Sala de recursos Biblioteconomia	Feminino
Marina	Branca	6 anos	6 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Feminino
Maura	Branca	18 anos	9 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Feminino
Natane	Branca	33 anos	7 anos	Normal Superior	Em andamento	Feminino
Tereza	Branca	9 anos	9 anos	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva	Feminino

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Supervisora

Nomes fictícios	Autodeclaração cor/raça	Tempo de docência	Tempo de docência na escola	Graduação	Especialização	Gênero
Luana	Branca	13 anos	8 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Feminino

Fonte: Elaborada pela autora.

Destacamos que, no Quadro 4, não foi descrita nenhuma profissional que se autodeclarava preta, pois, por ocasião da pesquisa, apesar de haver, na escola, duas professoras que se autodeclaravam pretas, elas não puderam participar porque uma era a pesquisadora proponente e a outra não estava lecionando nos anos de ensino selecionados para as análises de campo. Por isso, a ausência dessa representação étnica no quadro docente supracitado. E, analisando mais além, ressaltamos que no quadro de docentes efetivas², a escola tem uma professora preta, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

A docência nos anos iniciais do ensino fundamental, é de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, e para que as crianças obtenham êxito nessa fase educacional, o corpo docente da escola precisa estar alinhado em suas ações cotidianas. “Constatamos como a profissão de professor tem em si algo ambíguo, dado que mescla diariamente sentimentos muito diversos (Lima, 2012, p. 154).”

O professor ao mesmo tempo em que se torna o centro dos discursos das reformas educativas, considerado fundamental no processo educativo [...], e o sujeito ator/autor imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino público, também enfrenta no exercício da docência vários desafios que dificultam e impedem que atinja sucesso em sua atuação, [...] dentre eles, o fator de que o professor constantemente faz escolhas difíceis entre fazer a turma avançar rapidamente ou cuidar dos alunos com dificuldades, afastar os alunos que perturbam ou procurar integrá-los ao grupo [...] (Lima, 2012, p. 155-156).

Observamos que as professoras participantes da nossa pesquisa sempre mantinham um diálogo interativo sobre possíveis conteúdos e ações que possibilitavam as aprendizagens necessárias para consolidar as temáticas trabalhadas em sala de aula. De acordo com o Quadro 4, pudemos acompanhar um pouco a trajetória profissional de cada uma delas, em que a maioria tem experiência de muitos anos e possui especializações em áreas afins, para a função que exercem. Porém, destacamos que nenhuma delas tem formação voltada para as relações étnico-raciais nas questões da negritude; algumas tiveram informações esporádicas no contexto de cursos que fizeram extra graduação.

² Docentes efetivas são profissionais nomeadas para a efetivo exercício docente por meio de aprovação em concurso público.

A maior parte das entrevistadas trabalhava em dois turnos diários, por isso a necessidade de adaptações para realizar as entrevistas. Ressaltamos que duas professoras não tinham filhos, seis tinham filhos em idade escolar, entre os anos iniciais e a universidade, e a supervisora estava grávida. O cotidiano sempre marcado pela corrida entre um turno e outro nos levou a optar por realizar as entrevistas nos finais de semana, sempre aos sábados na parte da tarde. Foram dois sábados, para cada entrevista, com duração de duas horas, por tarde. Destacamos que, no capítulo 4, foram feitas abordagens mais minuciosas sobre as entrevistas, as quais foram analisadas, e os resultados foram apresentados.

No capítulo 2, apresentamos o referencial teórico que balizou nosso estudo, e nos amparou na reflexão desse percurso metodológico, tendo, como item inicial, as relações étnico-raciais e os aspectos da lei 10.639/2003, que norteiam nosso estudo.

Apresentamos alguns conceitos de currículo; para o qual, observamos diferentes definições e entendemos que ele possui uma dimensão prática – planejamento e ação –, em que se manifestam as relações étnico-raciais e os espaços de atuação do professor. É nesse preâmbulo que currículo e didática se encontram. Ainda nesse capítulo, foram também contemplados os itens Identidades e as categorias Denúncia e Afirmação, organizadas para esse estudo.

CAPÍTULO 2

Neste capítulo, abordamos, inicialmente, as relações étnico-raciais no Brasil e a Lei 10.639/03, com suas concepções, suas influências e suas confluências com o currículo. Além disso, trouxemos, também, os conceitos de currículo, com os quais dialogamos ao fazermos uma breve digressão no histórico do pensamento curricular, utilizando-se de suas análises e reflexões, e, a partir disso, tivemos a pretensão de detalhar as opções teóricas do campo curricular, que é vasto e nos ajudaram a interpretar e/ou estabelecer interlocução com os dados da pesquisa. Por fim, exploramos o conceito de identidade negra, uma vez que o assunto é essencial na pesquisa, por ser o ponto de partida de nossas indagações e interrogações.

2.1 Relações étnico-raciais e a Lei 10.639/2003

Na política educacional voltada para as dimensões curriculares do Brasil, a implementação da Lei 10.639/2003 significou estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas, para que a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional fosse reconhecida (Brasil, 2006).

Observamos que, às portas de completar 20 anos da promulgação da referida lei, a primeira, no campo da educação, a ser sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ainda encontramos desafios no que diz respeito à sua concretização em termos de práticas pedagógicas. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira.

Dessa forma, ciente dos desafios que, por certo, viriam, o Conselho Nacional de Educação (CNE), já, em 2004, dedicou-se ao tema e, em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, elaborou parecer e redigiu a resolução, homologada pelo Ministro da Educação na época.

[...] No sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições dedicadas à educação, tais documentos buscaram enfatizar cuidadosa atenção à incorporação da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira nas práticas escolares. Importante destacar a luta dos movimentos sociais ao criar um conjunto de estratégias por meio das quais os segmentos populacionais considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar suas singularidades [...] (Brasil, 2006).

Inferimos que é na escola onde as diferenças se encontram, e, é lá, também, que as discussões sobre currículo estão em importantes debates. Dessa forma, esperamos que as

diferenças sejam tratadas de forma justa e igualitária e que a diversidade não seja apenas um discurso sobre os diferentes gêneros humanos, mas sim sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos educandos de maneira geral (Brasil, 2006).

Munanga (2013) reafirma que:

[...] a questão é saber que tipo de educação o Brasil precisa desenvolver para sair da situação em que se encontra hoje. Uma educação que vise não somente ao domínio das teorias e novas tecnologias, que embora imprescindíveis não seriam suficientes, mas também e sobretudo uma educação cidadã orientada na busca da construção e consolidação do exercício da cidadania, dos princípios de solidariedade e equidade. Tal educação convida para um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo. [...] Nunca se falou tanto da diversidade e da identidade como no atual quadro do desenvolvimento mundial dominado pela globalização da economia, das técnicas e dos meios de comunicação. [...] Mas a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades, que ainda estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro, além de os portadores dessas identidades de resistência serem também vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até da segregação racial de fato [...] (Munanga, 2013, p. 21-23).

Nos últimos anos, as discussões sobre conhecimento e educação tornaram-se mais complexas e estão nos desafiando a compreender e apresentar alternativas à prática pedagógica. Esse desafio se apresenta, em grande medida, em função dos contextos escolares cada vez mais diversificados, onde há presença de público diferenciado dos padrões ensinados pela/na formação docente. Assim, na relação pedagógica, apresenta-se a questão dos limites da atuação docente nas questões sociais, culturais, ideológicos e, a partir da emergência da Lei 10.639/03, também ficam evidentes a existência de limites, quanto ao entendimento e à ação ligada ao tema das relações étnico-raciais na prática pedagógica.

Rocha (2011, p. 29), em sua obra afirma que “trabalhar a História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros não quer dizer abandonar as outras disciplinas do currículo ou, mesclar essas temáticas, mas sim, ressignificar os conteúdos escolares inserindo e relacionando com o cotidiano e realidade de cada comunidade. Significa reconhecer o currículo como fator contributivo para promover a construção de uma proposta pedagógica que possa contemplar a formação de sujeitos históricos capazes de enfrentar com criticidade os desafios sociais que lhes são impostos.” Ela prossegue acrescentando que, abordar pedagogicamente a diversidade, não é tarefa fácil, é um desafio de grande complexidade implementar políticas públicas em um sistema de ensino que carrega, em seu tempo histórico, todo o perfil do colonizador.

[...] Redimensionar a prática pedagógica na perspectiva de inclusão exige a construção de uma proposta curricular vinculada à realidade brasileira de diversidade étnica e cultural [...]. [...] E ainda, é necessário, então, abrir-se para a discussão e fazer chegar à sala de aula orientações teóricas que fundamentam a

identificação de outros referenciais que favoreçam práticas curriculares voltadas para a formação de habilidades, aprendizado de conceitos e para o desencadeamento de atitudes, saberes e interações, estimulando a superação de preconceito e o fortalecimento da solidariedade (Rocha, 2011, p. 30).

No capítulo 1, mencionamos que a pesquisa realizada entre os anos de 2009 e 2010, da qual originou o livro - *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/03*, em que Nilma Lino Gomes e colaboradores identificaram, mapearam e analisaram como estavam sendo desenvolvidas as iniciativas e práticas de ensino nas redes públicas na perspectiva da lei supracitada. Ressaltamos, então, que esse estudo, foi também sintetizado em um artigo, escrito por Gomes e Jesus (2013), que, em suas reflexões finais, apresentou alguns resultados.

[...] Em linhas gerais, o trabalho de campo revelou pontos importantes para a reflexão sobre as práticas, os dilemas, limites e avanços na implementação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições pesquisadas. De maneira geral, o trabalho de campo com as trinta e seis escolas revelou que: [...] segundo os profissionais da escola que estavam à frente das práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei 10.639/2003 deu legitimidade ao trabalho que já vinha sendo realizado, muitas vezes de forma isolada e antes mesmo da sanção da referida Lei.

[...] As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envoltivas, mais enraizadas e sustentáveis. Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros.

[...] As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes.

[...] A sustentabilidade das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada com algumas características mais gerais da própria escola:

(a) a gestão escolar e de seu corpo docente;

(b) os processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial;

(c) a inserção no PPP. Não se pode esquecer o peso da cultura escolar, a organização dos tempos e espaços, bem como a materialidade da escola e sua relação com as práticas observadas. O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral. [...] (Gomes; Jesus, 2013, p. 31-32).

[...] Como foi visto durante o trabalho de campo, o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional [...] (Gomes; Jesus, 2013, p. 31-32).

“[...] As mudanças nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo [...]” (Gomes; Jesus, 2013, p. 31-32). Reiteram os autores que, em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. A pesquisa revela, portanto, “que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites (Gomes; Jesus, 2013).”

Destacamos que Araújo (2018), em seu artigo “As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil”, realizou uma síntese relacionada à literatura negra infanto juvenil entre os anos de 2013 a 2014, e, como resultado de sua pesquisa, sobre o assunto em questão, foram encontrados, ao todo, 13 estudos, em nível de mestrado e doutorado, captados no levantamento para o projeto “Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte”.

Nesse contexto, os resultados encontrados foram baseados em trabalhos da pós-graduação em Educação, desenvolvidas entre os anos 2003 e 2014. Por meio da análise, predominantemente qualitativa, foi possível estabelecer duas categorias: a “análise literária”, que reúne os estudos que investigaram uma ou mais obras de um mesmo autor, cuja característica, em comum, é a interface com contextos históricos e sociológicos, em especial do passado; e a “escolarização da literatura”, que agrupa as pesquisas que, no contexto escolar, investigaram a existência, a leitura e a interpretação de obras literárias infantis e juvenis. Destacamos que esses trabalhos se aproximaram da nossa pesquisa, visto que enfatizavam a importância da literatura negra infanto juvenil para o desenvolvimento emocional, cognitivo e identitário de crianças negras, e o respeito que as crianças não negras deveriam ter com a ancestralidade do outro.

Os trabalhos apontaram também que existem lacunas de pouco investimento de estudos na recepção da leitura literária, em especial com crianças pequenas, o que não foi possível detectar totalmente em nossos levantamentos de campo, por não ser esse o foco direto de nossos estudos, mas observamos que existem percursos que delineiam esse caminho.

Outro importante estudo que também se alinhou com a nossa pesquisa foi o artigo de Régis e Basílio (2018), “Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte”, no qual consta a sistematização e a análise dos 38 artigos, 13 teses e 50 dissertações relacionados à Categoria Currículo. Para a leitura e análise desses artigos e da produção discente, os autores utilizaram, de subsídio, os referenciais da análise de conteúdo, por meio da análise categorial (Bardin, 1977).

Como contribuição, esses pesquisadores sugeriram, no final, caminhos que ainda necessitam ser percorridos, porém esclarecemos que nos detivemos na contextualização dos artigos após a análise deles. Ainda segundo esses autores, a leitura e a análise desses artigos demonstraram algumas recorrências nos temas abordados, ou seja, a crítica ao currículo eurocêntrico unifica a produção.

Destacamos também que uma parte significativa dos artigos refletem as possibilidades e os desafios da inclusão, no currículo, da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003.

Outra questão bastante discutida nos trabalhos foi a problematização do currículo, que tem silenciado a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e as proposições para o ensino dessa temática. Além dessas discussões, também fizemos abordagens do currículo de países africanos e da diáspora; e de artigos que versam sobre a Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado do Conhecimento e sobre representação.

A problematização sobre o ensino do tema em questão, de acordo com os trabalhos examinados, contribuiu para a indagação das práticas curriculares hegemônicas e oferecem importantes subsídios para a construção de práticas curriculares que contemplem a diversidade étnico-racial do Brasil.

Entretanto, destacamos que há outras possibilidades de pesquisa acerca do tema, tendo como exemplos: como tem sido a inserção da temática nos projetos político-pedagógicos e quais os possíveis impactos na prática curricular? Qual é a participação da comunidade e dos movimentos negros na efetivação dos currículos realizados cotidianamente nas instituições educacionais? Como as pesquisas com outros sujeitos, que atuam no cotidiano escolar, podem colaborar para a problematização de como ocorre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira? Qual é a atuação das secretarias municipais e estaduais de ensino para a institucionalização da Lei nº 10.639/2003? Como as instituições de ensino superior nas diferentes áreas do conhecimento estão inserindo, ou não, nos seus currículos a temática? Quais os impactos da Lei nº 10.639/2003 nas instituições particulares laicas e nas confessionais? Como está a regulamentação dos documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino acerca da Lei nº 10.639/2003?

Dentro desse contexto, buscamos, para reanalisar, os 38 artigos que os autores pesquisaram e, apesar de haver confluência com as outras quatro categorias que eles subdividiram, nosso foco de reanálise foi na abordagem sobre “Relações Étnico-Raciais no Currículo”, por entendermos o alinhamento direto com o tema da pesquisa. Após nova seleção, definimos, como pontos basilares, para amparar nossos estudos, os artigos a seguir:

Silva (2004), Silva (2007), Onofre (2008) e Santana, Santana e Moreira (2013), pois esses trabalhos têm como pontos base de objetivo: o currículo, as relações étnico-raciais e a educação antirracista.

Os artigos dos autores supracitados fazem abordagens sobre a questão da invisibilidade do povo negro e a discriminação, o que resultou no apagamento de parte de sua história ancestral. Nesse sentido, faz-se necessário revisitar o currículo escolar e buscar mecanismos de ressignificação de maneira a desmistificar o mito da democracia racial. Os atravessamentos e comparações entre o currículo formal e o oculto é tema de um desses artigos, e sugere manejos para que ambos possam ser reconstruídos a fim de minimizar os prejuízos da população negra, pelos séculos de escravização, por meio de uma reflexão teórica sobre a importância do currículo como elemento indispensável para a promoção de uma educação antirracista.

Esses autores reiteraram o papel da escola, frente aos novos desafios em relação a um currículo que contemple a diversidade, bem como as práticas curriculares vigentes da época – da relação entre cultura, currículo e diversidade étnico-racial –, no sentido de se pensar o quanto a escola havia conseguido dialogar com as diferenças culturais. Sobretudo, com as questões que dizem respeito aos valores civilizatórios afro-brasileiros, a partir da Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino que compõem a educação básica no Brasil.

Ao problematizar essa relação, faz-se necessário construir uma política de descolonização dos currículos, como forma de valorizar e assegurar as diferenças culturais que se fazem presentes no contexto escolar (Silva, 2004; Silva, 2007; Onofre, 2008; Santana; Santana; Moreira, 2013).

2.1.1 Didática no ensino-aprendizagem

[...] O termo Didática adquire significado no pensamento pedagógico de Comênio com a publicação de sua obra *Didacta Magna*, em 1632, portanto, na mesma época do uso do termo Currículo. Desde as definições etimológicas (do grego *didaskhein*, *didaktikós*) até a sistematização dos elementos constitutivos da didática, nesse contexto se mantém a ideia de que o didático se liga a necessidade de produção e reprodução da vida social ao processo educativo intencional, por onde se caracteriza como arte e ciência do ensino. Sua didática assenta-se em fundamentos filosóficos, ou seja, é uma teoria da educação e não uma prescrição instrumental [...] (Oliveira *apud* Libâneo, 1998, p. 60).

No Brasil, [...] a história do Currículo aparece subsumido na Didática em uma proposta experimental de Joel Martins entre os anos 1960 e 1970, ou seja, [...] o currículo

como experiência ou currículo por atividades; baseado nas concepções da Escola Nova sob a lei 5.692/71 (Oliveira, 1998, p. 58-61). [...] O desenvolvimento histórico das temáticas do currículo e da didática mostram semelhanças em seus objetos de investigação, mas é necessário destacar que seus territórios de origem são diferentes, a didática tem ligação direta com a cultura europeia e o currículo com a cultura anglo-saxã [...]. Em nosso país, especificamente, os estudos iniciais foram introduzidos por influência norte-americana e europeia (em boa parte pela pedagogia católica). De acordo com Libâneo (1998), existe base suficiente para alimentar a certeza de que currículo e didática se ocupam dos mesmos fenômenos, processos, objetivos, conteúdos, métodos, e organização do ensino. Portanto, disputam as mesmas problemáticas teóricas e profissionais [...].

[...] Dando continuidade aos pensamentos de Libâneo (1998), não há nenhum indício de que as duas áreas estejam dispostas a renunciar ao caráter mais abrangente que cada um julga ter. [...] Os temas da didática continuam movendo-se no âmbito da investigação pedagógica e o currículo abarca quadros de referenciais teóricos da sociologia da educação, tendo como destaque o discurso das culturas particulares, da diferença e da linguagem com fortes tendências para a formação dos sujeitos [...]. Ainda segundo Libâneo (1998), existem entre didática e currículo algumas convergências: postulam uma educação crítica, democrática, emancipadora, ainda que não haja um consenso em torno do conceito *Educação emancipadora*.

Ambos, Currículo e Didática, são contra o tecnicismo e também recusam uma pedagogia que silencia os grupos sociais e particulares, com a intenção de homogeneizar culturas educativas que reproduzem valores dominantes e desigualdades sociais; investigação e prática educativa; investigação do currículo e do ensino em perspectiva histórica; além de considerar professores como sujeitos de seus conhecimentos e de suas experiências, que submetem suas práticas para análise crítica. As dificuldades de acertos conceituais entre os campos do currículo e da didática são manifestas, ainda que os objetos de estudos sejam coincidentes.

Candau (2011) afirmou que o objeto de estudo da Didática é o ensino-aprendizagem, e, para ser compreendido, precisa ser analisado de modo que articule as dimensões humanas, técnica e político-social. É possível afirmar que a Didática sempre interagiu com os diferentes momentos históricos, com as diversas visões que seus autores tinham/têm do papel social da educação e da escola (Candau; Koff, 2015).

Nesse sentido, a Didática implica em:

[...] conceber e realizar processos de ensino-aprendizagem orientados no sentido de: valorizar a construção da autonomia do/a discente/a, reconhecendo-o/a sujeito da construção de sua história particular e da história em geral; ampliar e/ou reforçar os mecanismos para o seu autoconhecimento, valorizando processos de construção de identidade(s); reconhecer e valorizar os diferentes sujeitos e socioculturais presentes na escola e, conseqüentemente, fazer dialogar os diferentes grupos culturais que nela circulam; empoderar esses diferentes sujeitos e os grupos culturais a que pertencem valorizando sua autoestima; trabalhar os conflitos que emergem das e/ou nas relações interpessoais, apostando no potencial dos mecanismos de negociação e na construção coletiva de normas/regras e/ou códigos de convivência; reconhecer, valorizar, fazer dialogar e/ou articular diferentes saberes, incorporando diversas narrativas e linguagens; valorizar e empregar procedimentos metodológicos diversificados, dando ênfase ao diálogo, à participação e à produção coletiva e/ou colaborativa, sem deixar de valorizar a experiência e a produção de cada um/uma. E, ainda, conceber e realizar processos de ensino-aprendizagem contextualizados, tendo presente que os contextos são multiculturais. Processos de ensino-aprendizagem que, portanto, afirmam, incorporam e se enriquecem com as diferenças culturais, sem negar a busca pela igualdade de direitos. E que também buscam promover o diálogo entre as práticas vividas na escola e as demais práticas sociais. [...] (Candau; Koff, 2011, p. 336-337).

Em suas reflexões e estudos Libâneo (1990) afirma que:

[...] A Didática disciplina que estuda as tarefas da instrução e do ensino, cuida de extrair dos diversos campos de conhecimento humano, aqueles que juntamente com as habilidades devem constituir o saber escolar para fins de ensino. Para isso é fundamental ter em conta o campo de conhecimentos de cada matéria, seus métodos de investigação e estudos. Como a lógica da matéria é insuficiente para determinar a estrutura de ensino, se faz necessário recorrer à Didática, que investiga os elementos do processo de ensino comum a todas as matérias. O processo didático, efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino; em função disso, a Didática descreve e explica os nexos, relações e ligações entre ensino e aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condição e meios de direção do ensino; para isso recorre às ciências auxiliares da Educação e das próprias metodologias específicas. [...] O processo de ensino é uma atividade conjunta entre docente e discente, organizado sob a direção de professores/as, com a finalidade de prover condições e meios pelos quais os estudantes assimilam ativamente, habilidades, atitudes e convicções. Este é o objeto de estudo da Didática [...] (Libâneo, 1990, p. 26-28).

O desafio dos campos de investigação em educação é o de servir ao aprimoramento da prática docente e da qualidade de ensino, com base em objetivos emancipatórios. As carências de formação do professorado, as condições de vida e as aprendizagens que são prejudiciais a crianças e jovens brasileiros não permitem uma discussão apenas no campo acadêmico. As pesquisas precisam chegar ao chão da escola traduzidas em práticas educacionais. As áreas possuem acervos teóricos capazes de orientar para o pedagógico, a investigação e contribuir ativamente para a formação continuada de professores (Libâneo, 1998). É relevante ter ciência da,

Importância que a qualificação profissional dos professores adquiriu nos últimos anos, no sentido da melhoria da qualidade do ensino, tem provocado a ressignificação da Didática. Se entendemos que a didática tem como objeto de estudo o ensino, tomado em sua realidade prático-social, parece-nos útil à ressignificação da didática, efetuar um balanço sobre as pesquisas que sempre são

realizadas nessa perspectiva e nas demais ciências sociais da educação (Pimenta, 1998, p. 159).

Ao observar as práticas pedagógicas voltadas para a Lei 10.639/2003, entendemos que a didática faz parte desse novo olhar em confluência com as perspectivas curriculares. O ato de ensinar perpassa o de colocar em prática ações que buscam fortalecer e dar visibilidade à identidade de afrodescendentes nos diversos ambientes da escola. Levar para as salas de aulas as histórias dos reinos e dos impérios africanos, que aconteceram antes da invasão europeia, cujo resultado foi a escravização estratégica desse povo em diáspora, é tarefa desafiante. Ressaltamos que as diversas nuances da literatura podem ser o passo inicial para a formação de uma educação antirracista, como também para a promoção de práticas pedagógicas capazes de criar, nos âmbitos escolares, condições de emancipação e de desenvolvimento social, cultural e humano, como movimento de reparação, pelos séculos de tentativa de apagamento e invisibilidade dos processos históricos do continente Africano (Pimenta, 1998).

2.2 Currículo

O termo Currículo deriva da palavra latina *Curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Essa denominação era utilizada para significar a carreira, e, por extensão determinava a ordenação e a representação de seu percurso (Sacristán, 2013). Segundo Santos (2000), ao longo dos últimos anos, vários significados foram e são atribuídos ao currículo, de acordo com diferentes concepções sobre o papel da educação escolar. Para alguns, currículo significa o conjunto de conhecimentos trabalhados pela escola ou sob sua supervisão, enquanto, para outros, o currículo constitui as experiências de aprendizagem vivenciadas na escola (Santos, 2000).

Sacristán (2013) afirma que o currículo em sua base escolar não deve ser visto como um conceito de reformas, normas e regras, e sim como construção cultural.

[...] Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao seu desenvolvimento, de estímulo e cenário, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. [...] O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social. [...] É difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota, segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos. Não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja.

Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação. [...] Disso resulta um conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola [...] (Sacristán, 2013, p. 15-16).

Sacristán (2013) reitera que:

[...] o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. [...] O currículo é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, e professores que o modelam. [...] Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela. [...] A teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições para sua realização, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do seu desenvolvimento e sua realização. [...] Os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelas quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar [...] (Sacristán, 2013, p. 15-17).

O currículo tem, em suas várias definições, o olhar de diferentes autores e suas respectivas teorias. Partindo desse contexto, de acordo com Silva (2005), a teoria, geralmente, representa o reflexo de determinadas realidades, e essas se modificam com o ambiente, seja ele educacional ou social, e até mesmo na unificação deles, gerando espaços hierárquicos de poder.

“A Teoria do Currículo, pode então ser definida pelo entendimento que, as práticas levam à composição de teorias com objetivos definidos e estratégicos, minuciosamente elaborados com argumentos e regras originárias da estrutura de poder do colonizador (no caso do Brasil). As teorias de currículo não são blocos monolíticos, mas, fundamentos organizados com o objetivo de manter uma teoria educacional racionalizada e meticulosamente medida com um discurso criterioso, seletivo, do que deve ser ensinado (Silva, 2005, p. 15).”

Pode-se, então, dizer que as teorias do currículo perpassam as questões de poder; sendo assim, o currículo é um elemento central no contexto educacional e também na sociedade, e, dessa forma, ele opera ou acontece no ambiente escolar por intermédio de forças

que abrangem diversos grupos societários, que estão fundidos nesse território, abarcando o campo epistemológico e tendo como ponto principal os territórios contestados.

O currículo escolar tende a se apresentar como universal, neutro e, de certa forma, silenciado, é o que diz Santomé (2013), quando alerta sobre as não abordagens de determinados temas culturais no cotidiano da sala de aula, em que somente as culturas que são legitimadas pelos grupos sociais que exercem o discurso de poder se destacam. Estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização sejam reproduzidos (Santomé, 2013, p. 167). Sacristán (2000) afirma que não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática; ou, em outras palavras, toda proposta cultural sempre será mediada pelos mecanismos do currículo. Esse autor reitera que o currículo não deve estar restrito às disciplinas escolares, da mesma forma que certos conteúdos de tradição podem e devem ser modificados (Sacristán, 2000). São as questões sociais e de poder que separam as teorias, e essas se definem pelos conceitos que utilizam para conceber a realidade.

As teorias críticas e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, mas todas estão ligadas a uma relação de poder. Sendo assim, Silva (2005) prossegue definindo que:

[...] as teorias críticas e pós-críticas, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas, submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?” mas o “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder [...] (Silva, 2005, p. 16).

Apesar de as teorias críticas terem como elementos centrais as diferenças de classe social, os autores do campo do currículo perceberam que existem outros fatores que viabilizam os espaços de poder. Como dito anteriormente, a teoria crítica sobre o currículo, inicialmente se concentrava nas análises de classe social, mais precisamente em saber como os discursos se reproduziam. Entretanto, ficou evidente que o currículo não poderia ficar restrito em concentrar as desigualdades e relações de poder na educação no âmbito social.

Como parâmetro sociológico, a teoria precisaria levar em conta a centralização das desigualdades nas relações de gênero, raça e etnia. A relação étnico-racial é um tipo de escravidão que comprova essa percepção, mas a escravização do povo africano é a mais peculiar, visto que teve características de comércio e destruição de raízes culturais.

Nas teorias pós críticas, o campo do currículo realiza diálogos importantes em interface com as relações étnico-raciais, que abrangem um amplo campo de estudos, reflexões

e discussões, na sociologia, antropologia, educação e nos estudos culturais, que serão destacados neste texto, por confluir com o tema da pesquisa. O objetivo inicial desse campo de investigação nasceu do questionamento de compreender a cultura dominante da época na crítica literária britânica. Os estudos culturais concentram-se na análise da cultura vivida por determinado grupo social, na lógica da identidade e do poder. Busca, por meio da multidisciplinaridade, interagir currículo e conhecimento como forma de produção de identidade cultural e social (Silva, 2005).

Nesse processo, a problematização se centra no entendimento de que a cultura dos diversos grupos sociais é marginalizada no processo de escolarização e, mais do que isso, essa cultura é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela versão autorizada da cultura, a qual tem estado presente, geralmente, em todas as tarefas do sistema de ensino (Santos, 2000, p. 10). Partindo desse percurso de análise, esta pesquisa se pauta em trabalhar com duas noções de currículo:

- o currículo como seleção interior da cultura, ancorado às teorias críticas;
- o currículo como discurso, ancorado às teorias pós-críticas;

A escolha pelas opções acima descritas aconteceu porque a pesquisa envolve dimensões, questionamentos e análises de referenciais críticos e pós-críticos do campo do currículo. Os autores Santomé (2013), Sacristán (2000), Miranda (2018), Santos (2000) e Silva (2005) trazem postulações que fortalecem as mudanças nesse novo formato de currículo, que ainda insiste em paradigmas temporais e históricos construídos baseados em uma visão universal, que existem saberes, conhecimento e valores que são universais e transculturais, os quais fazem parte do patrimônio cultural da humanidade e devem ser socializados pela escola.

Entende-se que existe uma cultura legítima, cujo acesso é condição necessária para uma integração e uma participação efetiva do sujeito no mundo social (Santos, 2000, p. 9). Eles entendem que, para que haja uma mudança nas concepções históricas de estudos culturais étnicos, faz-se necessária a reformulação do currículo como instrumento de mudança social, em que os diversos grupos étnicos estejam em confluência com os discursos que transitam nos espaços de poder.

Compreendemos, então, que é por meio de narrativas, entre outros processos, que o poder age para fixar as identidades que sejam diferentes daquelas fixadas pelas narrativas hegemônicas, ou seja, as práticas discursivas elencadas pelo colonizador, que ficaram como verdade histórica única. Existem muitas práticas discursivas, não reconhecidas como formais, que trazem implícita uma história, fatos temporais, dentro do contexto de um enredo ou trama, e funcionam como narrativas.

O currículo também pode ser considerado uma dessas narrativas ou prática discursiva. Reconhecer o currículo, como discurso, significa a possibilidade de desconstruir modelos hegemônicos de teorias curriculares, até então dominantes, nos espaços de poder educacional (Silva, 2013).

Foi a partir de análises pós estruturalistas e estudos culturais que o currículo passou a ser analisado como um instrumento racializado. A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder (Silva, 2005).

[...] Um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social de raça e etnia, também evitaria tratar as questões raciais e étnicas de forma simplista. [...] As tratativas sobre representação não podem ser desligadas das dinâmicas de poder, é uma construção linguística e discursiva que depende sempre das relações de poder que envolvem o currículo. Não existe identidade fora da história e da representatividade [...] (Silva, 2005, p. 102-103).

Segundo Santos (2000), é importante destacar que o currículo, como um campo de produção de significados, não apenas socializa os estudos nos conhecimentos trabalhados nas diversas disciplinas, mas também forma personalidades e subjetividades, ao criar predisposições, sensibilidades e formas de raciocínio.

Assim, no currículo escolar, não deve ser apenas valorizado o domínio de conhecimentos, mas, acima de tudo, é importante que ele esteja voltado para formação de habilidades intelectuais, valores e atitudes que garantam a formação dos estudantes como pessoas bem equipadas para resolverem seus problemas pessoais e os da comunidade em que vivem. É preciso reforçar a ideia de que a construção do currículo constitui um processo de seleção no interior da cultura.

As inclusões legitimam conhecimentos, valores, formas de pensamentos e conduta, da mesma forma que as exclusões podem significar desqualificações e marginalização de determinados saberes, que produzem e ampliam as desvantagens de determinados grupos sociais e culturais (Santos, 2000).

Em suas reflexões sobre o currículo, Miranda (2018) reitera que, o reconhecimento de que o currículo pode ser trabalhado como um conjunto de múltiplas narrativas é imprescindível para se tentar desconstruir os discursos presentes nessas mesmas narrativas, que pretendem produzir, ou ajudar a produzir, identidades e subjetividades sociais hegemônicas. Reconhecer o currículo como uma narrativa racial abre a possibilidade de se pensar como as identidades e subjetividades raciais podem ter sido forjadas (Miranda, 2018).

[...] Pensando que o corpo de um texto curricular está permeado por narrativas que, implícita ou explicitamente, abordam questões étnico-raciais e nacionais, os teóricos do campo do currículo acreditam que tais narrativas podem prestar-se a celebrar os mitos da origem nacional que legitimem o privilégio e poder dos grupos raciais

dominantes em detrimento dos grupos raciais dominados. Assim, as identidades destes últimos grupos poderiam, frequentemente, ser tratadas como exóticas e/ou folclóricas. É neste sentido que o currículo se estabelece como uma narrativa que inclui a questão racial ao abordá-la, direta ou indiretamente, ou ao silenciá-la [...] (Miranda, 2018, p. 72).

De acordo com Silva (2005), o currículo crítico deveria evitar todas as formas de hierarquização relacionada à identidade étnica e racial, ou seja, é preciso questionar as formas como as questões são postas em relação aos contextos históricos. As relações raciais no Brasil, desde o início da colonização, foram marcadas por arbitrariedades, relações de poder, julgamentos de valor e desigualdades, tanto em relação à população indígena como em relação aos negros africanos.

No entanto, a imagem difundida largamente pelo mundo e aceita por grande parte da população brasileira é a de que nosso país se caracteriza por ser uma “sociedade multiétnica e de raças cruzadas”, considerada um verdadeiro “exemplo” de miscigenação e de convivência pacífica entre distintas raças e etnias (Miranda, 2018).

Os sistemas educacionais foram e ainda são uma das redes que domesticam a população, sob a camuflagem da escolarização, por meio de mecanismos de tempo, sucesso escolar alcançado nesses ambientes, currículo cursado, recursos didáticos com os quais se trabalha, metodologia pedagógica utilizada e papéis desempenhados por professores. Essa dimensão curricular é muito influenciada pelas exigências e pressões feitas nas instituições escolares por meio de grupos sociais distintos que operam no interior de cada sociedade (Santomé, 2013).

Convém ter presente que, os sistemas de educação são o principal instrumento por meio do qual os processos de poder cultural foram executados; uma das principais estratégias de opressão de determinados povos e grupos sociais sobre outros. A diversidade atual dos educandos que frequentam as escolas não se encaixa nos modelos de imposição de uma cultura única (Santomé, 2013). Nesse contexto, faz-se necessário,

[...] construir um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometida com projetos curriculares que combatem a discriminação implica, entre outras medidas, prestar muita atenção às políticas de recursos didáticos, de materiais curriculares, para que não funcionem como cavalos de Tróia, cujos os conteúdos não seriam aceitos pelos docentes, estudantes ou famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior [...] (Santomé, 2013, p. 226-227).

Os desafios de uma instituição de ensino cada vez mais diversificada, com públicos diferenciados; ritmos de aprendizagens diversas; que trazem para o interior da escola problemas sociais cada vez mais acentuados; ou ainda, contradições e conflitos raciais que

estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira revelam, dramaticamente, que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial. Nesse sentido, a escola e os docentes estão sendo desafiados a uma tarefa quase colossal, pois devem aprender a educar alunos diferentes e lhes permitir outra imagem, diferente daquela padronizada, estereotipada e racializada (Miranda, 2018).

No entanto, na atual conjuntura de reflexões teóricas e pedagógicas no campo da educação brasileira, devemos ressaltar que há certo consenso na literatura acadêmica sobre a formação docente de que o processo de formação profissional é contínuo e dinâmico e, na última década, há um crescente reconhecimento de que os docentes “sempre trabalharam e trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e a alteridade o local e o global” (Gomes, 2002, p. 19).

[...] A escola não opera no vazio, a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios. Aqueles que aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem prévia de crenças, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora da escola [...] (Sacristán, 2013).

A escola busca, por meio de seu currículo, defender suas ideologias, por meio das disciplinas mais suscetíveis ao transporte explícito de suas crenças.

O currículo da escola está baseado em uma cultura dominante e se expressa por meio dessa linguagem para manter uma prática pedagógica dominante. Para Silva (2005), o currículo seria o objeto que precederia a teoria, ou seja, de acordo com essa visão, é impossível as descrições simbólicas e linguística da realidade, sem a existência de um objeto. A teoria não se limitaria a descobrir, a descrever e a explicar a realidade, ela estaria implicada na sua produção. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação. Segundo esse autor,

[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. No fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Da perspectiva pós estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder [...] (Silva, 2005, p. 15).

[...] Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade [...] (Silva, 2005, p. 88).

Dessa forma, destacamos que o currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros e oculta dos alunos certos aspectos da cultura que rodeiam a

escola. Constitui, pois, o resultado de um processo de filtragem que, às vezes, supõe limitações e mutilações para os alunos em situação de desvantagem.

Um currículo antirracista é aquele em que, todos os dias do ano letivo e em todos os recursos didáticos, constam as culturas negadas e silenciadas (Santomé, 1995) que, no caso desta pesquisa, são as abordagens sobre Cultura Afro-Brasileira e História da África. Para Gomes (2011), é indispensável questionar não apenas o que se ensina, mas o modo como se ensina e quais sentidos os alunos dão ao que aprendem.

É nesse ponto que a diversidade étnico-cultural começa a ser reconhecida como uma questão, mais do que uma temática, que precisa ser articulada à formação de professores e às práticas educativas escolares e não escolares. O desafio no campo da didática e da formação dos professores, no que se refere à diversidade, é pensar na sua dinâmica e na sua articulação com os processos educativos escolares e não escolares, e não apenas transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes” (Gomes, 2011).

A luta pelo respeito e reconhecimento da cultura negra; por relações de trabalho mais justas e dignas; pela igualdade de direitos sociais a homens e mulheres de diferentes segmentos étnico/raciais; e pelo acesso, permanência e êxito do povo negro na educação tem se constituído um marco na história e nas reivindicações da comunidade negra.

Segundo Gomes (1997), os negros levaram para escola a reflexão de que, além de serem seres cognitivos, são também seres culturais. Desde então, passamos a discutir e a afirmar que eles constroem uma identidade racial, que é fruto de uma ascendência africana, e se realizam por meio das diversas relações estabelecidas nos diferentes espaços sociais e no trabalho, sendo a escola um desses espaços, onde docentes e discentes passam longos períodos de suas vidas.

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão desse segmento étnico-racial não acontece somente em nível tecnológico, isto é, ele pode ser notado na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos; na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro; na veiculação de teorias racistas; na folclorização da cultura negra; e também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão (Gomes, 1997).

Repensar a educação passa, necessariamente, por repensar o papel que a raça ocupa na construção da sociedade brasileira. Professores/professoras e alunos/alunas de diferentes segmentos étnico-raciais e nível socioeconômico são sujeitos de direitos e, enquanto tais devem ter acesso a uma educação mais democrática e menos excludente (Gomes, 1997).

Segundo Gomes (2012), com promulgação da lei 10.639/03, diversas pesquisas foram realizadas com o intuito de investigar se as práticas pedagógicas referentes a essa lei estariam sendo efetivadas nas escolas e, se sim, como essas aconteciam.

Vale ressaltar que, apesar de ter havido muitas construções, observamos que, de certa forma, percebemos que as ações que alavancaram essas práticas ainda se apresentam sem a abordagem da questão identitária preta. Em suas considerações, Gomes e Silva (2011) entendem que a educação escolar, como parte essencial nos processos educativos, necessita estar associada às questões de construção das identidades em geral. Os educandos são sujeitos com histórias de vida diversas e com especificações identitárias distintas; dessa forma, os ambientes em que transitam também são diversos, portanto não devem ser tratados como um estigma, pois as diferenças devem ser tratadas como parte constituinte dos processos educativos.

Destacamos que a investigação e as indagações que refletem a nossa pesquisa, visam saber o porquê dessa invisibilidade, visto que há um grande número de obras que poderiam ser utilizadas para se colocar em execução as práticas cotidianas da referida lei. A educação escolar, como espaço-tempo de formação humana, socialização e sistematização de conhecimentos, apresenta-se como uma área central para a realização de uma intervenção positiva na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo.

Portanto, a real aplicação da Lei 10.639/2003, ou seja, a concretização das práticas pedagógicas, baseadas na educação para e na diversidade, demandam dos envolvidos nesse processo: sua reorganização, em uma perspectiva emancipatória; a revisão da cultura escolar, dos currículos, das práticas pedagógicas e das relações sociais, visando enfatizar a especificidade do segmento negro da população.

Ressaltamos que todos esses fatores, acima citados, ainda hoje necessitam de reestruturações cuidadosas e que possam ser consolidadas, para que não sejam práticas que se limitam ao papel (Gomes, 2011). O ensino e a aprendizagem que ocorrem na sala de aula representam uma das maneiras de reconstruir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder e de experiência que têm sempre um significado cultural e político.

2.3 Identidades

Em sua obra épica “Tornar-se negro”, Souza (1983) atravessa décadas e narra que:

[...] A sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social

inferior. [...] Na ordem social escravocrata, a representação do negro como socialmente inferior correspondia a uma situação de fato [...] (Souza, 1983, p. 19-20).

“O negro traz consigo em seu inconsciente as mazelas dos mais de 300 anos de escravização (Nogueira, 1998).” Foram séculos de segregação do próprio ser; seus ancestrais guardaram consigo toda uma memória de reinos, impérios, prosperidade, e a memória se ocupou de ocultar o que foi programado pelos colonizadores para ser esquecido. Segundo Nogueira (1998), uma mãe que ama seu filho, mas demonstra que teme pelos sofrimentos que o mesmo poderá passar, por ele ter a pele escura, pode personificar e refletir, inconscientemente, nessa criança, o ideal da brancura.

Assim, a criança passa por conflitos de identidade, pois ela se vê negra, caracterizada pela brancura. Esse sentimento, idealizado pela mãe colabora para o surgimento de uma rejeição causada pelo tom da pele, e, assim, o sujeito/criança se personifica na imagem do outro, e a memória se encarrega de ocultar a sua real identidade (Nogueira, 1998).

A pele que o reveste assume, assim, a característica de uma mancha: o defeito a ser escondido, a cor negra. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação (Souza, 1983, p. 23)

Munanga (2019) diz que “Identidade Negra atualmente no Brasil se tornou uma realidade da qual se fala tanto, mas sem definir no fundo o que ela é ou em que consiste” (Munanga, 2019, p. 11). Ainda segundo esse autor, se identidade é um processo em construção, este não é igual para todos, ao se considerar os diversos contextos socioculturais que se vive. Levando-se em conta o passado histórico do povo negro que sofreu processos de apagamentos e invisibilidade, Munanga (2019), não acredita que o grau de identidade seja idêntico entre todos os negros, visto que eles vivem em contextos socioculturais diferenciados, alguns passam pela vida sem conhecê-la em sua extensão original.

[...] Nas bases populares negras sem vínculos com as comunidades religiosas de matriz africana, a consciência histórica e, conseqüentemente, a identidade se diluiriam nas questões de sobrevivência que toma o passo sobre o resto e pode desembocar num outro tipo de identidade: a da consciência do oprimido economicamente e discriminado racialmente. [...] A história escrita ou oral não pode ser feita sem a memória. [...] Tomar consciência histórica da resistência cultural e da importância de sua participação na cultura brasileira atual é o que importa e deveria fazer parte do processo de busca da identidade negra por parte da elite politizada [...] (Munanga, 2019, p. 12-17).

De acordo com Miranda (2022), é conveniente concordar que, de fato, a questão da identidade racial negra é muitas vezes simplificada ou reduzida a uma noção de pertencimento unilateral, em especial em um país como o Brasil, caracterizado por construções identitárias e

raciais múltiplas, híbridas e/ou mesmo miscigenadas. Neste sentido, é possível dizer que as complexidades envolvidas no processo de construção das identidades dos descendentes de africanos escravizados poderiam ficar subsumidas em um discurso essencialmente político. A autora relata que tem essas percepções a partir de sua própria família, que tem sua origem na multirracialidade e, sendo filha de um casal inter-racial, não construiu uma visão essencializada do sujeito e de sua identidade social e cultural, e podemos destacar que ela não é única, uma vez que nos ambientes da escola é possível observar esse fator, que é mais comum do que a gente imagina.

Os crescentes diálogos relacionados à identidade negra levam a termo que, gradativamente, estão sendo construídos alicerces basilares que objetivam contribuir para um processo identitário negro consciente. Assim, a crise de identidade pretende descentrar e deslocar modelos cristalizados de identidades, que possam estar arraigados em algumas perspectivas (Miranda, 2022). No âmbito da educação ou no contexto escolar recente, a questão étnico-racial tem sido abordada a partir de um elemento unificador há muito mencionado pelos segmentos negros: o histórico de exclusão dos indivíduos de ascendência negra e a negação e/ou silenciamento dos elementos africanos e afro-brasileiros na cultura do país (Oliveira, 2012).

Segundo Miranda (2022), ainda hoje, cerca de 130 anos após a abolição da escravidão, permanecem profundas desigualdades raciais no Brasil, o que nos leva a destacar que a luta dos negros em prol de direitos permanece ativa e necessária. Dessa forma, levando em conta o papel da educação na mudança do cenário de exclusão e na desconstrução de crenças errôneas sobre o lugar dos negros na história brasileira, notamos que há uma preocupação em se conhecer e compreender as ações políticas possíveis, para que as mudanças necessárias aconteçam.

Gomes (2002) reitera que a identidade não é criada isoladamente, e sim negociada, durante a vida toda, por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto, ou seja, é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

[...] Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdo. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Sendo

entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos [...] (Gomes, 2002, p. 39).

Ao olhar essa situação como uma simples “coincidência”, a escola desconsidera a seriedade da questão da desigualdade social e racial, da não-integração do negro na sociedade de classes e da presença perversa do racismo ambíguo na sociedade brasileira (Gomes, 2002). Construir identidade negra em ambientes embranquecidos é muito difícil, visto que, muitas vezes, essa identidade não parte da família, ela é adquirida na prática diária e nas vivências/lutas desiguais, em que, a escola silencia, de maneira velada, a presença cultural e ancestral ali existente.

As instituições escolares são espaços de lutas, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. É preciso levar em conta que, para recuperar culturas negadas, não se pode ficar reduzido a lições didáticas isoladas e em dias específicos do ano. “O que corre o risco e perigo de propostas de trabalho do tipo currículo turístico, onde as práticas são realizadas ocasionalmente ou em datas pontuadas” (Santomé, 2013, p. 167). É na escola e em seus diversos ambientes que as mudanças podem acontecer e contribuir para a valorização da identidade racial negra.

2.4 Denúncia e afirmação: categorias que articulam didática, currículo e relações étnico-raciais em contextos educativos

Na busca por problematizar a Educação das Relações Étnico-Raciais praticada nas escolas, Miranda (2023) sistematizou uma proposta de análise, que pode fundamentar tanto as reflexões quanto o trabalho pedagógico, no que diz respeito essa temática. A autora parte do pressuposto de que, nos últimos anos, o tema das Relações Étnico-Raciais e seus desdobramentos no campo educacional tem se destacado em estudos, rodas de conversa, simpósios, seminários, dentre outros tantos eventos e produções acadêmico-científicas e educacionais. Baseado na análise da autora, destacamos que a pesquisa de Gonçalves (1985) foi, se não a primeira, foi o mais importante marco para os estudos acadêmicos que discutem questões como o preconceito, a discriminação e o racismo, no contexto escolar.

Na obra do autor supracitado, o território escolar foi apontado como um campo de silenciamento relacionado às questões raciais, Ele considerou esse movimento um ritual pedagógico a favor do racismo e apontou alguns processos, ou modos de operar, que acontecem no cotidiano escolar e na sociedade da época. Para Miranda (2023), ainda que com

sutis diferenças, esses rituais continuam acontecendo nas práticas de docentes e em rituais escolares atualmente, mesmo tendo se passado cerca de 40 anos da pesquisa em questão. É possível, assim, dizer que ainda existe uma espécie de padrão curricular, com espaço reduzido, a ser seguido e que as promoções de temáticas culturais, como relações raciais; relações de gênero e de sexualidade; faixa etária; entre outras permanecem silenciadas nesses currículos e nas ações desenvolvidas nas escolas de educação básica. Como apontado por Gonçalves (1985), o corpo docente “fechava” os olhos para os fatos que envolviam o preconceito, a discriminação e o racismo, deixando, muitas vezes, que as experiências adquiridas em sociedade, e fora da escola, ensinassem o que poderia e deveria ser ensinado, refletido e devidamente orientado dentro das salas de aula, pelos professores.

Com base nos estudos que abordam aspectos relacionados às lutas dos negros no Brasil, Miranda e Santos (2017) afirmam que, considerando o período do pós-abolição, tais lutas se situam em três fases distintas, não necessariamente sequenciais, em termos cronológicos, tampouco hierárquicas. Contudo, é possível situar determinado momento histórico, com base em um fato, momento ou ação, que marca mais nitidamente a existência de cada uma dessas fases. As autoras chamaram a primeira fase de “fase de luta pelo acesso”, a segunda de “fase da denúncia” e a terceira de “fase da afirmação”.

A fase de luta pelo acesso pode ser caracterizada como a “fase das lutas por direitos, lutas pela igualdade de acesso aos espaços e instituições públicas e aos bens simbólicos, o que inclui acesso à educação, e pela igualdade no mundo do trabalho” (Miranda; Santos, 2017, p. 22-23). Para as autoras, “essa fase está mais evidentemente presente no decorrer do século XX, entre as décadas de 1930 e 1990” (*Ibidem*, p. 23), mas não se esgotou até o atual contexto histórico, mesmo após a criação de um conjunto de legislações que garantiram direitos, tais como as atuais políticas de ação afirmativa para as populações preta e parda no Brasil.

A fase de denúncia, existente desde o período escravagista do país, está localizada, “principalmente, entre as décadas de 1970 e 2000” (p. 24), momento marcado por “uma postura de denúncia mais explícita” por parte dos movimentos sociais negros organizados. Essa fase tem, como principal referência, a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, e, em suas lutas contra a ditadura militar, o questionamento sobre a não valorização das questões raciais nos movimentos sociais da época, que se concentravam em questões macroestruturais, ligadas aos problemas da classe trabalhadora e operária. Miranda e Santos (2017) apontam que esse gargalo ficava evidente na postura das grandes lideranças desses grupos organizados, que “evitavam a fragmentação dos debates e ações, que se centravam, quase que exclusivamente, nas dimensões de classe social” (p. 24)

“Diferenças de raça ou de gênero não podiam fazer parte da agenda de uma luta que questionava a estrutura de classe e, que visava se posicionar contra o imperialismo americano e a violência da ditadura militar” (Domingues, 2007 apud Miranda, p. 82, 2018).

“Assim, a comunidade negra, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, começa a se organizar em torno de pautas de interesse da população negra, denunciando casos de racismo em prisões arbitrárias e, também, no mercado de trabalho” (Miranda; Santos, 2017, p. 25).

O trabalho de Gonçalves (1985) situa-se no contexto da fase da denúncia e, como mencionamos, contribuiu fortemente para os desvelamentos de práticas consideradas comuns nas escolas, mas que evidenciavam o racismo presente na sociedade brasileira.

A fase da denúncia incluiu, ainda, uma militância na produção de conhecimentos, com a efetivação de pesquisas, no universo acadêmico, que denunciavam as mazelas da população negra e pobre, com destaque para os índices do sistema penitenciário, do mercado de trabalho e da educação. Ainda que houvesse interesse no acesso aos bens e serviços, bem como o reconhecimento da igualdade de direitos, as estratégias utilizadas pelos movimentos negros eram de denúncia e, conseqüentemente, de reivindicação de mudanças (Miranda; Santos, 2017, p. 25).

Sobre a fase da afirmação, Miranda e Santos (2017) argumentam que ela “é marcada por uma mudança de postura”, na qual, já há, de forma mais consolidada, “a afirmação de direitos, mas também a garantia de mudanças estruturais e de mudanças na representação social do negro” (p. 26). Estão presentes, nesse contexto, “as políticas de ação afirmativa, os projetos de apoio à população negra, em âmbito jurídico e educacional, bem como tem início um processo de revisão de crenças e valores que pôs em questão os padrões estabelecidos na sociedade brasileira” (p. 26). Certos demarcadores da cor e da raça, como diferentes tipos de cabelo e outros aspectos do fenótipo de afrodescendente, também chamados de marcadores sociais da diferença, são entendidos como ferramentas na afirmação das identidades negras. As autoras acreditam que, “além de afirmar uma identidade racial, a fase da afirmação tem sido marcada pela exigência de revisão da história do Brasil e da presença dos negros nessa história” (p. 26).

Ao ler e refletir o texto que descreve e clarifica as referidas fases, compreendemos a relevância, para a nossa pesquisa, das categorias de análise propostas por Miranda (2023). Partindo das duas últimas fases descritas, sobre as lutas dos negros no Brasil (fase da denúncia e fase da afirmação), a pesquisadora entende que, para além de fases históricas, elas podem ser categorias que viabilizam a organização de práticas educativas antirracistas, no contexto escolar e também fora dele. Conversando com outros autores do campo das relações étnico-raciais na educação, Miranda (2023) discorre sobre a importância de se construir práticas que denunciem o racismo, em suas diferentes formas, mas que não percam de vista a

modificação das referências culturais e histórias unitárias, a partir da afirmação de referências negras.

Dessa maneira, compreendemos que essas reflexões problematizam o contexto educacional dos limites e obstáculos enfrentados atualmente. O estigma da inferioridade negra ainda marca as relações sociais brasileiras, e grande parte da sociedade ainda demonstra, por meio de instrumentos nem sempre visíveis, seu preconceito latente. Se o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, em uma perspectiva antirracista, necessita tornar visíveis essas práticas e comportamentos, nomear os problemas e acabar com o silenciamento nos currículos e nas práticas escolares, entendemos que precisamos identificar nessas práticas o que ainda não foi modificado.

Nesse mesmo sentido, concordando com Miranda (2023), enfatizamos que não é possível quebrar o silêncio e nomear os problemas deixando um vácuo, ou seja, sem apontar alternativas possíveis, que sejam mais justas socialmente. É necessário promover a valorização e o respeito aos elementos da história e da cultura afro-brasileira e africana, como proposto na Lei 10.639/2003.

Para este estudo, nos propusemos a usar as categorias Denúncia e Afirmação, para sistematizar as práticas escolares observadas e as respostas obtidas por meio das entrevistas. Assim, nos baseamos em Miranda (2023) para definir as principais características de cada uma dessas categorias. A autora define que as práticas curriculares, como documentos, planejamentos e atividades cotidianas da escola, voltadas para a Denúncia, “envolvem todo tipo de ação, atividade, intervenção, recurso didático e/ou outros materiais, utilizados durante o processo de ensino e de aprendizagem, nos quais o racismo é evidenciado (p. 7). A Denúncia nas práticas pedagógicas pode, desse modo, ser nas escolhas de docentes e naquilo que se comprometem a apontar e problematizar com as crianças e jovens nos ambientes de sala de aula.

A Afirmação, por sua vez, “refere-se, também, às ações, atividades, intervenções, recursos didáticos e/ou outros materiais, levados ao conhecimento de estudantes, durante o processo de ensino e de aprendizagem, visando a desconstrução de crenças reificadas” (p. 9), ou seja, visa a desconstrução do racismo e de valores arraigados na população e na sociedade brasileira, desde o período colonial. Ainda que elementos dessas duas categorias possam estar fortemente articulados, segundo a autora, elas podem ser utilizadas separadamente nas atividades pedagógicas.

Com base no exposto, organizamos os próximos capítulos desta pesquisa, de modo a interpretar os dados coletados a partir dessas categorias. Nesse contexto, o capítulo a seguir

apresenta os campos de pesquisa e as descrições em detalhes das estruturas físicas, as descrições dos documentos analisados e as observações realizadas em sala de aula.

CAPÍTULO 3

Neste capítulo, abordamos questões relacionadas ao campo da pesquisa, aos documentos oficiais que regem a instituição, assim como, como a alguns materiais didáticos que foram utilizados no período das observações. A biblioteca física da escola também terá, aqui, seu ponto de destaque e análise.

3.1 Conhecendo o campo da pesquisa

Conforme já falado na Introdução e no Capítulo 1, vamos tratar, nesta seção, de assuntos relacionados ao campo da pesquisa, que é a escola e suas características. A instituição tem sua estrutura em estilo neoclássico, e começou a funcionar em meados de 1930. É uma instituição pública, da rede estadual de ensino, situada na área urbana da cidade de Cataguases - MG, em uma localização de fácil acesso. Sua equipe é formada por uma diretora, um vice-diretor, duas especialistas em educação básica (supervisoras), vinte professoras regentes de turma, três professores regentes de aulas³, duas professoras eventuais, duas professoras que atuam na biblioteca, seis professoras de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, seis secretárias e doze auxiliares de serviços da educação básica. O público da escola é formado por alunos do ciclo da alfabetização, do 1º ao 2º ano, e ciclos complementares e finais da alfabetização, do 3º ao 5º ano. Em 2022, ano em que iniciamos o trabalho de campo, a mesma possuía um total de 464 alunos matriculados – ativos e frequentes. Atualmente, em 2023, possui um efetivo de 444 alunos matriculados e frequentes, dos quais uma turma de 4º ano funciona em tempo integral de estudos.

A estrutura física da escola conta com dez salas de aulas, duas salas de secretaria, uma sala de supervisão, uma sala para a direção, uma sala para a vice-direção, uma biblioteca e uma sala de informática ativa, para auxiliar os discentes nos processos de ensino aprendizagem. Conta, ainda, com uma sala de professores, cinco banheiros, sendo dois para os funcionários e mais dois conjugados em quatro compartimentos cada um, que são os banheiros das meninas e dos meninos. Há, também, um banheiro na sala do vice-diretor. A instituição tem uma quadra de esportes grande, sem cobertura, onde são realizadas as aulas de educação física, as rotinas de entrada e os eventos que acontecem no decorrer do ano letivo.

³ Professoras regentes de turmas são aquelas que ministram todas as disciplinas do componente curricular, com exceção de Educação Física. Professores regentes de aulas são aqueles que ministram as aulas de Educação Física (nos anos iniciais).

Conta também com um refeitório coberto e uma cozinha bem-organizada. As dispensas para alimentos e materiais de limpeza se localizam em lugares distintos, em acordo com as normas da vigilância sanitária do município.

Entre os vários projetos e eventos que a escola realiza durante todo o ano, destacamos a Sexta Literária, pois, é realizada todos os anos e, potencialmente, se relaciona com o tema desta pesquisa, devido às áreas/disciplinas mencionadas na Lei 10.639/2003. Esse evento possui a seguinte dinâmica: toda sexta-feira, acontece o chamado momento literário, em que cada professora faz uma contação de história para sua turma, sempre nos primeiros horários do turno. A literatura é de livre escolha da professora ou definida de comum acordo com as crianças. Na terceira sexta-feira de cada mês, faz-se um rodízio das turmas, para as professoras realizarem as contações em outras turmas. Na quarta sexta-feira de cada mês, há um escalonamento entre as turmas, para a apresentação da Sexta Musical ou Literária, em que uma turma faz a contação para todo o público escolar. Este encontro é realizado no pátio da escola, no qual há um pequeno palco para esses eventos.

3.2 Componentes curriculares

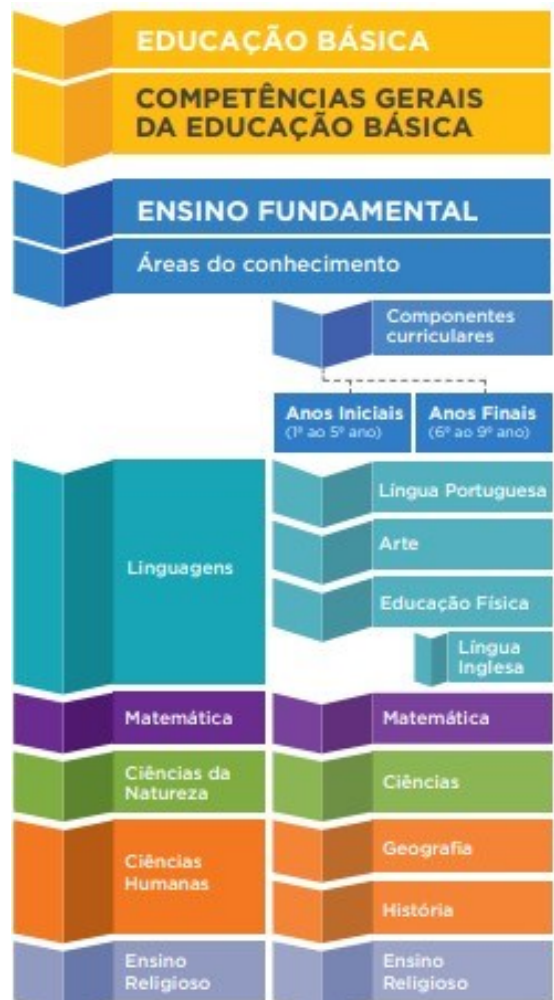
O trabalho na escola observada foi desenvolvido de acordo com as normativas curriculares da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG). A referida rede de ensino, por sua vez, se orienta nos documentos curriculares oficiais do país, mais especificamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento normativo que se caracteriza por definir um conjunto de habilidades consideradas essenciais. Entendemos, a partir de seu texto, que todos os alunos devem desenvolver as mesmas habilidades, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE).

O documento foi elaborado por especialistas nas diferentes áreas de conhecimento e é apresentado como um material no qual, no decorrer de sua construção, aconteceram diversas consultas públicas aos profissionais da educação, como forma de buscar soluções para eventuais lacunas educacionais que se faziam transparecer na época da idealização do documento. Para os autores do campo curricular, a Base foi organizada a partir de um currículo por competências, isto é, um currículo que defende que os alunos devem saber (conhecimento), mas devem também saber fazer. Essa visão, considera que a mobilização dos conhecimentos aprendidos se materializa na forma de habilidades, atitudes e valores voltados

para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

Na Figura 1, apresentamos como as competências referentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental são organizadas.

Figura 1 – Competências da educação básica



Fonte: Documento da BNCC.

Conforme observamos na Figura 1, cada área do conhecimento estabelece suas competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos do ensino fundamental. Ainda sobre a proposta curricular, destacamos que há também as competências gerais para educação básica, as quais se desdobram nas três etapas de ensino, sendo elas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conforme o documento, as dez competências gerais apresentadas são e se expressam nas diferentes áreas de conhecimento e têm o objetivo de:

valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos [...], exercitar a curiosidade intelectual [...], valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...], utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...], compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica [...], valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...], argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis [...], conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...], exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...], agir pessoal e coletivamente com autonomia [...] (Brasil, 2018, p. 9).

Para nós, as competências gerais da BNCC se assemelham aos chamados Temas Transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que parece ser também entendimento da SEE-MG:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, trouxeram os Temas Transversais, que são conteúdos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que perpassam todas elas. São temas que fazem parte da realidade do estudante, de suas famílias e das comunidades em geral, por isso influenciam e são influenciados pelo processo educacional. Naquela época, os temas eram seis: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo.

Na BNCC, eles ganham força e passam a ser denominados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e todos os sistemas e redes de ensino, bem como as escolas, precisam incorporá-los em seus currículos e em suas propostas pedagógicas. A transversalidade curricular tem como proposta abordar temas e conteúdo de relevância para a aprendizagem, de forma a explicitar a integração entre os diferentes componentes, fazer a conexão destes com as situações vivenciadas pelos estudantes e contribuir para a articulação das temáticas contemporâneas com o contexto e os interesses dos estudantes, sendo estes articulados por meio de projetos, oficinas e laboratórios que serão desenvolvidos ao longo da etapa.

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) devem ser trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares de forma integradora e transversal, levando em consideração as diversas realidades vividas pelos estudantes, as características regionais e locais de cada escola, bem como os direitos de acesso a uma educação que propicia a formação para o trabalho, a cidadania e a democracia. Devem ser contemplados temas como o processo de envelhecimento, o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; a educação digital, dentre outros [...] (Brasil, 2020, p. 49).

A partir da BNCC, ficou estipulado que cada estado teria autonomia para fazer as adaptações necessárias no documento, de acordo com as diversidades regionais. Ao contrário da maioria dos estados, Minas Gerais já possuía currículo normatizado voltado para o desenvolvimento de Competências e Habilidades, desde 2005, o Currículo Básico Comum (CBC). Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular não configurou grande inovação frente ao que já era trabalhado na maioria das redes municipais e na rede estadual de ensino (Brasil, 2019).

Sendo assim, o estado de Minas Gerais elaborou e implementou o Currículo Referência de Minas Gerais, dividido em duas etapas: na primeira etapa, o documento foi

estruturado e direcionado à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e na segunda, ao Ensino Médio. Esses documentos foram elaborados de forma coletiva, com especialistas designados para a função e diversos profissionais da educação, além da realização de consultas públicas e encontros presenciais com representantes de docentes, por regionais de ensino, que resultou na participação de mais de 660 municípios que puderam discutir o futuro da educação no estado e suas aspirações para o novo currículo (Brasil, 2019).

Com o intuito de adequar a BNCC nacional aos moldes dos 853 municípios de Minas Gerais, o documento foi elaborado em cinco etapas para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Já para o Ensino Médio foram definidos tópicos em formato de planos de ação. O Currículo Referência de Minas para o Ensino Médio orientou a elaboração dos planos e das ações educacionais, e, inicialmente, a intenção era que, da prática de cada educador e de cada escola, surgissem formas de implementação de uma educação inclusiva, equânime e democrática (Brasil, 2020).

[...] O Currículo Referência, cuja centralidade é o desenvolvimento de competências, orientado pelo princípio da educação integral, está organizado em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Conforme a BNCC, o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais está composto pela Formação Geral Básica (Base Nacional Comum Curricular) e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, considerando a relevância para o contexto local e a possibilidade de a escola e o município absorvê-los[...] (Brasil, 2020, p. 14).

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), por meio da equipe pedagógica da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, elaborou o Plano de Curso – 2022, observando as competências e habilidades estabelecidas no CRMG a serem desenvolvidas e trabalhadas, obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino. Esse documento tem o objetivo de auxiliar o professor na elaboração do planejamento escolar, favorecer a organização das ações pedagógicas e estabelecer uma metodologia de sequência lógica, de modo a qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

Ao conjunto dos componentes e elementos curriculares acima descritos, que fazem parte da BNCC, junta-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e às instituições de educação

infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, 2022).

Figura 2 – Esquema de aprendizagem



Fonte: Plano de Curso e Ensino - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BNCC).

Todos os documentos curriculares supracitados, de algum modo, fizeram parte das reflexões e análises de nossa pesquisa, uma vez que estão contemplados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição investigada. Entretanto, não nos aprofundamos nas minúcias dos documentos, ou seja, nas especificidades deles, já que nosso objetivo, ao considerá-los, não foi analisá-los, mas entender as fontes e referências para o desenvolvimento do trabalho no cotidiano da escola. Esse breve relato sobre os documentos visou esclarecer as análises que se seguem.

Percebemos, após analisar os documentos acima, e por ser professora da rede, que existe uma tentativa de padronizar/universalizar o currículo, o que favorece a exclusão de certos temas e questões relativas à sociedade brasileira, como a questão étnico-racial. Trata-se de um recorte do conhecimento, um desenho de currículo, que revela as relações de poder presentes nas definições daquilo que é mais importante para as gerações futuras. Esse processo, em que tudo que diz respeito ao currículo é formalizado e harmonizado de maneira padronizada, é o que podemos chamar de seleção no interior da cultura (Santos, 2000). Entendemos que, nessa seleção, há pouco ou nenhum espaço para a diversidade e muito menos para a inclusão de temas culturais fora do padrão, além de não haver ênfase na

autonomia do professor, o que nos sugere que, aos docentes, só cabe seguir o modelo curricular “sugerido”.

Em nosso entendimento, essa seleção favorece a existência de práticas curriculares que Santomé (2013) chama de Currículo Turístico. Para o autor, esse Currículo só é utilizado quando determinados temas são abordados apenas em datas específicas e pontuais, com visões muitas vezes distorcidas e estereotipadas, o que favorece a continuidade de preconceitos e estigmas. Sendo assim, as crianças e jovens não se acostumam aos temas e problemas abordados nesses formatos curriculares e nem conseguem vê-los vinculados às suas práticas cotidianas, já que não aparecem nas tarefas escolares e não contam no momento da avaliação das aprendizagens (Santomé, 2013). Assim, percebemos que, o que foi chamado de proposta curricular, para facilitar e viabilizar o cotidiano das docentes, nada mais é, que uma tentativa de manutenção de um currículo tradicional baseado em relações eurocêntricas de poder e sem opções de diálogo.

3.2.1 O projeto político pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é um dos documentos mais importantes para os estabelecimentos de práticas e de possíveis ressignificações de aprendizagens. É também um documento no qual se busca estreitar diálogos entre a gestão e a comunidade escolar que frequenta aquele ambiente de estudos e conhecimentos formais. De acordo como Libâneo (2015), uma escola democrática tem o dever de propiciar a todos os alunos, sem distinção, educação e ensino de qualidade. Destacamos, que, nos últimos anos, as escolas têm recebido alunos de diferentes origens sociais, culturais, familiares, portadores vivos das contradições da sociedade.

Dessa forma, é preciso que o grupo de dirigentes e professores definam formas de gestão e de convivência que regulem a organização da vida escolar e as práticas pedagógicas, precisamente, para conter tendências de discriminação e desigualdade social, além de assegurar a todos uma escolarização de qualidade. Um dos objetivos democráticos no ensino é fazer da escola um lugar em que todos os discentes possam experimentar sua própria forma de realização e sucesso (Libâneo, 2015).

Ao analisar o PPP da instituição, percebemos que há um compromisso, o qual entendemos como responsabilidade e ética pedagógica com a Educação das Relações Étnico-Raciais. O PPP analisado, que nos foi repassado em documento no formato PDF, teve sua última atualização em 2022, e contempla todos os componentes curriculares que regem o

sistema educacional do estado de Minas Gerais, além de especificar a intencionalidade de atender às definições da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da História da África e a Cultura Afro-brasileira.

Outro ponto a ser destacado é que essa proposta prevê um trabalho que contempla o coletivo na comunidade em que a escola está localizada, que, neste caso, possui uma significativa população negra fenotipicamente, que observamos no decorrer da pesquisa. Apesar de a instituição pesquisada, não contemplar ou sugerir projetos diretamente voltados para as relações étnico-raciais, aparecem no documento menções não obrigatórias sobre o tema, ficando os docentes com autonomia para abordar os temas ou não.

O documento cita a Lei 10.639/03 e sua obrigatoriedade, e exemplifica como as atividades podem ser executadas no decorrer do ano letivo e nas datas pontuadas, mas, não determina uma obrigatoriedade nas abordagens sugeridas. Em certa medida, a responsabilidade em abordar o tema fica a cargo das docentes da escola, o que pode ser apontado como uma lacuna, embora a proposição de práticas específicas não seja uma característica necessária a um PPP.

Em nossa percepção, apesar do currículo padronizado, definido pelos documentos oficiais, existe um movimento de denúncia, ou seja, há uma ideia nesse modelo organizacional que abre o campo do conhecimento para os temas raciais, mas delata a necessidade de um estudo mais amplo dos temas nos ambientes de sala de aula. Logicamente, de acordo com as convenções, e que não alterem suas respectivas zonas de conforto e poder.

Os documentos apresentam “sugestões”, que se configuram em habilidades, que podem auxiliar em ações que desenvolvam as práticas relacionadas à Lei 10.639/2003. Apesar de haver uma tentativa de invisibilidade, que está posta, existe a tendência de um opcional dentro do obrigatório, ou seja, consta nos documentos oficiais, como cumprimento da lei, mas a inserção nos conteúdos diários de sala de aula fica a cargo da disponibilidade e do querer fazer de cada docente.

A afirmação aparece quando os documentos postulam estratégias e caminhos que possibilitam, aos docentes, meios para colocar em ação as práticas relacionadas à lei 10.639/03, sempre frisando a intenção em se manterem os aspectos curriculares. Observamos que, nos temas transversais, as questões aparecem em alguns conteúdos, e essa tendência leva as docentes a seguir somente as normativas que se apresentam, ou seja, não expandem os temas e mantêm os trabalhos, na maior parte das ocasiões, em datas pontuadas ou quando são propostas nos documentos orientadores.

3.2.2 Os livros didáticos

Os livros didáticos são portadores de saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral, ele é o modelo do que é para ser ensinado ou, pelo menos, do que deveria ser ensinado, em cada momento da escolarização. O livro didático é um objeto material, feito de papel e tinta; ele também pode ter o formato digital, porém, mesmo assim não significa que ele seja virtual ou imaterial, o que quer dizer que apenas sua materialidade é constituída de impulsos eletromagnéticos. Destacamos, ainda, que esse livro não é apenas um conjunto de ideias, valores e sentimentos, ele é também algo que se vê, mas que precisa ser decodificado (Munakata, 2016).

Os livros didáticos são complementos importantes e colaboram para aprimorar o desenvolvimento cognitivo das crianças em fase inicial de alfabetização. São, em sua maioria, coloridos, com letras legíveis e possuem muitas imagens que levam os estudantes a perceber o contexto, nele exposto, mesmo que a criança ainda não tenha alcançado o processo de compreensão das letras. Os livros didáticos são ofertados às escolas públicas por meio do PNLD.

A execução do PNLD é realizada de forma alternada. Os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio são atendidos em ciclos diferentes. Os seguimentos não atendidos em determinado ciclo recebem, a título de complementação, livros correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos. Além dos seguimentos, no âmbito do PNLD, podem ser atendidos estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes.

Os materiais distribuídos, pelo MEC, às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que estejam inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação. Essas avaliações são feitas por Comissões Técnicas Específicas, que são compostas por especialistas das diferentes áreas correlatas do conhecimento, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação.

As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo docente e o corpo diretivo

da escola na escolha das coleções para a etapa de ensino pretendida: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2022).

Na escola observada, a escolha dos livros é realizada a cada quadriênio e acontece da seguinte forma: a instituição recebe, de todas as editoras, exemplares das obras cadastradas; a seguir, os docentes se reúnem e, em consenso, fazem as escolhas daquelas que serão utilizadas. A equipe diretiva organiza os trâmites burocráticos, e a escola recebe os livros, que serão, posteriormente, distribuídos aos alunos. Os exemplares analisados nesta pesquisa fazem parte do quadriênio 2019 a 2022.

Ao examinar os livros didáticos que foram entregues aos alunos no início do ano letivo de 2022, observamos que esses se apresentavam conforme o componente curricular proposto pela BNCC, no qual constam as disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes e educação física.

Ressaltamos que os livros contêm algumas informações sobre culturas, costumes e tradições dos povos que compõem a formação do povo brasileiro, porém a cultura afrobrasileira aparece esporadicamente. A representatividade dos personagens que acompanham as atividades está sempre presente; na verdade, percebemos que as figuras ali colocadas servem apenas para uma formalidade alegórica, não interferindo na infraestrutura dos conteúdos, ou seja, são objetos de complemento que auxiliam nas aprendizagens, mas percebemos que a existência delas não é essencial para tal, quer dizer, não fariam falta se fossem tiradas. Não é tratado nas obras o porquê da existência de tais representações.

Santomé (2013) alerta que os livros didáticos selecionam, organizam e interpretam informações para apresentá-las de maneira objetiva e neutra, ou seja, como verdade única e oficial, o que nos lembra Chimamanda Adichie em sua obra, *O perigo de uma história única* (2017)⁴ e a questão de uma única história, contada pelo olhar do colonizador ou pelo discurso de quem tem um poder de persuasão maior.

“O perigo está em transformar essa ação educadora em um ato de propaganda ou doutrinação, seja de maneira consciente ou involuntária, segue dizendo que, explicar algo com simplicidade aos alunos de forma a adequar fatos ao seu nível de desenvolvimento e formação, sem uma revisão cuidadosa de conteúdos pode acarretar importantes distorções de conhecimentos e informações (Santomé, 2013, p. 229).”

Observamos que o tema racial é abordado de maneiras bem superficiais nos livros, e a invisibilidade da história dos ancestrais escravizados, que para o Brasil foram traficados, são

⁴ O perigo de uma história única. Disponível em <http://calibre-ebook.com>.

fortalecidas pelas concepções eurocêntricas do colonizador que, muitas vezes, não ressignifica a importância dos ancestrais africanos para composição e construção do país. De acordo com Santomé (2013), quem mantém o poder consegue das pessoas e dos grupos dominados o consentimento para que essas reproduções permaneçam, fazendo com que essas pessoas e esses grupos se sintam culpados por seus fracassos, levando-os a acreditar que sua possível involução é culpa deles e não do sistema que os inferioriza e invisibiliza.

3.2.3 A biblioteca

A instituição possui uma biblioteca literária, com um acervo de 350 livros e revistas em quadrinhos que ficam à disposição de alunos e professores para empréstimo e momentos de leitura. O espaço não é muito amplo, mas comporta a visita de uma turma por vez, sem causar transtornos.

Além do acervo mencionado, a escola possui uma coleção de livros literários que são distribuídos pelo governo federal e popularmente chamados de “livros da caixa”, em que cada caixa é composta por 32 obras de literatura, com títulos diferentes, as quais são ofertadas de acordo com o ano de escolaridade, e buscam colaborar para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes, bem como para a estimulação da leitura, seja por meio das letras ou de imagens. Esses livros são distribuídos, para as professoras, no início de cada ano letivo e devolvidos à biblioteca ao final do mesmo ano. Ressaltamos que o acervo de livros com a temática Afrodescendente não possui quantitativo considerável em relação às demais literaturas e não ultrapassam 50 exemplares para toda a escola.

Observamos, como parâmetro de denúncia, que as referidas obras literárias não possuem um lugar de destaque na biblioteca. Parece-nos que elas estão ali, mas são invisibilizadas por questões do local onde são guardadas e, de certa forma, devido ao pouco interesse e à pouca procura dos docentes e discentes por elas. Inferimos que isso acontece devido ao fato de as docentes não terem o hábito de trabalhar o tema, a não ser nas datas pontuadas, e os discentes porque, muitas vezes, não têm conhecimento do acervo literário que a escola possui sobre os tais temas, os quais não têm muita relevância no cotidiano da sala de aula. Em nossa percepção, educar implica em ajudar os alunos a construir sua própria visão de mundo, “*com base na organização de informações que permitam que se insista nas maneiras pelas quais as conquistas sociais, culturais, políticas e científicas foram obtidas no passado e ainda são obtidas no presente* (Santomé, 2013, p. 277).” Essa é uma importante lacuna no trabalho da escola, no que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais.

No capítulo 4, dialogamos com os dados coletados nas observações de sala de aula e nas entrevistas com professoras e supervisoras. As categorias, Denúncia e Afirmação são utilizadas nas análises, dentro do contexto e percepção do grupo entrevistado.

CAPÍTULO 4

Neste capítulo, estabelecemos um diálogo com os dados coletados dos três elementos citados no capítulo 1, ou seja, fizemos uma triangulação entre os documentos, as observações participantes e as entrevistas, a fim de entender como as práticas pedagógicas aconteciam ou poderiam acontecer, a partir das mediações que a escola se propôs realizar.

4.1 Os ambientes das salas de aula

Neste item, relatamos como se deram as observações realizadas em sala de aula, nos diferentes anos de escolaridade. Em decisão conjunta com a instituição e com as docentes, optamos por assistir somente as aulas em que eram feitas as abordagens relacionadas ao tema das Relações Étnico-raciais. Nesse sentido, é importante destacar que o período de observação participante dependeu, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo (Lüdke; André, 2020, p. 34), ficando condicionado ao planejamento da escola e das docentes, na abordagem do tema.

Com relação às salas observadas, destacamos que eram de turmas heterogêneas e em todas havia discentes que ainda não estavam totalmente alfabetizadas. Observamos que as aulas foram planejadas com cuidado e que, ao fazer as narrações, as professoras estavam sempre preocupadas com o emprego das palavras e demonstravam uma certa timidez ao falar sobre o tema. Observamos, também, que os planejamentos diários seguiam as sugestões dos documentos, que abordam os Componentes Curriculares.

Nessa perspectiva, Santomé (2013) afirma a existência do Currículo por Exclusão, em que determinadas culturas são ignoradas ou aparecem em tópicos específicos, o que torna opcionais temas essenciais para uma educação antirracista. Isso demonstra que há silêncios significativos sobre as realidades que formam nossa sociedade e essa ausência reflete no formato escrito dos textos e nos seus lugares estratégicos nos documentos (Santomè, 2013).

Observamos que todas as professoras utilizavam cadernos de planejamento, no qual descreviam ou, quando digitados e impressos, colavam os conteúdos do dia nesses cadernos, que também são utilizados para fazer anotações que ocorrem no ambiente de sala de aula. Destacamos que as docentes afirmaram ter certa dificuldade em abordar os temas raciais em sala de aula, e que, no geral, as aulas foram expositivas, com pouca participação dos alunos na hora da contação, exceto nas turmas do primeiro ano, que falavam e perguntavam, dentro da normalidade, mas as histórias eram interrompidas várias vezes.

4.1.1 Nas salas de aula⁵

O 1º ano, turma da Professora Maria Antonieta

A sala da professora Maria Antonieta era ampla, espaçosa e arejada. Possuía cortinas com *black out*; dois ventiladores potentes; um climatizador; um quadro branco, no qual se usa pincel anatômico; mesas com cadeiras para as crianças; uma mesa com cadeira para a professora; uma caixa *cooler*, para refrigerar os lanches gelados; dois armários de aço, para colocar livros didáticos, cadernos, livros de literatura, jogos educativos, entre outros materiais utilizados no processo de aprendizagem das crianças. Sua turma era composta por 29 alunos, na faixa etária de 6 anos, sendo 28 típicos e um atípico, com laudo de transtorno do espectro autista, que necessitava de uma professora de apoio para auxiliá-lo nas atividades e rotinas de sala de aula. Com relação aos alunos, destacamos que a turma era bem heterogênea, com especificidades de aprendizagem, e que eles eram falantes, mas se adequavam às regras que a professora os impunha.

Nossa participação na aula se deu no dia em que a referida professora contou uma história que fazia referência a estética do cabelo crespo. A docente escolheu a obra de Kiusam Oliveira, “Com qual penteado eu vou?”, que relata a história da festa de aniversário do avô centenário. Nessa história, a alegria é contagiante, e os bisnetos resolvem dar de presente ao avô, além dos penteados diferentes, a virtude que cada nome carrega.

Antes de iniciar as atividades, a professora me apresentou às crianças e disse que eu estava na sala para assistir àquela aula. Em seguida, organizou as crianças sentadas em círculo e iniciou a contação. Entre uma interrupção e outra, durante a história, observamos alguns comentários que faziam críticas a alguns estilos de penteado. Percebemos que, nesses momentos, a professora interrompia a história e explicava de maneira objetiva o que era interpelado. A professora demonstrava uma certa tristeza ao ouvir os comentários de algumas crianças que não gostavam de determinados estilos de cabelo, e, terminada a contação, ela comentou que sua intenção era apresentar às crianças algumas questões, como:

- Diversidade da beleza; ou seja, a beleza não é padronizada, mas sim plural. A história mostra crianças com vitiligo e albinismo.
- Variedade de penteados, que é o tema da história.

⁵ Neste subitem, os nomes das professoras são fictícios. Dessa forma, se mantém um dos requisitos de ética na pesquisa, de acordo com as normas do Comitê de Ética da UFMG.

- O avô centenário e as três gerações ao seu redor.
- O significado dos nomes e do presente em forma de virtudes oferecidas pelos bisnetos.

No planejamento registrado de forma impressa, ela buscou integrar literatura com artes e ensino religioso, considerando a orientação de um dos documentos⁶, que rege o currículo da escola.

Observamos, portanto que, ao buscar determinada história com protagonismo negro, a professora denuncia a necessidade de abordagens mais quentes e concretas, que corroborem com uma educação antirracista. Além disso, destacamos que a afirmação relacionada a essa denúncia é o contexto da história, na qual crianças negras elegem seus penteados crespos como instrumentos de beleza natural e original e seus nomes como virtudes que remetem à ancestralidade do continente Africano.

Turma do 1º ano – professora Ariana

A turma da professora Ariana era composta por 25 crianças. Na sala de aula tinha cortinas com *black out* nas janelas; dois ventiladores potentes; um climatizador; um quadro no qual se usa pincel anatômico; mesas com cadeiras para as crianças; uma mesa com cadeira para a professora; uma caixa *cooler* para refrigerar os lanches gelados; dois armários de aço para colocar pertences das crianças e da professora. Nas aulas dessa turma, atuava também uma professora de apoio, que era responsável pelas adaptações de aprendizagens de duas crianças portadoras do transtorno do espectro autista.

A professora iniciou a aula dizendo às crianças que elas iriam conhecer partes de um lugar muito bonito, o continente Africano. Em seguida, apresentou às crianças o mapa geográfico, e explicou o significado de continente. Fez um resumo de acordo com a capacidade de entendimento das crianças e falou sobre os habitantes daquele território e de seus costumes.

A professora dispôs alguns alimentos de origem africana, o mapa da África e diversas imagens do Brasil colônia, em um espaço no meio da sala de aula, em cima de um tapete. A seguir, organizou as crianças ao redor desse tapete e assentou-se também. Inicialmente, ela, além de falar sobre a formação do povo brasileiro, explicou que a África é um continente e o porquê dessa denominação. Falou sobre alguns povos que habitavam aquele continente, narrou também sobre o período da escravidão e a chegada dos escravizados ao Brasil. Após responder aos questionamentos dos alunos referentes ao assunto em questão, colocou um

⁶ Currículo Referência de Minas, adaptado da nova BNCC, e o Plano de Curso elaborado pela SEE-MG, por ano de escolaridade.

vídeo, no qual ensinava-se o passo a passo da confecção da boneca Abayomi. Após assistirem ao vídeo, as crianças reproduziram a referida boneca.

Turma do 2º ano - professora Natane

A turma da professora Natane era composta por 25 alunos, sendo o número de meninos maior do que o de meninas. Em nossa prática como docente, percebemos que, na maioria das vezes, os meninos têm atitudes, comportamentos e brincadeiras excessivas, em comparação com as meninas, e que eles tendem a ser mais barulhentos e a praticar mais atividades corporais em suas brincadeiras, o que não é desejado pela escola; porém, destacamos que, em nosso trabalho de campo, pudemos observar esses comportamentos nos alunos.

A sala de aula era ampla, com grandes janelas de vidro. Nessas janelas havia filme colado, para escurecer o ambiente e garantir aos alunos, uma melhor visibilidade do quadro durante as aulas. Em uma das laterais dessa sala, havia cartazes com sílabas simples e complexas e um cartaz com as datas dos aniversários das crianças. Na outra lateral, ficavam os armários de aço para uso das professoras, dos dois turnos, que guardavam ali os diversos materiais necessários para o processo de aprendizagens das crianças, e um quadro branco.

A professora Natane, assim como a professora da turma citada anteriormente, fez uma breve apresentação da pesquisadora e explicou o motivo pelo qual estávamos ali naquele momento, além de falar sobre a nossa pesquisa e da sua importância. Em seguida, ela explanou, à turma, a necessidade de falarmos sobre as diferenças, dizendo que somos todos iguais em direitos, mesmo sendo diferentes como pessoas, seres humanos, porque cada um tem a sua família e isso nos torna diferentes uns dos outros. Ela disse *que “Deus nos criou diferentes, mas com a possibilidade de ser feliz com todos e todos se ajudando mutuamente (professora Natane)”*. Na sequência do trabalho, a professora colocou um vídeo para as crianças assistirem, “A cor de Coraline”, cuja história aborda a questão do lápis cor de pele e é contada pela própria Coraline. Na história, a personagem Coraline fica confusa quando um colega pede a ela, emprestado, o lápis cor de pele. Isso gerou, na menina, uma certa inquietação, e, após fazer várias reflexões e observar as cores de seus lápis, ela entregou, ao menino, um lápis marrom, que se parecia com a cor de sua pele; o colega pegou o lápis e, sem questionar, foi colorir. Após a apresentação desse, a professora Natane colocou um outro vídeo, no qual é apresentada a música “Legal é ser diferente” e, baseado nessa música, ela explicou que cada um de nós é único e individual e, por isso, somos diferentes, e propôs a realização de um desenho em que cada aluno fizesse seu autorretrato.

Com relação a essa observação, destacamos que a professora levou para a sala de aula uma problemática muito comum no cotidiano desse ambiente, ou seja, a questão da identificação da cor do lápis cor de pele. Contudo, observamos que ela levou a história em vídeo, mas não fez reflexões sobre o contexto da história, que é os diferentes tons de pele existentes. De acordo com Candau (2009), os docentes deixam explícito, com muita frequência, que não sabem lidar com situações de discriminação e buscam abordagens superficiais, pois a questão é complexa e exige que seja trabalhada numa dimensão interdisciplinar e multidimensional. Buscar formas adequadas de falar sobre o tema é uma das alternativas para trabalhar uma educação antirracista.

No enredo da história, a denúncia surgiu quando Pedrinho pediu a Coraline o lápis cor de pele emprestado. As indagações logo surgiram na mente da menina, que, entre uma cor e outra, transportou-se para o mundo da imaginação; ela fez reflexões íntimas e engraçadas, mas, ao mesmo tempo, conseguiu se posicionar. A afirmação apareceu quase no final da história, quando Coraline entregou, a Pedrinho, um lápis que ela elegeu o tom mais parecido com a sua pele, marrom, e não ao tom de pele do colega que solicitou o empréstimo. Nesse momento, ela afirmou sua identidade, por meio de suas próprias reflexões.

Turma do 3º ano – professora Marina

A outra turma observada na mesma escola, regida pela professora Marina, era composta por 28 alunos frequentes. O ambiente da sala de aula era amplo, claro, arejado, com amplas janelas de vidro recobertas por *insulfilm*. Nela, havia mesas com cadeiras para os discentes e uma mesa com cadeira para a professora; dois ventiladores de parede e um climatizador; quatro armários de aço, sendo um deles com divisórias e portas menores. Ao fundo, ficavam pendurados os banners pedagógicos que eram utilizados no decorrer do ano letivo. Na parte de frente sala, ficava o quadro branco e um alfabeto adesivado, na parede, acima dele. Na aula observada, a professora explicou que, naquele dia, estávamos lá para observar. Desse modo, nos acomodamos nos fundos da sala e ouvimos atentamente a professora:

É vou pedir pra vocês pra gente poder relaxar e eu vou propor uma coisa que é de dentro do nosso coração. Então eu quero que a gente respeite o momento do colega, por favor. Eu vou passar pra vocês, todo mundo já viu a tia limpando aqui, a tia Cris falou que isso aqui é um espelho. Então, eu vou apresentar esse espelho pra cada um de vocês, vocês vão olhar o reflexo de vocês mesmo. E aí a gente vai conversar sobre isso. Combinado? (professora MARINA, 2022)

Dessa forma, ela ia passando o espelho, de mesa em mesa, e fazia paradas temporais, para que todos conseguissem ver a própria imagem refletida naquele objeto – alguns estudantes faziam poses quando pegavam o espelho. No fim da atividade, a professora pediu que os alunos falassem o que acharam dessa dinâmica; destacamos que uns disseram ser engraçada, mas alguns não gostaram muito de ver sua imagem refletida. Marina então, iniciou a contação da história, “O cabelo de Lelê”, que é narrada por uma menina que não gostava de seus cabelos, por eles serem muito cheios de cachinhos e com muito volume; por isso, ela também não gostava de ver sua imagem refletida no espelho. Com o passar o tempo, ao questionar sua imagem e a forma de seus cabelos, ela entendeu que tudo vem de sua identidade, ou seja, de sua ancestralidade, e, a partir de então a menina passou a ter um outro olhar diferente em relação a seus cabelos.

Quando terminou a contação de história, ela conversou com as crianças e fez reflexões relacionadas à identidade de cada uma. Em seguida, a professora sugeriu uma atividade: ela entregou às crianças uma folha impressa, com a imagem do rosto de Lelê, sem os cabelos, e papéis de bala no formato de rococó, para que as crianças modelassem o cabelo da personagem. A história contada foi escolhida em comum acordo com as professoras do mesmo ano de escolaridade.

Ressaltamos que a estética dos cabelos crespos é um tema muito importante para nossas questões antirracistas. Nesse caso, a professora levou para a sala de aula a história da Lelê porque esse era um assunto sempre surgia nas conversas das crianças na sala de aula. Ressaltamos que o movimento realizado no percurso da contação serviu para que as crianças pudessem se ver e refletir sobre a própria imagem e que a prática da valorização do cabelo crespo foi citada de maneira que as crianças pudessem absorver a importância da temática e o objetivo da dinâmica.

Concluimos que a iniciativa da professora Marina demonstrou seu interesse para abordar o tema, mas notamos uma certa insegurança da mesma ao falar sobre o objeto da história, o cabelo crespo. Mas, nada que diminuísse seu empenho para colocar em prática ações que contribuem para uma educação antirracista.

Turma do 3º ano – professora Maura

A turma dessa professora era composta por 31 alunos frequentes, sendo 29 crianças típicas e duas atípicas, que possuíam laudo médico dentro do transtorno do espectro autista, para as quais, havia uma professora de apoio pedagógico para auxiliá-las nas atividades que eram organizadas pela professora regente. A sala de aula era ampla e arejada, com grandes

janelas na parede lateral direita de quem entra na sala. Na lateral esquerda, havia, fixados, *banners* pedagógicos e os combinados, ou seja, regras de comportamento previamente acordadas com a turma. À frente, ficava o quadro branco e, acima dele, o alfabeto adesivado com excelente visualização. Ao fundo, havia os armários para uso da professora. A sala ainda possuía dois ventiladores potentes e um climatizador, além de mesas com cadeiras para os discentes e para a professora.

No dia da observação, após justificar às crianças a nossa presença na sala, a professora, antes da contação, falou sobre as diferenças. Ela iniciou a conversa dizendo que não somos iguais e que somos únicos. Para contextualizar essa fala, ela levou, para a aula de português/artes, o livro, “O cabelo de Lelê⁷”, cuja história é de uma menina que não gostava dos próprios cabelos, por eles serem muito volumosos e cheios de cachos... Depois de contar a história, a professora Maura explicou para as crianças o porquê de não sermos iguais e o que fazer para sabermos por que não temos algumas características físicas que nossos pais têm. Observamos que após as explicações, as crianças entenderam que as pareências vêm dos ancestrais e, por isso, muitas vezes a pessoa se parece com um tio, um primo, um bisavô...

Na sequência, a docente propôs uma atividade em que as crianças enfeitariam a cabeça de Lelê, fazendo colagem de grãos de feijão preto, no formato de cabelo que elas achassem mais legal. A literatura abaixo foi escolhida em comum acordo com as professoras do mesmo ano de escolaridade. As professoras, do mesmo ano de escolaridade, realizavam uma contação de história no decorrer de cada semana e, para isso reuniam-se para definir a história a ser contada e faziam um rodízio, em que o dia da semana e o horário ficava a critério de cada uma delas.

Destacamos que uma mesma história pode provocar diversificados olhares e formas de entendimento. Desse modo, entendemos que, ao fazer a contação, a professora buscou, como denúncia, a importância de cada criança conhecer a sua origem étnica, e, no decorrer da narração, aparece, como afirmação, a aceitação da protagonista da história, ao conhecer a sua origem ancestral africana. Ao dialogarmos com as crianças, após a contação, percebemos que a professora Maura afirmou sua intenção ao explicar o porquê de sermos diferentes, individuais e únicos.

⁷ O cabelo de Lelê (história na íntegra nos anexos).

Turma do 5º ano – professora Brisa

A sala de aula dessa turma era ampla, com paredes pintadas de duas cores: da metade para baixo, em um tom cinza mais escuro e, da metade para cima, em tom de branco gelo. Nas paredes laterais havia, de um lado, grandes janelas que deixam a sala clara e arejada, e, na outra, os *banners* pedagógicos. O ambiente de estudos era quadriculado, amplo, com mesas e cadeiras para alunos e professoras. Ao fundo, ficavam acomodados cinco armários de aço, para uso das professoras, dois ventiladores e um climatizador. A sala era utilizada por duas docentes em turnos diferentes.

A turma da professora Brisa contava com 21 alunos, sendo 18 típicos e três atípicos, dos quais, dois tinham laudo médico de espectro autista e um, de deficiência intelectual. Essas crianças necessitavam de auxílio para realizar as atividades propostas pela professora regente e, para isso contavam com ajuda de uma professora de apoio pedagógico, que fica com eles em sala de aula durante todo o período de estudos na escola. A professora nos apresentou à turma e explicou a eles o motivo da nossa presença na sala, além disso ela falou que a aula de literatura daquele dia seria baseada na história do Pequeno Príncipe Preto.

Ao iniciar as atividades, a professora falou sobre alguns fatores históricos já estudados e frisou o conceito de empatia. A história contada foi sobre um menino que vivia em um minúsculo planeta e tinha um Baobá como sua única companhia. Em época de grandes ventanias, o pequeno príncipe Preto aproveitava para viajar para outros planetas e semeava sementes de Baobá. Após a contação da referida história, a professora Brisa fez algumas reflexões a respeito da história e, como culminância, solicitou, além de uma interpretação escrita, um desenho que ilustrasse o contexto da narrativa que foi contada.

Observamos que a escolha da história se deu por conta de uma aula anterior, em que havia sido abordado o assunto referente ao tráfico e à escravização da população africana e à chegada dos escravizados ao Brasil. Ressaltamos que a denúncia se apresentou ao se destacar a violência do período escravocrata e que não foi possível identificar a afirmação, por meio da contação da história, visto que não foi feita a abordagem da representação do baobá para os povos africanos; dialogou-se sobre empatia, mas não se conseguiu lincar com a representatividade do baobá. Contudo, compreendemos que a professora Brisa, soube mediar com os estudantes as questões do processo de escravização e as invisibilidades ocorridas por conta das histórias recontadas pelo olhar dos colonizadores.

Turma do 5º ano – professora Larissa

A turma da professora Larissa era composta por 20 alunos frequentes. A sala era ampla, arejada, com janelas laterais, com vista para o pátio da escola. Na lateral contrária às janelas, ficam pendurados alguns *banners* pedagógicos. À frente, o quadro branco e, a cima desse, o alfabeto adesivado. Ao fundo, havia quatro armários para uso das professoras (a sala era ocupada por duas docentes, em turnos distintos); dois ventiladores de parede e um climatizador; mesas com cadeiras para alunos e professoras. A turma era bem tranquila, mas eram curiosos e gostavam muito de perguntar, dialogar e questionar quando discordavam de algo.

No dia da observação, após falar com a turma sobre nossa presença em sala, a professora recapitulou⁸ a trajetória dos pretos escravizados trazidos para o Brasil, como mão de obra para trabalhos forçados e gratuitos. A seguir, ela contou a história de “Zumbi, o pequeno guerreiro”, que retratava sua infância no quilombo. Além dessa, a professora narrou outra história, do livro “Histórias da nossa gente”, em que um avô conta para seu neto que os negros também têm, em sua história, grandes nomes, mas, muitas vezes, esses não constam nos livros didáticos e, por isso, não são lembrados. Após as contações, a professora fez algumas perguntas relacionadas às duas histórias, tais como: como era Zumbi quando criança? Ele tinha amigos no quilombo? Quem eram? Quem foi sua mãe? Destacamos que os alunos fizeram alguns questionamentos, como: de onde vieram os pais de Zumbi? A África é muito longe? Quanto tempo de navio gastavam nas viagens? Todos viemos da África? Posteriormente, a professora entregou aos alunos um texto e uma atividade de interpretação para responderem individualmente. Não tivemos acesso às respostas dos alunos, visto que não houve tempo hábil para realização dessa atividade em sala de aula, no período da observação.

Ressaltamos que conseguimos identificar a categoria denúncia, quando a professora contou a história de um dos precursores na luta pela libertação do povo africano em terras brasileiras, já a afirmação, quando ela se referiu a outros importantes nomes nessa luta, os quais não são apresentados nos livros didáticos, e por isso, a necessidade de uma busca extra material pedagógico.

⁸ A professora já havia falado sobre o tema superficialmente, segundo ela, na semana anterior, quando o tema foi introduzido na unidade do livro de História.

4.2 Notas sobre as aulas e as entrevistas...

Nas relações interpessoais, observamos que, na instituição analisada, existe um processo de caminhar junto sempre que possível, ou seja, as variadas ações realizadas na escola têm a colaboração de todos os componentes do ambiente escolar, em que percebemos uma certa interação entre os anos de escolaridade e um “acordo interno” de cooperação e subsistência.

As aulas observadas foram bem-organizadas e planejadas pelas professoras, logicamente, cada uma com suas peculiaridades e jeito único de colocar em prática suas teorias. As diversas falas sobre os temas raciais baseados nas contações de histórias serviram para deixar aparente a necessidade de estudos e capacitações nos ambientes da escola. As ações são muito importantes, mas, ainda, tímidas em relação aos estudos afrodescendentes. Em suas reflexões, Santomé (2013) afirma que:

[...] qualquer estudante europeu, que somente teve acesso a informações sobre países africanos mediante os livros didáticos, por exemplo, nunca poderia imaginar que nesses países existem casas semelhantes à sua, avenidas asfaltadas e auto estradas, arranha-céus, centros comerciais, automóveis semelhantes e ou mais sofisticados que os existentes por lá, dentre outras especificidades. São realidades alheias a outros países, como o Brasil por exemplo, onde os discursos de poder raízes colonizadoras, fazem questão de invisibilizar. As diversas imagens que ainda aparecem nos materiais curriculares sobre a África (a saber que em alguns casos nem se cogita como um continente), somente costumam tornar visível o que é coerente como os discursos hegemônicos, estereotipados, racistas, paternalistas, que abordam e deixam transparecer para mídias mundiais, a pobreza e a miséria que fazem parte de uma determinada cota de algumas das populações, justamente aquelas que são deixadas à margem por seus governantes [...] (Santomé, 2013, p. 272).

Nesse sentido, observamos que essa realidade se faz presente em boa parte do nosso território educacional. Candau (2011) argumenta que assumir a questão racial como realidade que afeta todos os grupos sociais, como responsabilidade da sociedade num todo, e não só dos negros, ainda não faz parte da mentalidade comum, da consciência social generalizada e do exercício de cidadania. As informações que, por vezes, são repassadas às crianças, são aquelas construídas pelo olhar eurocêntrico, ainda com resquícios potentes do colonizador.

Apple (1989) afirma que, considerando as pressões, frequentemente contraditórias, exercidas sobre a escola, em geral, seria esperado que o próprio currículo efetivasse essas demandas conflitantes. A própria cultura oficial é escola situa-se dentro dessas relações de poder e de exigências contraditórias. Na realidade, o fato de as escolas serem, na verdade, parte do Estado e parte do aparato político da sociedade fornece algumas das condições para

uma tal seleção mais ampla de cultura, dada a necessidade de autonomia legítima por parte do Estado (Apple, 1989).

As instituições educativas formais têm, em seus ambientes, uma diversidade de culturas, pensamentos e olhares. Estes se apresentam na personificação dos funcionários, em geral, das crianças e seus familiares, assim como também de toda a comunidade escolar que percorre esses ambientes de socialização e interação. Dentro de uma instituição de ensino, podemos observar como um mesmo movimento ou ação é percebido por olhares e opiniões distintas, dentro da mesma prática discursiva.

Segundo Almeida (2020), é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela sociedade da qual fazem parte. Os diversos tipos de sociedade são heterogêneos e marcados por conflitos, ou seja, são grupos que disputam espaços de poder dentro das instituições, além disso, esse autor afirma que os conflitos raciais também fazem parte desse meio (Almeida, 2020).

Na instituição onde realizamos nossa pesquisa de campo, observamos alguns dos fatores supracitados. Nem tudo estava ao alcance dos olhos, mas sim, em ações, nas palavras, nas maneiras de realizar as atividades, assim como também no tratamento de alguns discentes. Gonçalves (1985) afirma que há uma linguagem que fala pelo silêncio, mas expressa-se no gesto, no comportamento, no tom de voz, no tipo de tratamento.

Os fragmentos das entrevistas realizadas com as professoras e com a supervisora nos permitiu perceber o olhar que cada profissional da educação possui quando se fala em racismo, preconceito e temática étnico-racial no contexto da escola. O olhar diverso e característico de cada uma dessas profissionais nos fez perceber como as diferentes vivências podem formular pensamentos e ações também diversificados.

Observamos que houve uma diversidade de opiniões e ações, um movimento de denúncia inconsciente quanto aos formatos curriculares existentes. As professoras entrevistadas colocaram seus pontos de vistas sobre as práticas, mas ainda se sustenta uma abordagem defensiva, ou seja, falar sobre, no entanto sem se aprofundar nas questões relevantes, como a estética do cabelo crespo, a cor da pele, o status de privilégio existente.

Nesse sentido, as categorias Denúncia e Afirmação se misturam quase que simultaneamente nas falas das entrevistadas. Ao mesmo tempo que elas denunciam uma ou mais ausências, automaticamente, já arrematam com sinalizações de possíveis estratégias e algumas ações práticas, porém essas ações ainda esbarram na insegurança e no melindre, não abordam diretamente as questões que foram expostas, à espera de uma resposta para aquela

ausência. Nesses termos, perguntamos se elas consideravam que, na escola, existisse algum tipo de preconceito por parte de alunos, professores, funcionários. E obtivemos as seguintes respostas:

[...] - é, vou dar a minha opinião, tá? Eu não percebo, mas eu não percebo com o meu olhar, com a minha vivência, com a minha realidade. Eh eu não percebo, mas eu tenho colegas que percebem claramente e aí compartilhando a visão do outro aí sim, a gente eh acaba abrindo o nosso olhar também pra perceber que sim, existem algumas situações em que isso fica evidente que seria e às vezes é um preconceito velado que nem todo mundo dá conta, né, de perceber essas nuances [...] (supervisora LUANA, 2023).

[...] Sim, existe. É, nós presenciamos muitas vezes das próprias crianças com os colegas, com os próprios colegas tá? Através de apelidos, através de palavras racistas, palavras preconceituosas, eles se agredem através de palavras. Nunca presenciei com os adultos, né? Dentro da escola como professores e funcionários. Mas eu acredito sim que exista eh um preconceito velado existe o preconceito, mas ele não é muito escancarado entre os adultos. Como em qualquer outro lugar[...] (professora LARISSA, 2023).

Já a professora Marina respondeu que: *[...] na minha vivência eu nunca presenciei nenhum tipo de preconceito direto ou indireto, que eu tenha percebido [...]* (professora MARINA, 2023). As professoras Maura, Natane, Brisa, Ariana e Tereza (2023) também responderam que não percebem situações de racismo e preconceitos na escola. Foram sucintas nas respostas, não complementando o questionamento feito.

A supervisora Luana afirma não observar as possíveis ações de preconceito nos ambientes da escola, mas, ao mesmo tempo, declara que ao conversar com outras professoras, essas lhe apresentaram um outro olhar sobre determinadas situações, e, assim, ela conseguiu perceber o preconceito velado, nas entrelinhas. Silva (2005) afirma que, as identidades entre professores e alunos estão no centro de um sistema educacional que estabelece padrões de consistência e durabilidade de fala, ou seja, os discursos são reproduzidos nos formatos que mais convêm àquele determinado espaço de poder e constância.

Alguns questionamentos que fizemos nas entrevistas foram sempre respondidos com sim ou não. Buscamos estender um pouco mais o assunto na tentativa de obter uma resposta mais ampla, mas não obtivemos sucesso no intento. Candau (2011) argumenta que o caráter construído por preconceitos e estereótipos são colunas que sustentam as práticas discriminatórias que se mantêm por meio de processos culturais e sociais reforçados por mentalidades e seus imaginários coletivos, afetando processos subconscientes e inconscientes, favorecendo uma leitura padronizadora da realidade e dos diferentes grupos sociais e culturais (Candau, 2011).

As falas acima descritas revelam o reflexo de uma realidade social que ainda necessita ser lapidada. E, novamente, a denúncia/afirmação se fazem presentes nos diálogos

supracitados. A afirmação da ausência de preconceito e, ao mesmo tempo, a mesma afirmação denotando a presença de um preconceito velado são visões diferentes dentro de um mesmo ambiente escolar.

Essas afirmações nos fizeram perceber que existe um movimento de denúncia, marcado por se querer sair de uma determinada zona de conforto, mas sem saber por onde começar a reconstrução. O trecho da entrevista com a professora Larissa demonstra a afirmação acima, quando perguntamos se ela abordava a temática da diversidade em sua prática cotidiana, como era feita a abordagem, e com quem ou onde ela aprendeu a trabalhar com a temática:

[...]-Sim. Eh, eu trabalho durante todo o momento. A gente trabalha a diversidade dentro da sala de aula; eh essa abordagem muitas vezes ela é indireta né? Direta mesmo, e aonde eu aprendi a trabalhar? Através de leitura, através de curso, através de conversas com os colegas, nós não tivemos esse tema dentro da formação de licenciatura, não houve nenhuma disciplina de étnico-racial. Após a graduação algumas pós-graduações de educação especial que eu fiz existe esse conteúdo, esse assunto racial, mas coisas muito superficiais. Eu não me sinto preparada pra trabalhar essa temática, porque eu acredito que eu não tenha propriedade para falar sobre isso. Mas dentro das minhas possibilidades eu trabalho o assunto sempre que possível e quando eu não sei eu busco conhecimento pra passar para os alunos[...] (professora, LARISSA, 2023).

A escola não opera no vazio, a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios (Santomé, 2013); dessa forma, percebemos, em um dos momentos de suas narrativas, a fala da professora do 3º ano, sobre a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 nas escolas, dizendo que,

[...] é essencial que as escolas atuem na promoção de uma cultura de respeito e igualdade racial, a fim de combater o racismo estrutural que ainda é presente na sociedade. Ao discutir questões raciais e de preconceito, a escola contribui para a formação de alunos mais críticos, capazes de questionar e contestar injustiças sociais e lutar por uma sociedade mais justa. Trabalhar a temática étnico-racial permite que os alunos conheçam e valorizem a diversidade cultural do país, reconhecendo a importância de diferentes culturas, tradições e histórias [...] (professora MAURA, 2022).

Seguindo o percurso da Lei 10.639/03, ao ser questionada sobre a questão de se trabalhar as práticas da Lei 10.639/03 no ambiente escolar, a supervisora Luana, faz abordagens ao tema, mas:

[...] eu acho que precisa ser muito ampliado o trabalho né; eu acho que ele ainda é um trabalho muito inicial muito pontual né! É muito assim de ação individual a gente tem pessoas que tem um olhar atento e querem trabalhar e que já estão se aperfeiçoando até por desejo próprio né. Buscando a informação, buscando conhecimento, trabalhando isso na sala de aula uma ação, uma iniciativa particular, uma ação improvisada, né. Própria. Mas eu acho que a escola precisa abraçar a causa de uma forma mais geral. A gente trabalha sim, mas, ainda não é um trabalho que a gente vê a todo momento, né? E eu acho que às vezes as pessoas não trabalham até por não saberem como trabalhar, a gente vê quem tem o

interesse buscando e, as vezes algumas pessoas que ficam mais assim, aguardando a obrigatoriedade. Né? Obrigatório é feito, mas, se não for obrigatório eu não vou ter tanta atenção. Então por isso que eu até acho que a obrigatoriedade é muito necessária por isso também né? Mas os espaços e momentos, aí eu vejo na sala de aula, mas, momentos eu vejo muito pontuais quando a escola exige que seja feita, né? Tem ações individualizadas que são ao longo do ano, mas no geral é quando duas que tem certeza. Né? [...] (supervisora, Luana, 2023).

Nesse contexto, é possível observar que, de certa forma, as participantes entrevistadas da escola, estão cientes de que o caminho é longo, mas que é possível fazer acontecer. O querer muito de cada um pode transformar a educação. Entretanto, Santomé (2013) alerta que:

[...] todo docente precisa estar consciente de que quando falamos de “cultura” e, particularmente nas instituições escolares, assim como de “diferenças sociais”, estamos utilizando categorias de análise e de avaliação que carregam, funções políticas explícitas. As diferentes culturas presentes em um mesmo território não comportam valores e funções semelhantes. As crianças têm de aprender a estar conscientes do racismo velado, incutido ou implícito no qual estão sendo socializadas por meio das fontes de informações que manejam[...] (Santomé, 2013, p. 81).

Descrevemos acima alguns fragmentos das entrevistas e, por meio deles, observamos que a temática étnico-racial é um assunto que ainda gera questionamentos da pesquisadora, com relação às abordagens em sala de aula. As questões que abrangem o tema foram desenvolvidas com planejamento e sutileza.

As situações sociais que são silenciadas a cada dia, e que são abordadas como questões reflexivas, interpretadas como difíceis e complicadas para resolver, principalmente nos ambientes escolares, são contempladas como assunto de menor importância no cotidiano escolar, ou ainda como algo complexo, problemático e de difícil solução (Santomé, 2013).

4.3 Recurso educacional

O *podcast* se baseia nos programas de emissoras de rádio, porém ele se constitui a partir da gravação de assuntos específicos, que podem ser ouvidos de acordo com a disponibilidade de tempo das pessoas, sem ter a necessidade de que elas abandonem sua rotina diária para ficar informado. Pensando assim, idealizamos um **podcast educacional**, com informações de relevância para o público docente e suas extensões.

Percebemos que esta ferramenta seria útil na medida em que observamos a conturbada rotina diária, devido ao excesso de carga horária, de profissionais da área de educação. O deslocamento de um local de trabalho para outro, atrapalha esses profissionais de encontrarem um tempo de estudos e reflexão sobre possíveis práticas pedagógicas e curriculares que possam inovar o ensino. Esse podcast foi criado com a finalidade de levar às pessoas

informações que possam ser de seu interesse, sem alterar sua rotina, o que possibilita a obtenção de conhecimentos e informações que lhes possam ser úteis para construção e mediação de aprendizagens.

Esse instrumento está inserido em um site educacional, que tem o objetivo de promover informações, dicas e sugestões de dispositivos diversificados e contributivos em favor da valorização da ancestralidade e da identidade negra. Destacamos que ele foi idealizado no início do curso, pela proponente da pesquisa, e construído posteriormente. A ideia inicial era que ele tivesse várias páginas, mas, ao final, optamos por duas: a que apresenta o site, com seções informativas diversificadas, que poderá ser alimentado de tempos em tempos e uma subpágina em que hospedamos os áudios dele.

O podcast foi idealizado pelas pesquisadoras e organizado pela proponente da pesquisa. Optamos por conteúdos curtos de duração de cinco a oito minutos, com informações resumidas sobre determinado assunto, com as devidas referências, para futuras pesquisas. Primeiramente gravamos os áudios, fizemos uma busca por sites de músicas africanas licenciadas para uso, e, em seguida, fizemos a montagem no Audacity, que é um programa que permite editar, gravar, importar e exportar diversos formatos de arquivos em áudio.

Posteriormente, hospedamos esses áudios na plataforma Spotify, e em seguida, foi inserido no blog educacional.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória acadêmica não é igual para todos, visto que não partimos do mesmo ponto. Como diz Conceição Evaristo, “muitas vezes, o chegar lá não acontece. Não é questão de mérito e sim, de oportunidade para adentrar e ocupar determinados lugares”. No mestrado foi assim, muita vontade, e, ao mesmo tempo, não saber por onde começar "para chegar lá".

Ao terminar uma especialização lato sensu, no ano de 2012, voltada para as questões da negritude, entendemos que nossas indagações e interrogações precisavam ser expostas no papel e um meio para a concretização desse desejo, seria um curso de mestrado, até então, algo bem distante dos olhos e do coração. Nesse mesmo ano, fizemos o primeiro processo seletivo, logicamente, não tivemos êxito. Adquirimos experiência e mais conhecimentos e retomamos à meta em 2019, ocasião em que os filhos e o marido, estavam devidamente encaminhados, academicamente falando, o que nos colocou em uma situação consideravelmente tranquila para retomar os estudos.

O ano de 2020 foi o início da caminhada; a pandemia da COVID-19 foi um momento de verdadeiro terror mundial, um vírus desconhecido pela comunidade científica, pessoas morrendo, o isolamento social e, nesse turbilhão de acontecimentos, a oportunidade de inserção em um mestrado. Pode parecer estranho, mas a dinâmica da nossa entrada no Promestre foi exatamente assim. Período de isolamento versus muitas lives educacionais, motivacionais... e os processos seletivos de mestrados remotos.

Fizemos inscrições em três instituições públicas federais, e, para minha surpresa fui acolhida pelo Promestre (UFMG). Entrei nessa instituição por meio das cotas raciais, que são sinônimo de reparação e muita luta dos que vieram antes de nós, na busca por oportunidades para se chegar “no lá” de Conceição Evaristo.

Fomos escolhidas e acolhidas pela professora Vanessa Eleutério (minha orientadora), que teve um bocado de trabalho. Entender novos termos e nomenclaturas, tudo muito dinâmico, um novo e feliz desafio. Os momentos de orientação foram mais que instruções, foram verdadeiras aulas explicativas, pois ela conseguiu enxergar as dificuldades para entendermos determinados temas. Muitas indicações de leituras, incentivos, sempre. Até para chamar atenção ela era sutil e empática. Fomos muito abençoadas mais uma vez.

Estávamos no mundo acadêmico, do qual tanto ouvíamos falar, conhecemos pessoas maravilhosas que, no decorrer da caminhada, me ajudaram e não soltaram a minha mão; aprendizados, interação virtual, nascia ali, naquele modo remoto, muitas amizades, que ficarão para a vida. Aumentamos nosso quantitativo de irmãs e irmãos pela vida ou pelo afeto.

Percebemos que temos muitos, visto que somos filha única, a vida nos concedeu mais esse presente. Criamos um grupo, o “Mestrado clandestino”, chique e aconchegante; muitas vivências e experiências passaram por aquele grupo, “ninguém solta a mão de ninguém...”, até as últimas badaladas.

Muito estudo, muitas leituras, muita aquisição de conhecimentos; o mestrado é uma fase de estudos em que investigamos mais profundamente questões que intrigam nossas mentes. O tema relações étnico-raciais para a negritude permeia as trajetórias de vidas de algumas pessoas negras. Adentrando intimamente nesse território, compreendemos que ainda necessitamos de uma caminhada extensa pela busca de equidade. As sequelas são grandes, e aos poucos e com muito trabalho e conscientização, atingiremos os objetivos aos quais nos propusemos. Uma educação igualitária com as histórias contadas pelo olhar da nossa ancestralidade.

Com o advento dos vinte anos da lei 10.639/2003, iniciamos nosso percurso de estudos com o propósito investigativo sobre as práticas pedagógicas existentes, ou não, voltadas para efetivação da lei acima citada. Tivemos a oportunidade de realizar a pesquisa na escola da rede estadual de ensino na qual atuamos como docente e como pesquisadora proponente.

Iniciamos o percurso por meio de alguns levantamentos teóricos que embasassem.

A instituição nos abriu as portas, e as docentes convidadas para participar do estudo, nos receberam com alegria e disponibilidade em suas turmas, nas quais aconteceram as observações, e pudemos perceber o planejamento organizado para trabalhar com as questões relacionadas à lei 10.639/2003. Foi um período proveitoso que resultou em pensamentos e ideias de variadas ações que possibilitem uma facilitação de acesso a materiais que contribuam para uma educação antirracista, e a possibilidade de cursos de formação continuada, algumas professoras entrevistadas sinalizaram esse fator.

Os diversos pesquisadores que buscamos nos iluminaram para compor um trabalho que ficasse bem próximo da informalidade, e, ao mesmo tempo, com efetividade científica, de forma que, o leitor consiga absorver nossos pensamentos, refletir, fazer críticas, elogios e, acima de tudo, mudar algumas concepções pré-estabelecidas no contexto da didática em sala de aula.

Entendemos que, ao abordar sobre as práticas pedagógicas de uma escola brasileira, optamos pela maioria de pesquisadores nacionais que trazem embasamentos teóricos de relevância científica e que têm em suas bases, experiências do nosso chão de escola. Não podemos negar a contribuição dos diversos teóricos estrangeiros ou não brasileiros, mas

nossas questões de estudo partiam da vivência de uma mulher preta, professora, que atua na rede pública de ensino. Logicamente que, para abordar alguns temas como o currículo, era essencial ter o suporte de Santomé (2013) e Sacristán (2000, 2013), pelo aprofundamento nos estudos relacionados às questões escolares e planejamentos voltados para as salas de aulas.

A disposição dos capítulos foi ao encontro dos objetivos da pesquisa; nesse contexto, a busca por alguns estudos já realizados nos campos da Didática, Relações Étnico-raciais, Identidade, Currículo e os aspectos das práticas pedagógicas relacionadas à lei 10.639/2003, que trata da História da África e Cultura Afro-brasileira, foram essenciais para a construção desse estudo. A inserção em uma escola pública de ensino, como pesquisadora e não exatamente como funcionária do ambiente, trouxe-nos a perspectiva de um outro olhar, visualizar o campo de pesquisa pela ótica da análise, observando, participando de momentos interativos em sala de aula e da conversa estruturada com as participantes da pesquisa, no formato de entrevista.

Entendemos que cada professora, ao se colocar à disposição para estar voluntariamente nesse estudo, enfrentou desafios, partindo do ponto de que todas elas se preocuparam com o como repassar aos educandos as ações voltadas para o tema de nossa pesquisa. Estudaram, planejaram e intensificaram esforços para contribuir para práticas exitosas que levassem os estudantes a refletir sobre algumas questões voltadas para a negritude, partindo da premissa de que, algumas das entrevistadas disseram ter dificuldades para abordar o tema. As professoras nos sugeriram organizar uma capacitação para ser realizada nos dias de reunião pedagógica (sempre às segundas-feiras).

Nos momentos informais das entrevistas, além de responder às perguntas, aconteceram falas que nos levou a refletir sobre o quanto ainda precisamos caminhar em busca de uma educação antirracista, capacitações, elucidações e esclarecimentos sobre diversas questões voltadas para a negritude. E foi também a partir das narrativas das professoras que resolvemos enriquecer nosso recurso educacional com *podcasts* curtos e informativos.

Buscamos, com esse recurso educacional, consolidar nossos objetivos de pesquisa, visto que, no decorrer dela, observamos que, naquele grupo de docentes, havia indagações e perguntas sem respostas. A apropriação sobre o tema ainda era uma dúvida, e o blog educacional juntamente com os podcasts poderiam ajudar na criação de estratégias para futuras práticas pedagógicas envolvendo a Lei 10.639/2003. Inserimos no blog alguns vídeos, histórias infantis em pdf, alguns recontos, textos informativos e licenciados, tudo com protagonismo preto, com o intuito de contribuir para uma educação antirracista.

Enfim, buscamos, com esse estudo, mostrar que o campo das relações étnico-raciais voltado para a negritude necessita de aprimoramento, estudos e conscientização. A existência de um povo que desconhece sua ancestralidade e sua identidade é como a navegação em alto mar sem uma bússola, ou seja, a embarcação é levada de acordo com o vento, sem direção certa. Não consegue caminhar e, conseqüentemente, perde sua expectativa de vivência. Através da trajetória de vida de uma das pesquisadoras, foi possível perceber a necessidade de se investir nos aspectos identitários a partir das mediações com as crianças.

Esse estudo não termina nessas escritas, na verdade, é mais uma iniciativa na busca pela expansão dos conhecimentos ancestrais do povo preto, com o intuito de ajudar na reconstrução dos processos identitários invisibilizados ao longo da história.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 64 p.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- APPLE, M. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, v. 14, n. 2, p. 46-57, 1989.
- ARAÚJO, D. C. As relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 61-76, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo referência de Minas Gerais**, Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BRASIL. **Currículo Referência do Ensino Médio – CREM**. 2020. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. A didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 329-348, 2015.

CRUZ, E. M. R. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF**, v. 12, p. 113-136, 2007.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: UFSCar, 1997.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 41-51, 2002.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, 2011.

GOMES, N. L. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: UNESCO, 2012.

GOMES, N. L.; SILVA, P. G. O desafio da diversidade. In: SILVA, P. G.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, N. L.; 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**, n. 47, p. 19-33, 2013.

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1ª a 4ª- série)**. 1985. 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Estatuto da Fundação Nacional Pró-Memória. **História de Cataguases**. 1979. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1480/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LEAKEY, R. Os homens fósseis africanos. In: KI-ZERBO. **História geral da África I**. Brasília: Unesco, 2010. p. 491.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNIO, J. C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. São Paulo: Papirus, 1998.

LIBÂNIO, J. C. **Práticas de organização e gestão da escola**: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Cascavel: Secretaria de Educação, 2015. (Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino de Cascavel, PR).

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**, v. 22, n. 23, p. 148-166, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2020.

MIRANDA, V. R. E. **Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais**. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MIRANDA, V. R. E. Um professor, uma referência. In: RAHME, M. M. F.; SOARES, A. S.; COUTINHO, F. A.; AUGUSTO, C. E. S. (Orgs.). **Conhecimento e inclusão social**: ações afirmativas nos 50 anos do PPGE-UFMG (1972-2022). Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 142-165.

MIRANDA, V. R. E. **Denúncia e afirmação**: duas categorias organizativas do trabalho pedagógico na educação antirracista. Belo Horizonte, 2023. (no prelo).

MIRANDA, V. R. E.; SANTOS, L. L. C. P. Ações afirmativas e as atividades extensionistas como estratégias de descolonização da universidade. In: SILVA, K.; ARANTES, S. L. F.; MIRANDA, V. R. E. (Orgs.). **Ações afirmativas e relações étnico raciais**. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2017. p. 18.

MUNAKATA, K. **Livro didático como indício da cultura escolar**. História da Educação, v. 20, n. 50, 2016.

MUNANGA, K. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro, In.: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, 2013. p. 21.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NOGUEIRA, I. B. **Significações do corpo negro**. 1998. 146 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. São Paulo: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, L. F. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos e epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, I. V. S. **Empoderamento crespo: ciberativismo, currículo e diferença nas escolas.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39, 2019, Niterói. **Trabalhos apresentados...** Niterói: UFF, 2019.

OLIVEIRA, L. F.; RODRIGUES, M. E. **A cruz, o ogó e o oxê: religiosidades e racismo epistêmico na educação carioca.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_2678_texto.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

ONOFRE, J. A. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. **Revista Práxis Educacional**, v. 4, n. 4, p. 103-122, 2008.

PEREIRA, A. M. **Por que estudar a história da África?** São Paulo, 2006. (Cadernos CEAP).

PIMENTA, S. G. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo.** São Paulo: Papyrus, 1998. p. 153.

RÉGIS, K.; BASÍLIO, G. Currículo e relações étnico-raciais: o estado da arte, **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018.

RIZZO, J. G. S.; MARQUES, E. P. S. A formação de professores para educação das relações étnico-raciais e as implicações para o currículo. **Revista FSA**, v. 14, n. 5, p. 111-127, 2017.

ROCHA, R. M. C. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTANA, J. V. J.; SANTANA, M.; MOREIRA, M. A. Cultura, currículo e diversidade étnico-racial: algumas proposições. **Revista Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, p. 103-125, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, L. L. P. **Dilemas e controvérsias no campo o currículo**: programa de capacitação de diretores – PROCAD. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2000.

SILVA, M. V. O enfoque do negro no currículo escolar: algumas possibilidades de ressignificação. **Revista de Educação Popular**, n. 3, p. 12-18, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, I. S. As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10.639/03. **Revista Padê**, v. 1, n. 2, p. 33-51, 2007.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-200.

SIQUEIRA, R. A. C. A cor escondida embaixo do uniforme: quem pensa o currículo para a geração do ventre-livre? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39, 2019, Niterói. **Poster...** Niterói: UFF, 2019.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

UBUNTU: uma ética africana para repensar a sociedade brasileira. 06 fev. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-uma-etica-africana-para-repensar-a-sociedade-brasileira/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

Roteiro de entrevista com professoras

Dados pessoais

Idade:

Sexo:

E-mail: Telefone:

Como você se classifica em termos raciais ou étnicos?

Formação

Graduação em: Ano da formação:

Especialização: Ano da formação:

Pós-graduação: Ano da formação:

Mestrado: Ano da formação:

Doutorado: Ano da formação:

(se realizou TCC, monografia, dissertação, tese) Qual foi o seu tema de pesquisa?

Experiência profissional

Em quais locais já trabalhou (instituição/bairro/cidade)?

Há quantos anos trabalha como professora?

Onde trabalha agora? Ocupa cargo efetivo ou temporário?

Há quanto tempo trabalha na atual escola?

Trabalha em mais de uma escola? (se sim) Qual/quais?

Para quais séries já lecionou?

Para qual/quais série/s leciona atualmente?

Há quanto tempo leciona para o ensino fundamental?

Exerce ou já exerceu outros trabalhos? (se sim) Quais?

Bloco 1 – Visão sobre preconceito/discriminação/racismo

1- Na sua avaliação, que tipos de preconceitos são mais comuns em nosso país?

2- Você considera que sua família ou que algum membro da sua família tem preconceito? De que tipo?

3- Você tem algum tipo de preconceito (qualquer tipo)? Você tem algum tipo de preconceito racial ou étnico? Onde você acha que aprendeu a ter este comportamento?

4- Na sua vida cotidiana, trabalho, família, grupos que participe (igreja, partido político, ONGs etc.), na televisão ou na internet, você percebe a presença da questão da diversidade? E mais especificamente, você observa a presença da temática étnico-racial? De que modo? Com que frequência?

Bloco 2 – Panorama da temática na escola na visão da entrevistada

5- Você considera que na sua escola existe algum tipo de preconceito por parte dos alunos, professores e funcionários? De que tipo? Dê exemplos.

6- Como esses preconceitos são combatidos? (Caso a entrevistada afirme que existam)

7- Na sua opinião, qual é a importância de trabalhar a temática étnico-racial na escola?

8- Qual é a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e/ou africana nas escolas?

9- A questão da diversidade é trabalhada em sua escola? Em quais espaços e momentos?

10- A temática étnico-racial é contemplada no currículo da escola? E no seu Projeto Político Pedagógico? E a temática da história e da cultura afro-brasileira, é contemplada? (se sim) De qual forma?

11- Você tem incentivo da gestão escolar para abordar a temática da história e da cultura afrobrasileira e/ou africana em suas atividades docentes? De que tipo?

12- Você tem incentivo externo (do governo local ou estadual) para abordar a temática da história e da cultura afro-brasileira e/ou africana em suas atividades docentes? De que tipo?

Bloco 3 – Formação docente

13- Você aborda a temática da diversidade em sua prática? (se sim) Como é esta abordagem? Onde aprendeu a trabalhar com essa temática?

14- Para abordar o tema de diversidade na escola, você se baseia em algum conteúdo da sua formação no curso superior de licenciatura?

15- Você se recorda de ter tido contato com a temática étnico-racial durante o curso de formação inicial? (se sim) O que você aprendeu no curso sobre a temática étnico-racial que merece ser destacado?

16- Você já teve contato com a temática étnico-racial através de alguma formação posterior à graduação?

17- Você se sente preparada para trabalhar com a temática étnico-racial? Explique as razões.

Bloco 4 - Trabalho em sala

18- Na sua opinião, quais espaços, disciplinas e/ou atividades escolares oferecem mais possibilidades para o professor do Ensino Fundamental trabalhar a temática étnico-racial?

19- Você poderia dar um exemplo de uma atividade para trabalhar a temática étnico-racial na(s) sua(s) turma?

20- Quais estratégias você usa para abordar esta temática? Como o conteúdo é selecionado? Quais materiais você utiliza?

21- Os livros didáticos, paradidáticos ou de literatura utilizados pela turma abordam a temática étnico-racial? De que maneira?

22- Como as alunas e alunos reagem ao abordar este conteúdo?

23- Como você faz as mediações diante das reações dos/as estudantes

Roteiro de entrevista com a supervisora

Dados pessoais

Idade:

Sexo:

E-mail: Telefone:

Como você se classifica em termos raciais ou étnicos?

Formação

Graduação em: Ano da formação:

Especialização: Ano da formação:

Pós-graduação: Ano da formação:

Mestrado: Ano da formação:

Doutorado: Ano da formação:

(se realizou TCC, monografia, dissertação, tese) Qual foi o seu tema de pesquisa?

Experiência profissional

Em quais locais já trabalhou (instituição/bairro/cidade)?

Há quantos anos trabalha como supervisora/coordenadora?

Onde trabalha agora? Ocupa cargo efetivo ou temporário?

Há quanto tempo trabalha na atual escola?

Trabalha em mais de uma escola como supervisora/coordenadora? (se sim) Qual/quais?

Exerce ou já exerceu outros trabalhos? (se sim) Quais?

Bloco 1 – Visão sobre preconceito/discriminação/racismo

1- Na sua avaliação, que tipos de preconceitos são mais comuns em nosso país?

2- Você considera que sua família ou que algum membro da sua família tem preconceito? De que tipo?

3- Você tem algum tipo de preconceito (qualquer tipo)? Você tem algum tipo de preconceito racial ou étnico? Onde você acha que aprendeu a ter este comportamento?

4- Na sua vida cotidiana, trabalho, família, grupos que participe (igreja, partido político, ONGs etc.), na televisão ou na internet, você percebe a presença da questão da diversidade? E mais especificamente, você observa a presença da temática étnico-racial? De que modo? Com que frequência?

Bloco 2 – Panorama da temática na escola na visão da entrevistada

5- Você considera que na sua escola existe algum tipo de preconceito por parte dos alunos, professores e funcionários? De que tipo? Dê exemplos.

6- Como esses preconceitos são combatidos? (Caso a entrevistada afirme que existam)

7- Na sua opinião, qual é a importância de trabalhar a temática étnico-racial na escola?

8- Qual é a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e/ou africana nas escolas?

9- A questão da diversidade é trabalhada em sua escola? Em quais espaços e momentos?

10- A temática étnico-racial é contemplada no currículo da escola? E no seu Projeto Político Pedagógico? E a temática da história e da cultura afro-brasileira, é contemplada? (se sim) De qual forma?

11- Na sua opinião, quais espaços, disciplinas e/ou atividades escolares oferecem ou deveriam oferecer mais possibilidades para o professor do Ensino Fundamental trabalhar a temática étnico-racial?

12- Você como membro da gestão escolar recebe incentivo externo (do governo local ou estadual) para abordar a temática da história e da cultura afro-brasileira e/ou africana para o trabalho na escola? De que tipo?

13- Você como membro da gestão escolar incentiva e favorece a temática da história e da cultura afrobrasileira e/ou africana na escola? Como?

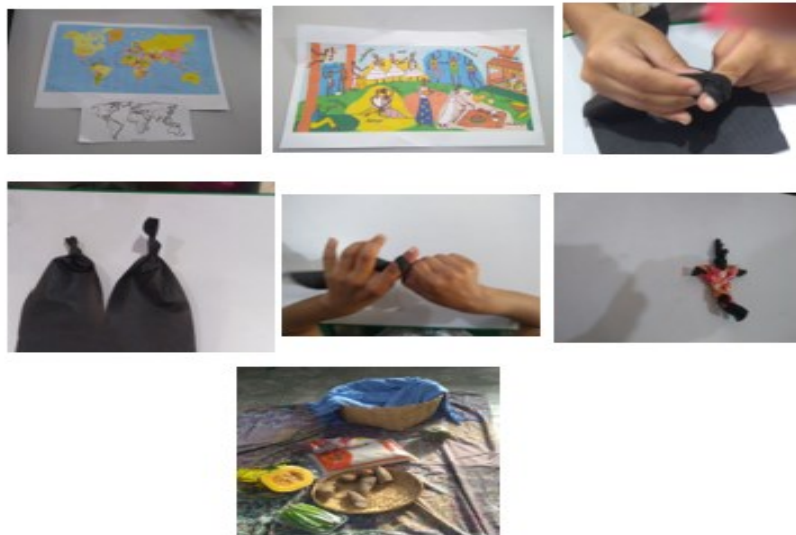
ANEXO A – Literaturas e práticas realizadas nas observações no campo da pesquisa

1º ano – Professora Antonieta

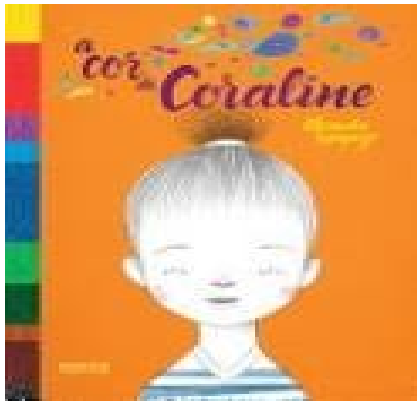


Fonte: <https://www.amazon.com.br/Com-qual-penteado-eu-vou.>

1º ano – Professora Ariana

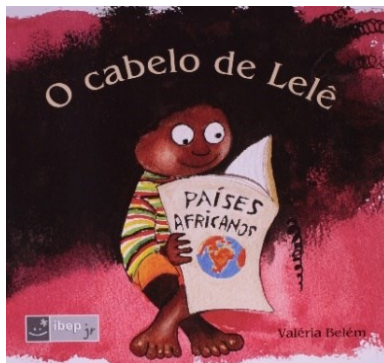


2º ano – Professoras Natane e Tereza



Fonte: Portal Lunetas.

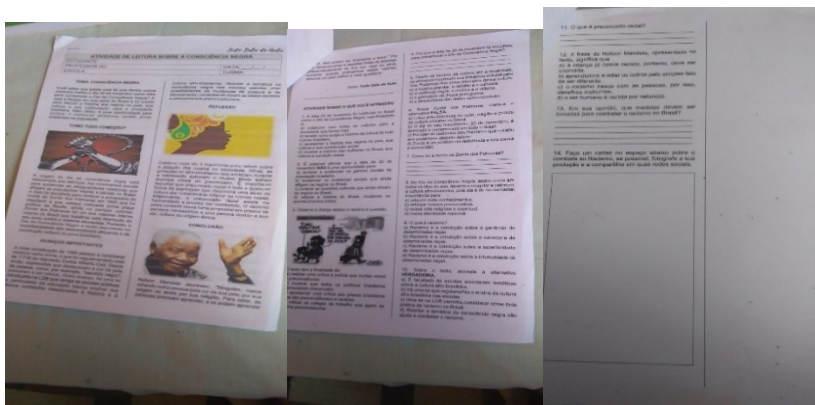
3º ano – Professoras Maura e Marina



Fonte: IndicaLivros.



5º ano – Professora Larissa



Fonte: Acervo da professora da sala.

5º ano – Professora Brisa



Livro do acervo da professora Brisa



ANEXO B – Biblioteca



Livros literários



Livros didáticos



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora.