

Wilma de Nazaré Baía Coelho
Nicelma Josenila Costa de Brito
Anne de Matos Souza Ferreira
Sinara Bernardo Dias
organizadoras

EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

**A diversidade e os desafios
contemporâneos**





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

E26 Educação básica e formação inicial de professores: a
1.ed. diversidade e os desafios contemporâneos [livro
eletrônico] / organizadores Wilma de Nazaré Baía
Coelho. [et al.]. -- 1. ed. – Curitiba-PR,
Editora Bagai, 2021.
E-Book.

Outras organizadoras: Nicelma Josenila Costa de Brito,
Anne de Matos Souza Ferreira, Sinara Bernardo Dias.
Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-85-5

1. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. 2.
Diversidade – Desafios. 3. Educação básica. 4. Lei n.
10.639 de 2003. I. Brito, Nicelma Josenila Costa de. II.
Ferreira, Anne de Matos Souza. III. Dias, Sinara Bernardo.

05-2021/87

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação básica: Formação de professores 370.71

 <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-85-5.26.05.21>

Realização:



Apoio:



ISBN 978-65-89499-85-5



9 786589 499855 >

Wilma de Nazaré Baía Coelho
Nicelma Josenila Costa de Brito
Anne de Matos Souza Ferreira
Sinara Bernardo Dias
organizadoras

EDUCAÇÃO BÁSICA E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

a diversidade e os desafios contemporâneos



1.^a Edição - *Copyright*© 2021 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Roseany do Socorro Santos Caxias Lima, Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Costa de Brito
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPP Dr. Carlos Luís Pereira - UFES Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa - UFPR Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo CaUCA Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

EIXO TEMÁTICO - EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO BÁSICA	13
DISCUTINDO O RACISMO DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA	14
<i>Nataly Chaves Pinheiro Evellyn Suzanne Tangerino de Souza</i>	
OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	20
<i>Franklin Eduard Auad Thijm</i>	
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
<i>Joana Marques de Lima Saar Xavier Francisco Raimundo Alves Neto Andrisson Ferreira da Silva</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/2003 NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	33
<i>Marcela Silva da Conceição</i>	
O MÉTODO AFROCENTRADO E A ANÁLISE NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR .	40
<i>Edilson Borges Vulcão Junior</i>	
PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	44
<i>Alda Beatriz Fernandes de Sousa Daniela do Rosário da Silva Felipe Alex Santiago Cruz</i>	
ESTAMPARIA AFRICANA NA ESCOLA.....	49
<i>Nelma Suely Barros Freitas</i>	
ARTES VISUAIS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA.....	52
<i>Nélia Lúcia Fonseca</i>	
REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DE UM ALUNO COM TEA NAS AULAS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	56
<i>Thais dos Anjos Silva Felipe Alex Santiago Cruz</i>	
TERREIROS, REDES SOCIAIS, ESCOLAS E A LEI 10639/03 COMO INSTRUMENTOS DE VALORIZAÇÃO DAS RELIGIOSIDADES AFRICANAS E DA LUTA CONTRA O RACISMO RELIGIOSO	61
<i>Cristiano Sant'Anna de Medeiros</i>	

PENSANDO ESTRATÉGIAS DE LUTA CONTRA O RACISMO EM DIÁLOGO ENTRE TERREIROS E ESCOLAS PELAS MÃOS DAS MAKOTAS.....	65
---	-----------

Cristiano Sant'Anna de Medeiros | Isadora Sousa da Silva

DIVERSIDADE E IDENTIDADE NA ESCOLA.....	69
--	-----------

Mirna Monaliza Braga Santos | Aline Layse Silva da Silva |

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França

ARTES VISUAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA EJA.....	74
--	-----------

Nilson Corrêa Damasceno

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTORICIDADE NORMATIVA À RECEPÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1/2004 E PARECER CNE/CP Nº. 003/2004	79
--	-----------

Evellyn Suzanne Tangerino de Souza | Nataly Chaves Pinheiro

PROERD: DROGAS E VIOLÊNCIA NA ESCOLA, UM ENFRENTAMENTO NECESSÁRIO	84
--	-----------

Jonh Carvalho de Souza | José Adairton Maciel dos Santos

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM BELÉM – APONTAMENTOS PRELIMINARES	89
---	-----------

Wilma de Nazaré Baía Coelho | João Roberto Lopes da Silva

AS PESQUISAS SOBRE RACISMO AMBIENTAL E AS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR À LUZ DA COMPLEXIDADE.....	93
--	-----------

Mônica Andrade Modesto

EIXO TEMÁTICO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	98
---	-----------

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AMAZÔNIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	99
---	-----------

Antônio Luís Parlandim dos Santos | Washington Luiz Pedrosa da Silva Junior

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE OS SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS.....	105
--	------------

Antonilda da Silva Santos

FORMAÇÃO DOCENTE EM QUILOMBOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EDUQ/UEPA/PA..... 110

Eduardo Silva dos Santos | Ana D'Arc Martins de Azevedo

A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO NOS ESTADOS DO PARÁ E AMAPÁ..... 116

Alysson Brabo Antero | Taissa Tavernard de Luca

EIXO TEMÁTICO - ESTADO DA ARTE E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS..... 121

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO MÉDIO A PARTIR DE TESES NO PERÍODO DE 2003 A 2016..... 122

Wilma de Nazaré Baía Coelho | Brenda Gonçalves Fortes

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ATINENTES À ERER E ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2008-2018..... 128

Wilma de Nazaré Baía Coelho | Milena Farias e Silva

REVISÃO SISTEMÁTICA EM ARTIGOS CIENTÍFICOS (2008-2018) SOBRE ERER E ENSINO FUNDAMENTAL..... 133

Wilma de Nazaré Baía Coelho | Patrícia Simith dos Santos

RELAÇÕES RACIAIS E ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA A PARTIR DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (2014-2018)..... 138

Wilma de Nazaré Baía Coelho | Waldemar Borges de Oliveira Júnior

POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NO PPGE/UFAC A PARTIR DE UMA REVISÃO DE LITERATURA..... 143

Flávia Rodrigues Lima da Rocha | Andressa Queiroz da Silva | Wálisson Clister Lima Martins

RELAÇÕES RACIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE A LITERATURA ESPECIALIZADA (2004-2018)..... 147

Felipe Alex Santiago Cruz | Wilma de Nazaré Baía Coelho

O ESTADO DA ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: LINGUAGEM E IDENTIDADE E EDUCAÇÃO DA UFAC (2011-2020)..... 155

Jardel Silva França

CRIANÇAS NEGRAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINARES NO BRASIL (2009-2019)..... 161

Antonio Matheus do Rosário Corrêa | Raquel Amorim dos Santos

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS LICENCIATURAS DA UFAC: UMA PESQUISA EM ANDAMENTO ... 167

Wálisson Clister Lima Martins

O PROJETO DE PESQUISA SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA UFAC (2018-2020) COMO FERRAMENTA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES..... 171

Beatriz Domingos da Silva

EIXO TEMÁTICO - GÊNERO, IDENTIDADE E DIVERSIDADE..... 174

A RACIALIZAÇÃO E RESISTÊNCIA NA COLONIALIDADE DE GÊNERO DE MARIA LUGONES..... 175

Clarice Almeida dos Santos | Maylana Emanuele Pereira dos Santos | Joyce Otânia Seixas Ribeiro

GÊNERO, SEXUALIDADE E INFÂNCIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO TERREIRO..... 180

Adelson Cezar Ataíde Costa Junior

O CABELO CRESPO/CACHEADO COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DA IDENTIDADE DA MULHER NEGRA SURDA. 185

Renata Ferreira Siqueira | Benedita Celeste de Moraes Pinto

A POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: ESTRUTURA DISCIPLINAR E IDENTIDADES RACIALIZADAS 190

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

TRAUMA E ASPECTOS IDENTITÁRIOS E CULTURAIS DO NEGRO... .. 195

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França

EIXO TEMÁTICO - ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE 200

ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE 201

Leonardo Castro Novo

O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 11.645/2008 EM DUAS ESCOLAS PARAENSES: AÇÕES DOCENTES E O TEMA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	206
<i>Radanes Aurélio Vale</i>	
A TEMÁTICA INDÍGENA E SEU CARÁTER AXIOLÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	216
<i>Taissa Cordeiro Bichara</i>	
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II APROVADOS PELO PNLD (2008-2020)	221
<i>Alan Bizerra Martins Mauro Cezar Coelho</i>	
A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LICENCIATURAS EM HISTÓRIA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	226
<i>Mauro Cezar Coelho Andrei Lucas Reis Vasconcelos</i>	
A FIGURA BANDEIRANTE NOS DISCURSOS HISTÓRICOS E CURRICULARES.....	230
<i>Andressa da Silva Gonçalves Mauro Cezar Coelho</i>	
ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 10.639/03 EM DUAS ESCOLAS DE ABAETETUBA/PA	235
<i>Ângela Gabriela Cardoso Dias Nayara Silva Almeida</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	243
ÍNDICE REMISSIVO	245

PREFÁCIO

O X Seminário Nacional e XII Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, promovido no período de 09 a 11 de dezembro de 2020 pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Pará (NEAB GERA/UFPA), teve como tema central das discussões a “**Formação de Professores e Educação Básica: a educação das relações étnico-raciais e os desafios contemporâneos**”. A escolha desta temática contempla os objetivos assumidos pelo Núcleo, desde a sua criação no ano de 2006, com os processos de formação docente, na etapa inicial e continuada, e com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), haja vista que um dos preceitos basilares do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) consiste em desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores com o intuito de promover a construção de conhecimentos voltados para a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, bem como proporcionar o desenvolvimento de pesquisas e a produção de materiais didáticos e paradidáticos que contribuam para as discussões, no âmbito escolar, acerca do preconceito e da discriminação racial e para a adoção de práticas antirracistas.

Desta maneira, entende-se como uma condição *sine qua non* do Núcleo a compreensão de que os processos de formação de docentes devem ser percebidos a partir do lugar que neles ocupa a questão da ERER, e com base no aprofundamento do conhecimento sobre tais relações, ou seja, como estas se articulam às questões conexas à formação de professores a partir da realidade amazônica (COELHO; SILVA; SOARES, 2016).

Assim, ao longo destes quinze anos, o Núcleo Gera se consolidou, no âmbito da Universidade, por meio do desenvolvimento de atividades de *ensino, pesquisa e extensão*, sem perder de vista, neste percurso, o estabelecimento de ações que se inter-relacionam com a Escola Básica e que estão em consonância com a legislação em vigor, a saber: a Resolução CNE/CP nº. 2/2015, que define as diretrizes para a formação inicial e continuada de Professores; a Resolução CNE/CP nº. 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), com ênfase na concepção de que “os currículos da Educação Básica devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania (art. 7º)”, de modo a promover a valorização da diversidade cultural e étnica; e a legislação que aborda a ERER, uma vez que por meio desta se preceitua como sendo primordial para a formação de atitudes, posturas e valores em prol de uma educação antirracista a divulgação e a produção de conhecimentos voltados para a temática da diversidade (BRASIL, 2004).

Neste cenário, as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) são referendadas como estruturantes, a saber, especificamente em relação ao Núcleo Gera o desenvolvimento de Cursos de Formação Continuada para a ERER em nível de Aperfeiçoamento e Especialização: a realização de Projetos de Extensão e de Pesquisa, com financiamento do CNPq e, conseqüentemente a publicação de artigos em periódicos qualificados; e a produção de obras e a realização de eventos científicos, a saber, os Seminários que têm sido promovidos, desde o ano de criação do Núcleo, e “têm se constituído em fóruns privilegiados para a ampliação e debate do tema formação de professores e relações étnico-raciais (COELHO; SILVA; SOARES, 2016, p. 75)” no campo científico e educacional.

Tais investimentos advindos da realização dos Seminários têm possibilitado a participação de estudantes de graduação, pós-graduação e sobretudo, de uma parcela significativa de professores da Educação Básica das redes pública e particular de ensino da região Norte. No ano de 2020, dos cento e quarenta e um (141) participantes do Seminário, cinquenta e dois (52) são Professores da Educação Básica e na sequência, com um quantitativo também expressivo, identificamos os estudantes de pós-graduação (37) e da graduação (32). Foram apresentados nos Grupos de Trabalhos (GTs) quarenta e quatro trabalhos (44).

Por conseguinte, a proposta de publicação deste *E-book* é resultante das discussões e reflexões advindas dos quarenta e quatro trabalhos (44), produções apresentadas nestes GTs cujos eixos dos debates se pautaram: na *Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Básica*; na *Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais*; no Estado da Arte e a Educação das Relações

Étnico-Raciais; nas questões *de Gênero, Identidade e Diversidade; e no Ensino de História e Diversidade*. A apresentação destas produções nas páginas seguintes se pautará pelos eixos mencionados.

Convidamos todos e todas para a leitura das produções com o ensejo de que estas possam contribuir para o aprofundamento das discussões e reflexões acerca da EREER, bem como para a socialização dos conhecimentos advindos das interlocuções realizadas no Seminário. A ampliação e o fortalecimento destas discussões, sem sombra de dúvidas, nos possibilitam vislumbrarmos possibilidades de avançarmos nas discussões em prol de uma educação antirracista.

Anne de Matos Souza Ferreira
IFMT - *Campus* Pontes e Lacerda
Maio/2021

EIXO TEMÁTICO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
E EDUCAÇÃO BÁSICA

DISCUTINDO O RACISMO DAS REDES SOCIAIS NA ESCOLA

Nataly Chaves Pinheiro¹

Evellyn Suzanne Tangerino de Souza²

O debate da literatura especializada aponta que o Brasil é um dos países que recebeu grande parte da população negra advinda da África, e que somos frutos de um processo de miscigenação entre povos. Entretanto, vivenciamos a questão do racismo de forma latente, mesmo após 312 anos da abolição da escravidão. Com o advento da *internet* e a construção de espaços digitais sociais – as conhecidas “redes sociais” –, a problemática racial tem se expandido da cultura local para a global, em face da conexão que conforma o mundo por meio da rede mundial de computadores.

Na contemporaneidade, não poucas notícias dão conta de que neste ambiente virtual a violência racial se faz presente e impacta uma quantidade significativa de pessoas. Em tal cenário, a experiência da escola na condição de espaço que contribui para a formação de crianças e adolescentes, como sujeitos em processo de crescimento e desenvolvimento, ocupa nossas reflexões neste estudo, pensando este espaço a partir dos desdobramentos das experiências com o racismo difundido nas redes sociais.

No Brasil, com a promulgação da Lei nº. 7.716/1989, o racismo e a injúria racial passam a ser criminalizados, pois anteriormente eram apenas considerados crimes de menor potencial ofensivo, conhecidos como contravenções penais. A Constituição Federal de 1988, no que tange a seu aspecto formal, no art. 4º, inciso VIII, reitera o repúdio ao racismo dentre os princípios que regem as relações internacionais do país. Com a participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 31 de

¹ Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Professora da UNAMA e da Rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA. Email: nataly.pinheiro@ymail.com.

² Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Reunida de Ilha Solteira. Email: suzanne@acad.ifma.edu.br.

agosto de 2001, na África do Sul, o compromisso com as questões étnico-raciais é assumido, concretizando-se, dentre outras ações, mediante a alteração da Lei nº. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, através da promulgação da Lei nº.10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A sociedade assiste a um conjunto de outras ações sendo implementadas: em 20 de julho de 2010, sanciona-se o Estatuto da Igualdade Racial, com a Lei nº. 12.288, cujo objetivo expresso em seu art. 1º consiste em “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010). Além disso, em agosto de 2012, a Política de Ações Afirmativas é encaminhada por meio da definição legal do estabelecimento de cotas raciais como garantia de acesso das pessoas que se “autodeclarem pretos, pardos e indígenas”, às instituições educacionais de ensino. Segundo Fabiana Gonçalves e Giani Rabelo (2018), o Rio de Janeiro foi o primeiro estado a instituir o sistema de cotas através de lei estadual, no ano de 2000.

Porém, mesmo diante de todos estes avanços, uma problemática ainda permeia a experiência de naturalizações de condutas discriminatórias, as quais, com o avanço tecnológico experimentado na contemporaneidade, ganham mais um espaço de atuação: as redes sociais. Nestas redes, os participantes encontram-se em espaço de liberdade de expressão, o que torna ainda mais pulsantes as formas de preconceito e discriminação racial. Concordando com Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural é uma delas, pois parte da naturalização de pensamentos e situações que promovem a discriminação racial, em um sistema que transcende a mera formatação das instituições e transcorre desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado.

As crianças, adolescentes e jovens estão sendo influenciadas pelos conteúdos midiáticos de forma invisível e os algoritmos têm por objetivo entender o comportamento humano na *internet* e decifrar as preferências de cada utente. A todo o momento, os usuários são bombardeados por quantidades de infor-

mações, comentários, imagens, vídeos e conteúdos, os quais, segundo aponta a literatura especializada, podem funcionar como mecanismo de manutenção e propagação de discriminação de preconceito. Assim, as redes sociais passam a exercer um importante papel no cotidiano de seus assinantes, haja vista dedicarem a ela boa parte de seu tempo. Ocorre que muitas práticas vivenciadas em âmbito físico se externalizam digitalmente. Tarcízio Silva (2019) expõe que nos ambientes digitais, temos um desafio ainda maior, pela materialidade que o racismo assume nas tecnologias, através de processos “invisíveis”, com recursos automatizados como recomendação de conteúdo, reconhecimento facial e processamento de imagens.

Sendo assim, reiteram-se as discussões que defendem ser a escola um ambiente estratégico para o debate destas questões, haja vista a ampla produção indicando a escola como espaço de democratização de ideias, igualdade de direitos, laicidade, educação em uma perspectiva inclusiva para todos, independentemente das singularidades daqueles que a compõem. Desse modo, objetiva-se neste estudo apresentar e analisar alguns conteúdos veiculados nas Redes Sociais (*Facebook* e *Instagram*), cujo discurso esteja circunscrito nas temáticas do preconceito e discriminação racial, de modo que possa ser tema de debate e discussão nas Escolas de Educação Básica.

Por entendermos os objetos que analisamos a partir de um conjunto de fundamentos que caracterizam a metodologia deste estudo, consideramos como de análise de conteúdo, em conformidade com Roque Moraes (1999), visto que entraremos em contato com textos, imagens, charges e diversos signos de comunicação, conduzindo para uma reflexão que requererá descrições sistemáticas e interpretações que vão além de uma leitura comum, que proporcione uma pesquisa qualitativa. Os três conteúdos escolhidos da Rede Social (*Facebook* e *Instagram*) serão analisados pelo olhar da legalidade e da imparcialidade, na tentativa de promover uma discussão relativa ao trato pedagógico da diversidade a partir da Escola.

Os textos e imagens abaixo, são objetos de análise desta pesquisa:



Figura 1: Estereótipos e Estigmas

Fonte: <https://bityli.com/ks8zR>.

Figura 2: Preconceito e discriminação



Fonte: <https://bityli.com/2DoFj>.

Figura 3: Racismo



Fonte: <https://bityli.com/SwFNr>.

Segundo Willians Junior (1996), uma vez formado o preconceito como um complexo conjunto de crenças, valores e sentimentos, ele pode difundir-se e tornar-se normativo numa população mediante a socialização e os conformismos. Por meio da doutrinação e do exemplo, as crianças, adolescentes e jovens aprendem os preconceitos como parte do repertório cultural. É por essa razão que a literatura especializada reflete há muito acerca da necessidade de ações de combate aos diferentes tipos de preconceitos se desenvolvendo no ambiente escolar. Portanto, é necessário entender que a discriminação, o preconceito e o racismo acontecem em Redes Sociais cotidianamente e que nossos alunos, em sua maioria, ou estão lá, ou logo mais estarão, e isso nos coloca frente a frente de mais uma demanda formativa, por isso é preciso discutir essas temáticas a partir do local de convivência social deles.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - CF (1988). Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <http://twixar.me/wNRT>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 09 de janeiro de 1989. Disponível em: <https://bityli.com/Kcq7n>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1d40CY4>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 de julho de 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2VX073K>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 out. 2020.

GONÇALVES, Fabiana Zeferino; RABELO, Giani. O Percurso da Legislação Educacional em Nível Nacional e Municipal (Criciúma- SC) sobre as Questões Étnico-Raciais na Educação Infantil. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 2, n. 2, p. 175-198, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/6f3vN>. Acesso em: 20 out. 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999. Disponível em: <https://bityli.com/bplah>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVA, Tarcízio. Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais: microagressões e discriminação em código. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL LAVITS, Salvador: Lavits, 2019. p. 01-17. Disponível em: <https://bityli.com/6IOyU>. Acesso em: 20 out. 2020.

WILLIAMS JR., Robin M. Preconceito. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. (Orgs.). *Dicionário do pensamento Social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Franklin Eduard Auad Thijm³

Os tempos atuais, certamente, demarcam avanços em diferentes campos do conhecimento humano e científico. A tecnologia, por meio das redes sociais, é a confirmação destas constatações, uma vez que insere a humanidade em um patamar de conexões em que a informação se replica em *terabits*, alcançando campos inimagináveis. Contribuições acontecem diariamente por meio das chamadas TICs (tecnologias de informação e comunicação), o que tem proporcionado avanços na (re)modelagem dos agentes e do paradigma mundial nas relações pessoais ou interpessoais. Conforme Andrea Lapa, Anderson Lacerda e Isabel Coelho (2016, p. 21), estas relações implicam em mudanças no cotidiano dos sujeitos “como produto e também como produtoras de novas formas de pensar, sentir e agir. Integram, assim, para o bem e para o mal, as práticas sociais contemporâneas atravessando a economia, a política, a educação e a cultura”.

Pode-se inferir, a partir do conceito bourdiesiano de *campo*, que o conhecimento das TICs relaciona os sujeitos em múltiplos espaços de disputa. Desta forma, elas se movimentam em espaços/tempos compreendidos como “uma esfera particular ou um lugar social mais ou menos restrito (científico, artístico, religioso...) de forças em que são constituídos valores pelos quais os agentes lutam estrategicamente para afirmar a si mesmos” (THIJM, 2014, p. 22).

O contexto atual é, portanto, um período profícuo para as mudanças que vêm ocorrendo na forma como os sujeitos se comunicam, relacionam, comem, ou até mesmo como se vestem, isso seguindo os trâmites sobre tudo o que passa pela rede de comunicação. Este cenário é resultado, dentre outras coisas, de uma grande crise pandêmica causada pelo coronavírus – a COVID 19⁴. Isto

³ Mestre em Educação e Especialista em Estudos Literários: Análise e Interpretação de textos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Educação Básica. Email: franklinaud@yahoo.com.br.

⁴ De acordo com Brito et. al. (2020, p 54): “A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês severe acute

tem impactando nos setores produtivos da economia, da política, da educação, assim como em outros domínios do convívio humano. O que a humanidade tem presenciado marcará profundamente esta fase de sua existência, contudo, em se tratando de educação, serão as próximas gerações que sentirão os impactos destas mudanças.

Pensando nesta realidade e nas demandas que ela tem gerado, é pertinente ressaltar que, dentre as necessidades de aula remota e de acesso à *internet*, pouco tem se debatido sobre exclusão social e racial a partir das relações formativas entre os agentes e que se reproduzem por meio da escola.

Desta forma, o debate posto aqui resulta de uma pesquisa que abordou a relação desses aspectos com a temática *Educação Básica e Formação Inicial de Professores: a diversidade e os desafios contemporâneos*. Para isso, buscou-se por meio do estudo responder ao questionamento: como os professores da rede básica de ensino, no período de pandemia e das necessidades de comunicação por ela impostas, abordam as questões pertinentes à educação das relações étnico-raciais?

O levantamento de informações ocorreu por meio de questionários estruturados respondidos virtualmente, sendo analisados a partir de alguns pontos sugeridos na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016). Os resultados apontam que, dentre as preocupações de sistemas e professores com o processo de ensino-aprendizagem, em tempos de pandemia, pouca relevância tem se dado à inclusão social, principalmente no tocante às relações étnico-raciais, o que demonstra a necessidade de retomada dos debates sobre o tema, considerando também outros ambientes de aprendizagem para além da sala de aula presencial.

Este é um momento sem precedentes para a *geração 2000*, que será lembrado por muitos nomes pejorativos e preconceituosos, considerando expressões

respiratory syndrome-associated coronavirus 2. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China, foram descritos os primeiros casos de pneumonia causada por um agente desconhecido e reportados às autoridades de saúde. No dia 7 de janeiro de 2020, Zhu et al. anunciaram o sequenciamento do genoma viral e no dia 12 de janeiro, a China compartilhou a sequência genética com a OMS e outros países através do banco de dados internacional Global Initiative on Sharing All Influenza Data (GISAID). Desde então, os casos começaram a se propagar rapidamente pelo mundo, inicialmente pelo continente asiático, havendo relatados na Tailândia, Japão e Coreia do Sul nos dias 13, 15 e 20 de janeiro, respectivamente. Em seguida, o vírus foi importado para outros países e continentes. No dia 23 de janeiro, os primeiros casos da doença nos Estados Unidos da América (EUA) foram registrados". A pandemia se alastrou por todos os continentes com proporções avassaladoras e provocou diversas crises, além da sanitária e de saúde pública, sendo a mais grave a crise política, que trouxe implicações severas para as duas primeiras.

já consagradas como “idade das trevas”, “peste negra”, dentre outras. E um momento preocupante em diferentes setores da existência humana. O ano de 2020 chega ao fim sem muitas respostas, pois a pandemia da COVID 19, que colocou o planeta Terra na maior de suas crises sanitárias e humanitárias da contemporaneidade, trouxe, além das perdas de vidas⁵, desafios em diferentes esferas da vida em sociedade, restando-nos medir seus impactos e projetar o futuro.

Dentre os desafios enfrentados neste contexto, o uso de ferramentas digitais que insiram professores e estudantes em mundo cada vez mais globalizado e digital assume relevância. Isto passa pelos mesmos direitos de todos terem acesso às TICs (tecnologias de informação e comunicação), assim como a outros direitos. O relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) reforça este entendimento quando ressalta que:

As transformações estruturais são necessárias para criar sistemas de governança mais eficazes que possam responder às principais tendências, como globalização, urbanização, mudanças tecnológicas e demográficas, assim como para manter o progresso por meio de ações como a luta contra as desigualdades e exclusão (BRASIL, 2019, p. 10).

É evidente que o Brasil precisa enfrentar estas desigualdades frente às demandas reprimidas de investimentos em setores-chave, como o da educação. A exclusão social no país é um desafio para todos, principalmente para aqueles multiplamente excluídos, ressaltando-se aqui estudantes negros e pobres, que compõem uma ampla parcela de excluídos.

O Educacenso⁶, que se baseou nos dados gerados pelo censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), destaca que no campo cor/raça: 47,8% da população declarou-se branca; 50,7% declarou-se negra; 1,0,5% como indígena; e 1% como amarela (BRASIL, 2015).

⁵ Até o presente momento desta escrita, 12/11/2020, a estatística é desoladora. São: 52.331.462 casos; 34.043.712 recuperados e 1.287.966 mortes no mundo, noticiam os telejornais. Disponível em: <https://bityli.com/GWMVY>.

⁶ O Educacenso é uma ferramenta virtual do Ministério da Educação que comporta dados individualizados de “cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada”. Diferentes plataformas recorrem a esta ferramenta a fim de se planejarem as distribuições de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, além de permitir cálculos de índices gerais como do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Estes dados reforçam a convicção de que se há no país e na escola um número significativo de sujeitos negros, e estes devem ser considerados em seus planos e programas, nos seus conteúdos e avaliações e no que se quer como inclusão social e educação racial. Requer incluir nos currículos temas referentes à história dos povos que construíram esta nação e o seu papel na organização política, econômica e cultural.

É pertinente destacar que o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” constitui avanço no que concerne à construção da identidade histórica do país, que se edificou a partir de diferentes etnias transcursadas ou trazidas para ele. A construção do Brasil deve-se, em grande parte, à presença ativa do negro, por isso a busca por assegurar-lhe os espaços que lhe foram tirados, questão visível nos movimentos de reivindicação e lutas dos movimentos sociais negros cujas conquistas podem ser constatadas com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 (THIJM, 2014). No entanto, a garantia na lei deve ser concretizada nas ações cotidianas, saindo do nível de planificação e projeção para a sua efetivação, que parte de espaços formativos para professores e alunos e atitudes que envolvam práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Professores e alunos experenciam novos desafios pessoais e coletivos no campo do conhecimento escolar, fato desafiador, pois antes as relações professor/alunos/conhecimento se faziam de forma presencial, em ambiente controlado, e isso proporcionava uma atmosfera mais acolhedora para relações pessoais e interpessoais. No entanto, ao se constatar que isso mudou, é imperativo mudar e adequar a forma de ensino para o uso de “nova maneira” de ensinar. No intuito de garantir as chamadas aulas remotas, foi imprescindível recorrer ao uso das tecnologias de informação e comunicação para se garantir ambientes virtuais de aprendizagem, ainda pouco utilizados por professores da escola básica, no planejamento e na administração das atividades docentes, principalmente na rede pública de ensino.

Para os professores, ainda há muitos desafios frente a estas novas formas de organização do trabalho pedagógico, pois a realidade prática do dia a dia se constituía no preenchimento de cadernetas físicas, no uso do livro didático ou na elaboração e (re)produção textuais. Com o período de pandemia, em parte isso mudou, e, apesar do uso recreativo que se fazem das redes sociais, trazê-la

para o contexto diário e com o foco no ensino/aprendizagem requer certos cuidados devido ao volume de dados de informações empregadas na preparação dos materiais didáticos.

Portanto, é indispensável uma filtragem a fim de evitar materiais que divulguem conteúdos racistas ou que propaguem ações preconceituosas. O professor necessita tomar o fluxo de suas aulas, daquilo que produz a partir de outros materiais já disponibilizados na própria rede. Isso acende um sinal de alerta, uma vez que se lida com muita informação, nem sempre de boa qualidade teórica.

O período de isolamento social impôs a professores e estudantes da escola básica uma aproximação com instrumentos como o *Facebook*, o *Instagram*, o *You Tube* e o *Google meet*, *Sistema Moodle*, *Skype*, *Google Classroom*, *StreamYard*, dentre outros, com suas plataformas e aplicativos correlatos, o que tem levantando questionamentos que envolvem discussões “das relações étnico-raciais”, uma vez que, por se tratar de área de livre acesso, tem sido usada por algum internautas para a práticas sexistas, misóginas e racistas, enveredando por questões éticas, ideológicas e criminais, no contexto da formação e da divulgação de informações, contribuindo no enraizamento de ideologias que mascaram, muitas vezes, as reais intenções por trás, por vezes destrutivas, racistas e preconceituosas.

Pensar neste impacto global é também refletir como tudo isso vem na contramão do processo formativo de milhares de jovens e crianças das camadas menos favorecidas, principalmente, uma vez que não dispõem do acesso aos mesmos meios tecnológicos disponíveis a jovens e crianças das classes mais afortunadas.

Existe uma dimensão definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2017 e da Resolução CNE/CP nº 04/2018, que encaminha dez competências gerais, que são definidas como “um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural” (BNCC, 2017).

O contexto impõe às escolas a urgente tarefa de redefinir suas propostas pedagógicas, mas não lhes dá tempo para isso. Ou seja, se está correndo atrás do avassalador prejuízo, procurando adaptar-se em relação a materiais, formação, dentre outros aspectos. Destaca-se a necessidade de flexibilização das

suas estruturas rígidas do campo curricular, o que implica repensar em espaço e tempo, método e processos avaliativos.

O estudo ocorreu em uma escola da rede pública, no município de São Miguel do Guamá, aqui referida pelo codinome EMZ. O critério para a escolha do estabelecimento de ensino está relacionado ao bom coeficiente de rendimento do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2019). Conforme o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o coeficiente da escola EMZ ficou em 6,9 nos anos iniciais e em 5,7 nos anos finais, resultado acima da média das outras escolas da rede pública do município. Participaram três professoras do ensino fundamental maior e, apesar de sua análise generalizada tender para o aspecto qualitativo, a coleta de informações ocorreu com a aplicação de questionário estruturado via *on-line*. Utilizou-se a plataforma *Google Forms*⁷, um aplicativo disponibilizado gratuitamente na *web*. Optou-se pela modalidade de perguntas fechadas como forma de levantar informações, ideias e perspectivas que os professores têm sobre temática relações étnico-raciais e o uso da tecnologia digital no preparo das aulas remotas. Assim, seria possível alcançar informações a respeito dos fatos do cotidiano deste profissional de educação com as relações étnico-raciais, em tempos de atividade remota. É preciso afirmar que as informações levantadas trazem percepções individuais de cada profissional (MANZINI, 2001), apesar de seu caráter fechado.

No questionário, procurou-se evitar que as entrevistadas tivessem a identidade revelada, por isso usou-se no espaço nome o termo codinome, ainda assim, todas expuseram seus nomes. Os outros espaços estavam relacionados à disciplina com qual trabalham, à carga horária, à idade e ao gênero. A primeira

⁷ O *Google Forms* é um aplicativo, disponibilizado pela *Google* desde 2012, que faz parte do pacote *Google Drive*, um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos. A ferramenta o *Google Drive* é tida como uma “evolução” do *Google Docs*. Nele, um conjunto de aplicativos gratuitos permite a edição compartilhada, ou não, a publicização, *backups* e portabilidade de arquivos. Compõem sua constituição cinco aplicativos: o *Google Documents*, que serve para editar colaborativamente textos; o *Google Spreadsheets*, para a edição compartilhada de planilhas eletrônicas; o *Google Forms*, para a composição de formulários online; o *Google Presentations*, para a edição colaborativa de *slides* e o *Google Drawings*, para a edição colaborativa de desenhos. O *Google Drive* permite que as produções em seu ambiente fiquem armazenados no servidor do *Google*, o que constitui uma vantagem. Especificamente, os formulários podem ser associados a planilhas que propiciam a edição e a compilação de dados, afirmam Heidemann e Oliveira (2010). É possível, por exemplo, reunir tudo em uma planilha e analisar os dados no planilhas *Google*.

professora de Matemática, que será identificada pelo codinome Matriz, tem 35 anos e tem uma carga horária de 210 h/a. A segunda professora, que leciona Ciências, tem 57 anos e tem uma carga horária de 170 h/a, sendo aqui identificada pelo codinome DNA. Já a terceira professora, que trabalha com as disciplinas Biologia e Química, será identificada pelo codinome Centríolo e tem 37 anos e uma carga horária de 140 h/a. As três professoras são concursadas e fazem parte do quadro permanente da escola.

Com o intuito de verificar a ambientação das docentes no contexto de aulas remotas e a visibilidade que deram ou atribuem à temática relações étnico-raciais nas salas virtuais, foi elaborado um conjunto de eixos temáticos que nortearam os questionamentos. Esses eixos mobilizaram os temas: a) descrição do processo de adaptação das aulas para o ambiente digital; b) auxílio das ferramentas digitais na elaboração das aulas remotas; c) contato durante a formação (inicial ou continuada) com a discussão sobre relações étnico-raciais; d) forma de abordagem sobre a temática relações étnico-raciais nos conteúdos trabalhados; e) finalmente, contribuição da temática relações étnico-raciais para as vivências de diferentes sujeitos no cotidiano da escola. Alguns dos posicionamentos são representativos nas respostas ao questionário oriundo dos eixos norteadores. Trechos deles estão no quadro 1.

Quadro 1: Construindo os momentos de falas

Professora Matriz	Professora DNA	Professora Centríolo
“Não tive dificuldades (com as aulas remotas), pois já trabalhava com digital.”	“Foi desafiador trabalhar com as aulas remotas, uma vez que o acesso à internet não é constante. Tive que adaptar as novas formas didáticas para ministrar as aulas.”	“Acredito que aulas remotas sejam aulas inseridas nesse processo de adaptação digital [...]”.
“[...] As ferramentas digitais estão sendo fundamentais para a inclusão nas aulas remotas.”	“[...] é através dos celulares e computadores que estamos ministrando as aulas no momento para garantir a adesão.”	“Considero as ferramentas digitais primordiais para esse processo de inclusão.”
“Durante a formação acadêmica formaram incluídas nas disciplinas discussões e textos sobre o Relações étnico-raciais.”	“Na formação continuada, em algumas disciplinas do Curso de Pedagogia, tive contato com a temática relações étnico-raciais.”	“Dentro da formação continuada tive disciplinas sobre relações étnico-raciais.”

“Aprofundo as discussões sobre relações étnico-raciais através de discussões em seminários.”	“Abordo temáticas da África e cultura Afro-brasileira(sic), posta no currículo.”	“Utilizo textos que abordem de certa forma essa temática.”
“Ratifico a necessidade de trabalharmos a temática relações étnico-raciais, em sala de aula, por conta de todo preconceito que ainda existe no cotidiano a necessidade de inclusão social.”	“O trabalho com a temática contribui, em primeiro lugar, com o respeito para com o próximo [...]”.	“Contribuí de forma a conscientizar a comunidade escolar, em geral, sobre o preconceito e o racismo e sobre a exclusão.”

Fonte: O autor – levantamento realizado entre os meses de agosto e outubro de 2020.

Para analisar a falas das professoras, recorreremos à análise de conteúdo em Laurence Bardin (2016). Na etapa identificada como pré-análise (BARDIN, 2016), é possível identificar a recorrência, mesmo com uso de expressões sinônimas, como inclusão, adesão, ou mesmo com o uso de expressões antagônicas, como exclusão, do conteúdo inclusão social por meio do processo digital e por meio da abordagem relações étnico-raciais. Essa recorrência levanta uma discussão pertinente – a necessidade de que a inclusão na perspectiva das relações étnico-raciais seja tema de grande relevância nos processos formativos.

Os depoimentos das docentes indicam que, mesmo em ambientes virtuais, elas abordam textos escritos e seminários em suas aulas, mudando-se o contexto, mas acentuando as orientações de uma organização curricular que não faz sentido para o contexto vivenciado atualmente. É sensato considerar que todos esses problemas estão longe de passar pelos processos formativos a que tiveram ou têm acesso os professores que atuam na escola básica, ainda que tenham visto, na graduação, por exemplo, abordagens sobre relações raciais. Isso ocorre porque os cursos não podem se atualizar na velocidade de acontecimentos, sendo o seu currículo muitas vezes engessado em uma proposta pedagógica dissociada da realidade.

O debate sobre formação de professores pode levar em conta diferentes aspectos. Neste texto, foi discutida a *Formação de Professores e Educação Básica* com ênfase na educação das relações étnico-raciais e os desafios contemporâneos ocasionados, dentre muitos aspectos, pelo contexto da pandemia do Covid-19, levando em conta o conteúdo de depoimentos de professoras da Educação

Básica a respeito da abordagem sobre o tema Relações étnico-raciais em suas aulas remotas.

O contexto atual é fértil para esta discussão porque, repentinamente, docentes de todo o mundo se viram presos, inicialmente, ao trabalho remoto de forma mais abrangente, depois, na elaboração e execução de aulas remotas para um público que, igualmente, foi pego de surpresa.

O estudo demonstrou que as docentes consideram desafiador trabalhar com as aulas remotas, uma vez que o acesso à rede de computadores, tanto por parte de professores, quanto de estudantes, não ocorre como o esperado, ocasionando mais frustrações do que satisfação com o trabalho pedagógico, tendo as docentes “que adaptar as novas formas didáticas para ministrar as aulas”, cujo acesso ocorre mais por celulares do que por um dispositivo com maior capacidade de operacionalização.

Mais desafiadora, porém necessária, tem sido a elaboração de propostas de ensino que considerem o debate sobre relações étnico-raciais. Isto ocorre porque a abordagem fala de exclusão social étnico-racial dentro de um processo excludente na perspectiva digital. Ou seja, fala-se de inclusão promovendo a exclusão, pois nem todos terão pleno acesso às aulas remotas, sendo a grande parcela de pretos e pardos do país a mais prejudicada neste processo.

Ademais, a educação tem se dado na esteira dos acontecimentos, cabendo aos profissionais que a fazem adaptar-se via processos formativos. Mas esta não pode ser considerada tarefa de um único grupo, pois se é responsabilidade de todos, então cabe a todos – governo, pesquisadores, família, comunidade e escola – promovê-la, sendo o debate sobre relações raciais necessário para o processo civilizatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP), Seção 1, p. 41-47, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/C1t3T>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 04, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP), Seção 1, p. 120-122, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/QQXKZ>. Acesso em: 26 out. 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*: 2018/2020. Disponível em: <https://bityli.com/AoSsy>. Acesso em: 26 out. 2020.

BRITO, Sávio Breno Pires; BRAGA, Isaque Oliveira; CUNHA, Carolina Coelho *et.al*. Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI COVID-19. *Revista visa em debate: sociedade, ciência e tecnologia*, v. 8, n. 2, p. 54-63, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/X1Q1S>. Acesso em 29 out. 2020.

LAPA. Andrea Brandão; LACERDA, Anderson Lopes; COELHO, Isabel Colucci. A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos. *Inc. Soc.*, v. 10, n.1, p. 19-32, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/5CsR2>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MANZINI, José Eduardo (Org.) *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília-SP, Unesp, 2001.

THIJM, Franklin Eduard Auad. *O que dizem teses e dissertações sobre relações étnico-raciais em educação (2004–2013)*. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém. 2014. Disponível em: <https://bityli.com/JrsKt>. Acesso em: 17 ago. 2020.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Joana Marques de Lima Saar Xavier⁸

Francisco Raimundo Alves Neto⁹

Andrisson Ferreira da Silva¹⁰

Este trabalho é fruto de estudos e pesquisas realizadas junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre – Neabi/Ufac e traz uma proposta sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil. A luta do movimento negro brasileiro proporcionou a aprovação das leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que trouxeram alterações à Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26 “A” e 79 “B”. As referidas alterações asseveram que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” e “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Essas mudanças proporcionaram uma educação para as relações étnico-raciais, cujas abordagens cooperam para o combate ao racismo no ambiente escolar e para a promoção de igualdade racial. Tais modificações foram necessárias, conforme afirma a literatura especializada, devido à ausência de representações positivadas da população negra e dos povos originários nos currículos, uma vez que ainda prevalecem abordagens estereotipadas e que fazem referência, majoritariamente, ao período da escravização desses povos. E essa perspectiva, que dialoga com uma visão decolonial sobre os povos originários e os povos africanos, deve ser levada desde a educação voltada à primeira infância, a Educação Infantil.

Conforme a Lei n.º 9.394/1996, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Escolar e é desde os primeiros momentos que as crianças ingresam na Educação Básica que precisamos proporcionar uma visão descolonizada sobre africanos (as), afro-brasileiros (as) e indígenas. A partir dessas alterações

⁸ Professora da Educação Infantil – SEMED Rio Branco-AC. Email: joanamarx@gmail.com.

⁹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente da Universidade Federal do Acre (UFAC). Email: alvesnetoadvac@gmail.com.

¹⁰ Graduando da Universidade Federal do Acre (UFAC). Email: andrissonf@gmail.com.

trazidas pelas leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, perguntamos: de qual forma é possível educar para as relações étnico-raciais na Educação Infantil? Desde que acessam os espaços de Educação, as crianças precisam de experiências que possibilitem o seu pleno desenvolvimento. E para que esse desenvolvimento ocorra de forma qualitativa, os pequenos e as pequenas precisam, enquanto sujeitos de direitos (ECA, 1990, p. 16), de uma educação que auxilie na sua formação cidadã.

Temos como objetivos: trabalhar a Educação Étnico-racial na Educação Infantil; valorizar a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena; e destacar os benefícios de uma educação antirracista desde a primeira infância. Como aporte teórico utilizamos: Brasil (1990), Brasil (1996), Silva (2000), Brasil (2003), Hall (2003), Brasil (2004), Brasil (2008), Silva (2011), Gomes (2012), Munanga (2015), Acre (2018), Pereira e Dias (2020). O caminho metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e a criação de práticas pedagógicas para educação étnico-racial.

Como resultados, é possível afirmar que podemos, desde a primeira etapa da Educação Básica, educar para as relações étnico-raciais. Para tal, podemos recorrer às literaturas infantis, animações, filmes, brincadeiras, rodas de leituras, rodas de conversas, leituras de imagens, oficinas de penteados etc. Todas estas experiências/atividades estão voltadas a uma visão não estereotipada dos povos africanos e povos originários. Assim, é possível estimular a valorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena, o respeito às diferenças, o reconhecimento de nossas ancestralidades e fortalecimento da autoestima. Acreditamos que, com a formação adequada em Educação Étnico-racial, os professores e as professoras poderão levar práticas pedagógicas antirracistas que contribuirão valorosamente para a construção da identidade e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

- ACRE. *Currículo de Referência Único do Acre – Educação Infantil*. Rio Branco, 2018.
- BRASIL. *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <https://bitly.com/LtNIN>. Acesso em: 10 out. 2020.
- BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1d40CY4>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 31 de out. 2020.

BRASIL. *Resolução n.º 1/2004, de 17 de junho de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP), Brasília, 2004. Disponível em: <http://abre.ai/aKkO>. Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <https://bit.ly/35po0Ur>. Acesso em: 31 de out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 de março de 2016. Disponível em: <https://bit.ly.com/U03Z7>. Acesso em: 31 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação (MEC); UNESCO, 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly.com/riNad>. Acesso em: 31 out. 2020.

PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Entre colos e afetos: a hora e a vez dos bebês na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. 33, p. 178–196, ago. 2020. Disponível em: <https://bit.ly.com/ZygyW>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

A CONTRIBUIÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/2003 NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

*Marcela Silva da Conceição*¹¹

O presente trabalho é resultado de um estudo em andamento que trata da contribuição da biblioteca escolar para o processo de implementação da Lei n.º 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, com vistas à definição de novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional (BRASIL, 2009).

Para a valorização da história e da cultura dessa população no currículo da Educação Básica, o Parecer n.º 03/2004 orientou uma série de medidas e estratégias pedagógicas aos sistemas de ensino para reeducar as relações étnico-raciais no espaço escolar. Entre as medidas proposta no Parecer, destacamos as experiências vivenciadas na biblioteca escolar como possibilidade de acesso a obras literárias que valorizem a diversidade étnico-racial.

No entanto, para além da disposição de um espaço educativo que possibilite o trabalho com a questão racial por meio da literatura infantil, há também a necessidade de formação continuada de professores como sendo uma das principais ações para o enfrentamento das desigualdades no cotidiano das escolas, pois todo trabalho pedagógico voltado para este enfrentamento exige dos agentes envolvidos uma formação consubstanciada no trato com a questão (COELHO; SOARES, 2016).

Sendo assim, nosso objetivo consiste em mapear a literatura infantil que trata da valorização da população afro-brasileira no acervo da biblioteca de uma escola da rede municipal de Belém, pois acreditamos que este espaço pode se tornar um importante mecanismo de socialização, fomento e valorização de obras literárias

¹¹ Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Belém (SEMEC). Email: marceladaconceicao@yahoo.com.br.

que reconheçam a diversidade humana. Para alcançar o objetivo deste estudo, empregamos a pesquisa documental que auxiliou no mapeamento qualitativo dos dados. Parte do *corpus* foi composto pelos inventários da biblioteca referentes ao período de 2015 a 2019. Para consubstanciar o estudo, acionamos a literatura especializada de Campello (2019), Carvalho, Sisle e Nalini (2009), Oliveira e Cavalcante (2017) para tratar da categoria biblioteca escolar. Sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003, utilizamos a literatura especializada a partir de Coelho (2009; 2016).

Desde 1997, escolas de Educação Básica de todo o país vêm recebendo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE)¹², obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores. Este Programa, além de contribuir para a formação de leitores na rede de ensino público do país, auxilia na implementação de políticas públicas que tratam da diversidade cultural, especificamente da valorização da história e da cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica.

A exemplo dessa contribuição, podemos citar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009), que orienta os programas de livro, especialmente o PNBE¹³ na inclusão de livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e indígena.

Nos sistemas de ensino, as bibliotecas escolares têm se tornado importantes aliadas no trabalho com a literatura infantil na formação de leitores e na formação identitária de grupos étnico-raciais, pois estes espaços têm “um papel que vai muito além de um espaço de promoção de leitura; elas são, principalmente,

¹² A partir da publicação do Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi substituído pelo Programa PNLD Literário, tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE (FNDE, 2020).

¹³ Em 2013, o PNBE lançou um edital temático cujo objeto consistiu na convocação de editores para o processo de inscrição e seleção de obras de referência, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, considerando diferentes temáticas (indígena, quilombola, campo, educação de jovens e adultos, direitos humanos, sustentabilidade socioambiental) e as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira, no âmbito do PNBE.

espaços de aprendizagem” (CAMPELLO, 2019, p. 35), espaços de encontros, espaços de afetos, espaços de encantamento, espaço de prazer e, acima de tudo, espaço de pertencimento¹⁴.

A biblioteca escolar, assim como qualquer ambiente, é carregada de intencionalidade, uma vez que a maneira como a organizamos reflete o que queremos que aconteça ali e que relações permitimos que o usuário estabeleça com o lugar (CARVALHO; SISLA; NALINI, 2009). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais reconhecem a importância das experiências vivenciadas nestes espaços para a construção de representações sociais positivas sobre a população negra, quando orientam os sistemas de ensino e as instituições de educação básica a providenciarem a organização de centros de documentação, bibliotecas, mídiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes (BRASIL, 2004).

Sabendo da importância destes espaços para a divulgação dos valores e pensamentos dos grupos étnico-raciais é que resolvemos mapear a literatura infantil que auxilia no trabalho pedagógico voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais no acervo bibliográfico de uma escola da rede municipal de ensino de Belém. Para tanto, fizemos uma análise dos inventários da biblioteca do período de 2015 a 2019. Este período se justifica em decorrência de este espaço ter sido inaugurado em 2015 e ter por finalidade “democratizar o acesso a obras literárias infanto-juvenis” (SEMEC, 2017) ao público-alvo da educação básica, especificamente aos discentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Vale ressaltar que as bibliotecas da Rede Municipal de Ensino de Belém integram o Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares (Sismube), que por sua vez são associadas ao Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLDL). Portanto, o acervo de livros da biblioteca, foco deste estudo, é constituído de

¹⁴ Para Oliveira e Cavalcante (2017), o ambiente da biblioteca escolar poderá gerar nos seus usuários o sentimento de pertencimento. Isso acontecerá quando houver, da parte do usuário, uma apropriação do espaço e quando o valor da biblioteca escolar for verdadeiro em sua vida. O acolhimento, a ambientação, o sentir-se bem, o fazer parte, o pertencer a um grupo são condições que despertam na criança, no jovem, ou até mesmo no adulto, o querer estar, levando-os a se identificar, seja com o lugar ou com a proposta que há nele.

livros oriundos do PNLDL, do Sismube, de doações realizadas por diferentes instituições e pela comunidade escolar.

Conforme o levantamento, constatamos que há uma prevalência de aquisições de obras literárias via FNDE, com exceção no ano de 2015, cujo percentual foi de 61% de obras não identificadas em relação à origem de sua distribuição, conforme indica a tabela abaixo.

Tabela 1: Aquisições de Livros da Biblioteca

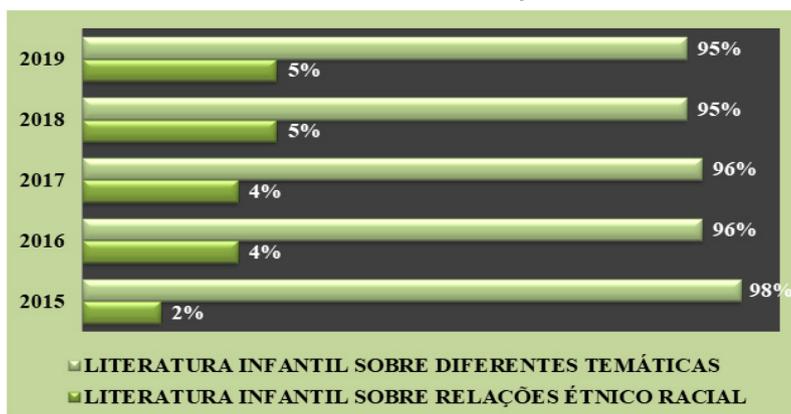
TIPO DE AQUISIÇÃO	2015	2016	2017	2018	2019
<i>FNDE</i>	26%	68%	68%	61%	60%
<i>SISMUB/SEMEC</i>	12%	14%	14%	14%	14%
<i>DOAÇÃO</i>	1%	18%	18%	23%	25%
<i>SEM IDENTIFICAÇÃO</i>	61%	0%	0%	2%	1%

Fonte: Dados elaborados a partir dos inventários da biblioteca de 2015 a 2019.

Observamos, também, que as obras literárias adquiridas via Sismub/SEMEC apresentaram em 2015 um percentual de 12% e nos anos subsequentes houve uma estabilidade no quantitativo de obras. Em relação às doações, constatamos entre os anos de 2015 a 2019 que houve um número crescente de obras doadas para a biblioteca.

Quanto à composição do acervo, apuramos que ela se dá com obras de diferentes gêneros literários, entre os quais figuram: poema, texto da tradição popular, obras clássicas da literatura universal e nacional, livros de imagens, livros de histórias em quadrinhos e livros-brinquedo, assim como livros de diferentes áreas do conhecimento voltado para o apoio à prática educativa do professor.

No que diz respeito à literatura infantil sobre as relações étnico-raciais, detectamos que no período de 2015 a 2019 o percentual de obras apresentou um crescimento gradual, conforme demonstração do gráfico abaixo.

Gráfico 1: Literatura Infantil sobre Relações Étnico-Raciais

Fonte: Dados elaborados a partir dos inventários da biblioteca de 2015 a 2019.

A investigação permitiu evidenciar que a literatura infantil que auxilia no processo de implementação da Lei n.º 10.639/2003 encontra-se em processo de crescimento no acervo da biblioteca pesquisada. Neste sentido, há evidências de que o aumento da literatura infantil sobre a questão racial, a partir de 2018, se deu em decorrência de dois fatores: pelo quantitativo de obras doadas pelo corpo docente à biblioteca escolar; e pela unificação do PNLDL, uma vez que esta mudança alterou significativamente o processo de aquisição das obras literárias pelas escolas, que passaram a escolher as produções literárias que mais se adequem ao seu projeto pedagógico, o que conseqüentemente exigirá do corpo docente uma “intervenção conscienciosa” (COELHO, 2009, p. 232) para alterar o lugar dessas produções neste campo.

Em linhas gerais, podemos inferir que é dada uma atenção à discussão das relações étnico-raciais no espaço da biblioteca e que o desafio a ser enfrentado consiste na ampliação dessa literatura infantil no acervo bibliográfico da escola, seja por meio das instituições e programas vinculados a ela, seja por meio de outros mecanismos de aquisição das obras literárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Resolução n.º 1/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2004. Disponível em: <https://bitly.com/FRaOd>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 003/2004*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://bitly.com/hqbTH>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <https://bitly.com/oqG5W>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 19 de julho de 2017. Disponível em: <https://bitly.com/pMbJD>. Acesso em: 08 nov. 2020.

CAMPELLO, Bernadete. *Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CARVALHO, A. C.; SISLA, E. C.; NALINI, D. O espaço e a leitura. *Revista Avisa Lá*, São Paulo, n. 40, p. 41-48, jun. 2009. Disponível em: <https://bitly.com/AVQVu>. Acesso em: 08 nov. 2020.

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

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito Soares. A Implementação das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 e o Impacto na Formação de Professores. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, 573 set. / dez. 2016. Disponível em: <https://bitly.com/tNNC1>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELÉM. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Belém: SEMEC, 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELÉM. *Inventário*: biblioteca escolar 2015. Belém: SEMEC, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELÉM. *Inventário*: biblioteca escolar 2016. Belém: SEMEC, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELÉM. *Inventário*: biblioteca escolar 2017. Belém: SEMEC, 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELÉM. *Inventário*: biblioteca escolar 2018. Belém: SEMEC, 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BELÉM. *Inventário*: biblioteca escolar 2019. Belém: SEMEC, 2019.

OLIVEIRA, Thelma Regina Fonseca de; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. Biblioteca escolar: espaço que cria laços de pertencimento. *Biblionline*, v. 13, n. 3, p. 30-42, jul/set., 2017. Disponível em: <https://bityli.com/ubt6D>. Acesso em: 08 nov. 2020.

O MÉTODO AFROCENTRADO E A ANÁLISE NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

Edilson Borges Vulcão Junior¹⁵

Este trabalho objetiva demonstrar como o uso do método afrocentrado pode ser utilizado para elaboração de material didático no âmbito da disciplina de Ensino Religioso Escolar (ERE), no modelo da Ciência da Religião (CR). A Afrocentricidade é a sistematização das perspectivas africanas e afrodiáspóricas à luz das reflexões de Molefi Kete Asante (1942), que se baseia nas óticas que projetam a criação de uma agência africana para análise de sujeitos e objetos, trazendo para a superfície (centro) olhares historicamente postos à margem, destacando esses conhecimentos como formas de viver e existir dotados de uma lógica própria.

Esse método compreende que o fenômeno a ser estudado precisa: a). ser localizado para depois ser compreendido; b). criticar culturalmente a ordem e etimologia das palavras e termos; c). possibilitar a articulação de ideias e ações, baseado no que é pejorativo e ineficaz e, também, no que é criativo e inovador; d). desnudar posições de poder, privilégios e hierarquia. Em relação ao Ensino Religioso, hoje ele possui uma extensa literatura e embates pedagógicos sobre seu funcionamento e papel dentro do espaço público escolar.

Entre os modelos destacados por Junqueira (2007) sobre as modalidades da disciplina, temos duas: a). Confessional, ligada aos ensinamentos no interior das instituições religiosas; b). Interconfessional, que busca diálogo entre as religiões e espiritualidades e o modelo da Ciência(s) da(s) Religião(ões) ou Ensino Religioso acadêmico, sendo essa última, aquela na qual a Base Nacional Comum Curricular, lançada em 2017, determina como adequada para a Educação Básica, tendo a Licenciatura Plena em Ciência da Religião como formação do profissional e, portanto, deve utilizar a transposição didática a partir dos conhecimentos desenvolvidos academicamente pela Ciência da Religião.

¹⁵ Licenciado em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Email: edvulkao@gmail.com.

O método afrocentrado pode contribuir na elaboração de materiais didáticos para a ERER, no modelo da Ciência da Religião. A partir dessa perspectiva, assumimos o aporte teórico de Assante (2014; 2016), Benedicto (2016), Junqueira (2007), Stern e Oliva (2017), Nascimento (2013), Gomes (2011) e Gonçalves (2011). A metodologia do trabalho consistiu em utilizar as etapas do método afrocêntrico, conforme descrito por Assante (2016), e utilizar essas etapas na sistematização dos conteúdos transpostos a partir da Ciência da Religião.

A Ciência da Religião pode ser definida como uma ciência empírica, que estuda as religiões como um fenômeno humano passível de compreensão objetiva e racional, e divide-se em: Ciência da Religião Histórica, *História das Religiões*, e Ciência da Religião sistemática, organização dos dados sobre as religiões (HOCK, 2006). Para compreender as problemáticas relacionadas à compreensão das espiritualidades africanas e afrodiáspóricas, era preciso deslocar de compreensões teórico-metodológicas eurocentradas, e buscar uma compreensão que trouxesse os valores e conceitos africanos e afrodiáspóricos para o centro da análise e reflexão.

Assim, para cumprir esse papel, utilizamos o método afrocentrado para elaboração do material didático que acabou servindo de base para a sistematização de outras expressões religiosas. O método classificatório dentro da Ciência da Religião Sistemática, segundo Fábio Stern e Matheus Costa (2017), possui duas etapas: uma primeira, denominada Fase Tipológica, que identifica e explica as categorias que ordenam o que será investigado; e uma segunda fase posterior, que descreve, o mais completo possível, cada um dos tipos listados na primeira fase. Entre as categorias utilizadas, destacam-se: Símbolos (religiosos), Mitos, Ritos e rituais, Tradição Oral e Tradição Escrita, sendo que essas denominações acompanham mudanças nos termos utilizados pelos povos estudados, respeitando os critérios afrocentrados de cuidado com os termos.

O método afrocêntrico pode contribuir para refinar critérios e termos utilizados dentro do âmbito da transposição didática da CR para o ER, à medida que considera fundamental respeitar aspectos como nomenclaturas e ideias que estão além da concepção judaico-cristã na definição de ser supremo, vida e

morte, por exemplo. A escolha deste método surge como forma de aplicar outra perspectiva metodológica que não invisibilize outras formas de crenças e culturas.

Na perspectiva de hierarquização de povos, a literatura aponta que a dominação (político, cultural, tecnológico) europeia, dos últimos cinco séculos, levou os povos africanos, indígenas e asiáticos a interiorizar a ideologia de que a civilização humana teve sua origem e desenvolvimento a partir unicamente da Europa, sendo, portanto, as histórias africanas, asiáticas e indígenas, indignas de nota. O ensino religioso, como disciplina escolar, que trabalha o conhecimento religioso estudado pela Ciência da Religião, deve ser uma fonte de informações sobre diferentes formas de viver e de crer, assim como, estimular a compreensão das diferenças presentes nas sociedades de maneiras efetivas. O trabalho trata-se, portanto, de apresentar um método como ferramenta que coloca no centro outras formas de pensar o conteúdo didático para uma educação antirracista e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kate. *Afrocentricidade: a teoria da mudança social*. Philadelphia: Ed. Afrocentricity Internacional, 2014.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. *Ensaio Filosófico*, v. 14, p. 9-18, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/g05Ia>. Acesso em: 22 out. 2020.
- BENEDICTO, Ricardo Matheus. Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. In: BENEDICTO, Ricardo Matheus. *Orientações*: Antonio Joaquim Severino. São Paulo: 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/ReLXE>. Acesso em: 22 out. 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M.V; SILVA: C.M.N; FERNANDES, A.B. (Org.). *Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 39-59.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.
- HOCK, Klaus. *Introdução à ciência da religião*. São Paulo: Loyola, 2006.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Selo Negro, 2013.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 21, n. 2, p. 255-261, 2016.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente. *REVER: Revista de Estudos da Religião* v.9 (2009).

STERN, Fábio L.; COSTA, Matheus Oliva. Metodologias desenvolvidas pela genealogia intelectual da ciência da religião. *Sacrilegens*, v. 14, n. 1, p. 70-89, 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo *et al.* et al. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alda Beatriz Fernandes de Sousa¹⁶

Daniela do Rosário da Silva¹⁷

Felipe Alex Santiago Cruz¹⁸

O presente artigo é resultado de um estudo em andamento que se desenvolve nas atividades do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), *campus* de Capanema. Por meio de observações, registros, reflexões teóricas e metodológicas, o foco de investigação do estudo é a reflexão sobre principais práticas docentes em sala de aula e o desencadeamento destas nas aprendizagens constituídas pelos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. A abordagem de pesquisa se constitui no método qualitativo, com o investimento em estudos teóricos, metodológicos, observações e registros.

O Estágio é considerado uma prática de aprendizagem, que, por meio do exercício de funções pertinente à profissão, será realizado no futuro e acrescenta os conhecimentos práticos aos teóricos que são ensinados durante a graduação. Desta forma, o estudo considera o Estágio como pesquisa, a partir dos encaminhamentos de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2006) e, inicialmente, priorizou as observações às relativas práticas docentes de professores de Ciências e suas implicações na aprendizagem do aluno na escola.

Tendo como base o conhecimento sobre os processos de ensino e aprendizagem, José Carlos Libâneo (2006) entende que “o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providos as condições e os meios para se

¹⁶ Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) *Campus* Capanema. Email: biafernandes040@gmail.com.

¹⁷ Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) *Campus* Capanema. Email: danybi08silva@gmail.com.

¹⁸ Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) *Campus* Capanema. Email: felipealex10@yahoo.com.br.

tornarem sujeitos ativos na assimilação do conhecimento” (p. 89). Na perspectiva do autor, “a aprendizagem escolar é, assim, um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino” (p. 83). Nesta linha de pensamento, o conhecimento dos aspectos teóricos sobre ensino e aprendizagem possibilitou refletir sobre a prática do professor em sala de aula, seu planejamento, organização dos conteúdos e a sua relação com a turma. Outras dimensões importantes observadas foram a aprendizagem dos alunos e suas dificuldades, participação nas aulas e nível de conhecimento dos conteúdos ministrados.

Compreender as práticas educativas possibilita a compreensão do desenvolvimento do aluno e, juntamente, das suas necessidades formativas, tornando a prática como ato permanente de reflexão. Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2006) apontam que “a profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (p. 11). Por meio desta reflexão, entendemos, assim como as autoras, que a ação docente implica em uma ação política e educacional na sociedade, por meio da escola e instituições correlatas, e sendo importante que se considerem as distintas realidades dos agentes sociais envolvidos.

Com isso, este estudo preliminar indaga: *de que modo se apresentam as práticas docentes e como essas ações possibilitam a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental?* Nos utilizamos das noções conceituais sobre Estágio Supervisionado na perspectiva de Maria Socorro Lucena Lima e Selma Garrido Pimenta (2006) e Izabel Cristina Scalabrin e Adriana Maria Corder Molinari (2013). Essas autoras situam suas abordagens sobre o Estágio como campos de pesquisa na escola, direcionamento assumido neste estudo. Buscando compreender as dimensões teóricas sobre Ensino e Aprendizagem, recorreremos às contribuições epistemológicas de José Carlos Libâneo (2006; 2018) sobre as relações de práticas educativas e o modo de ensinar, e adotamos a formulação conceitual de Antoni Zabala (2010), que entende a prática como função social e que constitui sentido na aprendizagem.

Para a realização das observações, realizamos o trabalho com alunos de 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual no

Município de Capanema, no Estado do Pará, no ano de 2019, para os quais, o aporte teórico sobre *aprendizagens* dos alunos pautou-se nas contribuições das fases de desenvolvimento em Jean Piaget, posto comportar a fase na qual os alunos se encontram (11 a 12 anos de idade), a fase de Operações Formais:

as estruturas operatórias “formais” que começam a se constituir por volta dos 11 a 12 anos, chegamos à terceira grande fase do processo que leva as operações a se libertarem da duração, isto é, do contexto psicológico das ações do sujeito com aquelas que comportam dimensões causais além de suas propriedades implicadoras ou lógicas [...] (MUNARI, 2010, p. 138).

Pelo o que foi apontado acima, compreende-se que, ao considerar as fases de desenvolvimento do aluno, o professor constitui compreensão do desenvolvimento de aprendizagem dos mesmos, que são encontrados nas séries em que observamos. Deste modo, trabalhando com estes alunos, se considera o desenvolvimento cognitivo ocorrido na pré-adolescência, fase em que se inicia a capacidade de estes terem o seu próprio pensamento.

As observações realizadas sobre as práticas educativas na escola serviram para compreender de que modo a teoria nos ajuda em relação a essas práticas. Em sua maior característica, as aulas são conduzidas de modo expositivo, com suporte do livro didático para o trabalho com os conteúdos, associado a explicações breves e sem reflexões sobre o contexto social e político dos alunos. A ênfase do trabalho com o livro didático é a reprodução de seu conteúdo no quadro magnético, constituindo-se, portanto, como metodologia necessária de ser ampliada no ato da prática educativa (ZABALA, 2010).

Os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando o professor os toma como meio de desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando por intermédio deles aprendem a pensar com sua própria cabeça (LIBÂNEO, 2006, p. 78).

Na experiência apontada acima, o trabalho com os conteúdos denota a realização de planejamento prévio, construído pelo professor, concretizado por meio de conteúdos escritos no quadro e explicações que não fomentam apren-

dizagens efetivas, uma vez que, ao aluno não são possibilitados momentos de questionamentos e reflexões sobre os conteúdos trabalhados pelos professores.

Os resultados preliminares do estudo destacam que as práticas educativas observadas nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental carecem de alterações em suas abordagens didáticas, diversificando, portanto, as metodologias de ensino propostas aos alunos da escola. Estratégias para a superação dos problemas observados podem ocorrer por meio do investimento em formação continuada de professores, tal qual a literatura especializada tem produzido estudos teóricos na escola, cujo foco necessário precisa ser a prática educativa e a compreensão do modo diversificado de aprendizagens que é elaborado pelos alunos no componente curricular de Ciências.

Por meio dos investimentos nos estudos na universidade, das observações realizadas na escola e os registros de campo, percebemos a ausência de interação entre professores e alunos: o professor apenas ministra o assunto e não desperta a curiosidade, para que possibilite a participação dos alunos nas discussões dos conteúdos de Ciências e, como resultado, o pensamento crítico e as habilidades cognitivas deles. Desse modo, percebemos que as dificuldades vividas pelos alunos se revelam nos momentos avaliativos, como trabalhos e provas, em que o rendimento das notas, em sua maioria, é abaixo da média esperada.

A partir das observações realizadas dos sujeitos da pesquisa, levantamento de dados da escola, perpassando pela coordenação, esta primeira etapa será relevante para as próximas etapas, as quais possibilitarão a compreensão das práticas docentes e como elas implicarão na aprendizagem, para conclusão da pesquisa em estágio.

REFERÊNCIAS

- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível: <https://bitly.com/3i4G4>. Acesso em: 23 out. 2020.
- MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Recife: Massangana, 2010.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*. v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível: <https://bityli.com/bUbCi>. Acesso em: 23 out. 2020.

ZABALA, Antonio. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTAMPARIA AFRICANA NA ESCOLA

Nelma Suely Barros Freitas¹⁹

A aprovação da Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e indígenas em todas as escolas do país, é resultado de décadas de lutas e resistência dos movimentos sociais negros. Este trabalho tem o objetivo de apresentar a aplicabilidade dessa lei em duas escolas públicas da cidade de Belém do Pará, utilizando as estampas africanas aplicadas com o uso de xilogravura.

Entre as teorias sociológicas que pensaram a educação no século XX, se destacam as teorias de Émile Durkheim²⁰ (1858-1917), segundo o qual a educação é a ação que as gerações adultas exercem sobre as gerações mais jovens, preparando-as para a vida social. Nesta concepção, educação tem perspectiva de integração, transmissão e valorização ao sistema de normas sociais. Desta forma, a educação se torna responsável pela socialização, um processo de assimilação de códigos e contínua introdução de padrões culturais aos diferentes indivíduos que implica o aprendizado de papéis sociais e contribui para interação social.

No Brasil, segundo Florestan Fernandes²¹ (1920-1995), a educação é um nexo de relações que leva o ser humano a construir sua sociabilidade, sua forma de organização social concreta, sua expressão cultural. Existir socialmente significa compartilhar condições históricas e desenvolver ações em que indivíduos e grupos se influenciam reciprocamente. O referido autor foi um dos primeiros a estudar racismo no Brasil e desconstruir a visão de convívio harmonioso entre as raças, afirmando que a democracia racial é um mito. Em 1955, publicou “Negros e Brancos em São Paulo”, em parceria com Roger Bastide²², em que inverteu a ideia de que o negro constituía um problema social, afirmando que

¹⁹ 3 Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação do Pará. Email: nelma.05@hotmail.com.

²⁰ DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

²¹ FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Nacional, 1965.

²² BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo*. São Paulo: UNESCO/Anhembi, 1955.

a sociedade é que constituía um problema para a população negra, desfazendo assim o mito de que vigorava no Brasil uma “democracia racial”.

Após a Proclamação da República no Brasil, em 1889, o novo sistema político empurrou a população negra para as margens da sociedade, conservando os negros em condições de extrema pobreza. Os negros enfrentam e resistem como atores políticos, criando debates e discussões em torno de questões contra as ideias racistas, as reduções das desigualdades sociais existentes, identidade negra e ações afirmativas no Brasil. Neste sentido, a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 possibilita ações concretas com vistas à desconstrução gradual de práticas discriminatórias, refletindo em indivíduos pautados no respeito às diferenças.

Acreditamos que a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 inicia-se quando se toma a iniciativa de construir estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo (MUNANGA, 2005). A literatura especializada tem publicado amplamente a ausência de formação inicial adequada para o trabalho pedagógico de enfrentamento contra o racismo e a discriminação no âmbito escolar.

Nossa experiência de participação em uma formação continuada em nível *lato sensu* nos auxiliou no preparo de ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais, mediante a elaboração de um projeto em alusão ao dia da Consciência Negra, por meio do qual as oficinas de estamperia ocorreram em uma escola situada no distrito de Icoaraci, em Belém-PA. Em 2018, outra oficina foi realizada em uma outra escola situada no bairro do Marco, em Belém/Pará.

Em todas elas, foram realizadas pesquisas bibliográficas, que objetivaram refletir sobre as múltiplas possibilidades e conhecimentos embutidos nas padronagens dos tecidos africanos, suas conexões com os aspectos histórico-culturais, linguísticos e regionais. Um dos maiores acervos de técnicas de estamperia artesanal se encontra na África, onde durante milhares de anos processos de estampar nasceram ou foram assimilados de outros povos. Sendo um grande continente, a África nos oferece uma diversidade de manejo e criação muito grande na estamperia têxtil²³.

O próximo momento da oficina é a prática, remetendo à técnica *adinkras*, na qual os alunos utilizaram pequenos blocos de reaproveitamento de madeiras

²³ ELOAFRICANIDADE. Estamperia Africana. Disponível em: <https://bitly.com/LWtYm>. Acesso em: 30 de out. 2020.

nos quais foram realizadas figuras de diversas formas através da xilogravura, que é a arte de gravar em madeira. Este é um momento de muita descontração, os estudantes verbalizaram espontaneamente sensações, emoções, lembranças que afloraram com a visão das padronagens. Com base na pesquisa bibliográfica e no manuseio dos tecidos, buscou-se no percurso desta etapa a viabilidade de refletir sobre alguns saberes artísticos/culturais embutidos nos tecidos africanos.

O terceiro momento é amostra dos resultados da oficina no dia 20 de novembro. Esta data não é feriado na cidade de Belém do Pará, por isso as escolas a incluem no calendário para desenvolver atividades alusivas ao dia da consciência negra. É sugerido ao aluno um desfile usando o tecido ou uma exposição nas áreas de convivência da escola local onde o tecido será estendido. A maioria dos alunos opta em participar do desfile.

Inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo não é sinônimo de criar conteúdo, e sim de alcançar o imaginário mais profundo, lá onde se escondem os preconceitos, e iniciar uma nova construção de afeto nas relações entre professores e alunos, com vistas a desenvolver e criar estratégias pedagógicas para a prática do combate ao racismo dentro da escola, o qual, além de um ato político, é reconhecer as lutas históricas e os atores sociais envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 out. 2020.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan, (Eds.). *Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo*. São Paulo: UNESCO/Anhembi. 1955.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

ELOAFRICANIDADE. *Estamparia Africana*. Disponível em: <https://bitly.com/LWtYm>. Acesso em: 30 out. 2020.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Nacional, 1965.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2º. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARTES VISUAIS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA

Nélia Lúcia Fonseca²⁴

Este trabalho será desenvolvido em três partes: a primeira e a segunda farão uma abordagem conceitual e histórica sobre termos que vêm sendo bastante discutidos em pesquisas e congressos nacionais e internacionais, como: colonialismo, dominação cultural e de gênero, colonialidade e decolonização do pensamento sul-americano, africano, asiático e também de países da Oceania. A terceira parte abordará uma experiência em sala de aula, com o intuito de desenvolver um debate com os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, em uma ilha que se conforma como distrito da cidade de Belém/Pará, sobre a cultura afro-brasileira, buscando um paralelo histórico entre a chegada dos africanos em terras brasileiras e sua profunda resistência de viver e sobreviver à escravização de seus corpos.

Parte da literatura sobre história indica que a escravidão no Brasil durou cerca de 350 anos, quando a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, libertando do trabalho escravo todas as pessoas de cor negra. Esse período deixou marcas profundas de desigualdade social no povo de origem afrodescendente. E, mesmo para a população que se autodeclara negra (agregação de pretas e pardas) no Brasil (56,2%), segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019), a dominação/opressão perdurou em várias dimensões da experiência deste grupo populacional. Estudos sobre violência realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), nos anos de 2016 e 2018, apontam que a taxa de homicídios de indivíduos negros no Brasil é maior que o de brancos (IPEA, 2018). Tais dados evidenciam o quanto o racismo é inerente e latente em nosso país.

²⁴ Mestra em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Educação Básica na Rede Pública Estadual do Pará.
Email: nelialucia@yahoo.com.br.

De acordo com Luís Oliveira e Vera Candau (2010), as discussões sobre colonialidade e decolonialismo são relativamente recentes (dos anos de 2000 para cá), tendo sido encabeçadas por intelectuais, pesquisadores e professores de Universidade, como: Walter D. Mignolo (2005), Catherine Walsh (2012) e Anibal Quijano (2005). No entanto, no final do século XX, por volta de 1997, nomes como Stuart Hall (2003), Canclini (1997) e Bhabha (1998) já haviam iniciado os estudos sobre o tema. Esses intelectuais criam um debate sobre estudos culturais, colonialismo, colonialidade e decolonialidade, que desencadeiam, na área da Educação, pesquisas de mestrado e doutorado sobre o tema, trazendo-o para as práticas pedagógicas na educação brasileira.

Segundo as autoras, o termo “decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA, CANDAU, 2010 p. 15-40). Desta feita, quando abordamos temas que tratam de culturas invisibilizadas, subalternizadas e oprimidas, devemos nos voltar para a construção de uma educação libertadora, crítica e reflexiva da realidade vivida.

Paulo Freire (1987) defendia, em sua prática e em seus escritos, a ideia decolonial, uma vez que sua defesa estava em torno de uma educação/pedagogia libertadora das práticas opressoras. Assim, denotava uma visão de sociedade na qual a educação inspirasse uma forma de transformação da vida, com perspectiva de uma sociedade mais justa e menos desigual em termos econômicos, sociais e ambientais. Tal reflexão encontra eco nos estudos de Ana Mae Barbosa sobre Arte/Educação, interculturalidade e pós-colonialismo no Brasil.

Percebemos com isso que, para entender e transformar uma consciência colonizada, precisamos ser anticolonialistas, ou seja, termos um pensamento autônomo que nos permita conhecer e entender nossa história e todo o amálgama de nossa formação cultural. É por isso que Barbosa também defende a pedagogia libertadora de Paulo Freire como um caminho para uma consciência social.

A cultura trazida pelos diferentes povos da África foi pouco estudada ou abordada como conteúdo sistemático nas escolas. Estudos apontam que as formações continuadas para professores de História, Geografia, Arte e Língua Portuguesa contribuíram para o trabalho pedagógico com os conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileiras. O objetivo principal das Leis n.º 10.639/03

e n.º 11.645/2008 consiste no combate ao racismo e ao preconceito contra a cultura africana e indígena, levando-nos a entender que elas fazem parte da formação cultural brasileira. E é nesse sentido que o ensino de Arte tem muito a contribuir através da abordagem desses conteúdos em sala de aula.

É nesse ponto que passo a relatar uma experiência em sala de aula com o primeiro ano do ensino médio. Por meio do componente curricular “Ensino de Arte - história e cultura afro-brasileira”, os estudantes debateram conteúdos sobre a história dos povos africanos, forçados a virem para o Brasil para serem escravizados. Essa atividade foi realizada durante o último bimestre letivo do ano de 2018 em uma escola pública paraense, transcorrendo da seguinte forma:

1. Exposição oral em sala de aula sobre o tema - questões históricas e culturais, inclusive debatendo a afrorreligiosidade e a discriminação das religiões de matrizes africanas.
2. No decorrer do bimestre, durante as aulas, os estudantes fizeram questionamentos sobre racismo, preconceito em relação à cor da pele, sistema de cotas raciais nas universidades.
3. Para finalizarmos os conteúdos sobre história e cultura afro-brasileiras, propus aos alunos a criação de um trabalho artístico construído a partir de imagens de mulheres negras africanas. Antes, porém, apresentei a eles imagens projetadas de algumas culturas africanas, como a Bantu, Yorubá e Jejes.

Os estudos de história da arte se limitavam à história *européia* da arte, ou seja, não tínhamos disciplinas que retratassem a cultura indígena e a africana. O máximo que estudamos da África foi Egito antigo, passando em seguida para Grécia, Roma e a arte na Idade Média com seus estilos Românico e Gótico. Em relação à arte brasileira, estudávamos o Barroco, o Neoclassicismo, o Romantismo e o Modernismo.

Esse exercício, que visou a uma reflexão sobre o pensamento decolonial e que visibilizou os feitos das mulheres na história brasileira, bem como a história e a cultura de negros e indígenas na formação cultural de nossa sociedade, é o caminho para a transformação dessa prática colonizadora, eurocêntrica e patriarcal que ainda está impregnada nas escolas públicas e particulares do Brasil, mas que, aos poucos, vai se desinstalando e se transformando.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 out. 2020.
- BRASIL. *Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: <https://bit.ly/35po0Ur>. Acesso em: 10 out. 2020.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- MIGNOLO, Walter. El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos (IIELA)*. Disponível em: <https://bityli.com/uEx16>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v.26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://bityli.com/AwIzB>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). *Atlas da Violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA, jun. 2018. Disponível em: <https://bityli.com/RO1uO>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (Pnad). Dados disponíveis em: <https://bityli.com/NhpRt>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A 2003. 7ª ed. ou reimpressão.
- WALSH, Catherine Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan-dez 2012. Disponível em: <https://bityli.com/vO0su>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

REFLEXÕES SOBRE AS APRENDIZAGENS DE UM ALUNO COM TEA NAS AULAS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thais dos Anjos Silva²⁵
Felipe Alex Santiago Cruz²⁶

Este artigo é resultado de um estudo em andamento que se desenvolve no percurso do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), do Curso de Licenciatura em Biologia, da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), *campus* de Capanema. Pautados no entendimento do Estágio como campo de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2006), partimos, inicialmente, de observações, registros, reflexões teóricas e metodológicas, a partir do foco de investigação sobre as aprendizagens que são construídas por alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino de Ciências.

A indagação acerca *de que modo se constituem as aprendizagens de um aluno autista nas aulas de Ciências do Ensino Fundamental* permeia o estudo, cujo objetivo consiste em compreender como *se constituem as aprendizagens de um aluno autista nas aulas de Ciências*. O Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO II) é realizado em uma escola pública estadual no município de Capanema-PA, local em que se encontra matriculado o referido aluno.

Para delimitar o percurso, em um primeiro momento partimos de três categorias teóricas, que entendemos ser estruturais no estudo: *Ensino de Ciências, Aprendizagem e Autismo*. Estas categorias estão diretamente ligadas ao objeto de estudo e nos ajudaram na leitura e compreensão dos aspectos teóricos e na reflexão sobre as práticas de ensino observadas na escola. Para embasamento do presente estudo, definiram-se como aportes teóricos distintos autores, os quais foram essenciais para a compreensão e reflexão dos resultados preliminares obtidos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/1996) e Lei

²⁵ Graduanda do Curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) *Campus* Capanema/PA. Email: thaisanjos018@gmail.com.

²⁶ Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) *Campus* Capanema/PA. Email: felipealex10@yahoo.com.br.

nº 12.796/2013, definem a Educação Especial como: “Modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Em 2013, a Educação Especial tem sua terminologia alterada para “alunos com deficiência”, aos quais antes era atribuída a designação “portadores de necessidades especiais”.

No que se refere ao conceito de *Ensino*, recorremos à epistemologia de Carlos Libâneo (2006):

ações conjuntas do professor e dos alunos pelas quais estes são estimulados a assimilar, consciente e ativamente, os conteúdos e os métodos, de assimilá-los com suas forças intelectuais próprias, bem como aplicá-los, de forma independente e criativa, nas várias situações escolares e na vida prática (p. 78).

A partir dos estudos teóricos de Carlos Libâneo (2006) e as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado, podemos observar que as características de ensino comumente observadas nas aulas de Ciências, se constituem: no uso de aulas expositivas; no recurso ao quadro magnético e livro didático; em explicações descontextualizadas com o cenário social e político do país; assim como a ausência de uma proposta educativa inclusiva que atenda às necessidades de aprendizagens do aluno autista. Neste sentido, Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2015) orienta que “os desafios da didática aparecem, porque a didática tradicional voltada ao aluno padrão, centrada no conteúdo escolar, universalista e monocultural não dá conta para trabalhar com as diferenças, sendo a própria didática colocada em questão” (OLIVEIRA, 2015, p. 111).

Considerando a sala de aula como um ambiente heterogêneo, é preciso pensar em propostas alternativas de inclusão, de modo a garantir aprendizagens em sentido de diversidade. A reflexão de Oliveira (2015) apresenta proximidades às formulações de Libâneo (2006) na afirmação de que o modelo de ensino tradicional apresenta uma atividade limitada por parte dos alunos, além de poucas potencialidades na construção do conhecimento, limitando, portanto, as capacidades de aprendizagens dos alunos, em especial dos alunos com TEA.

Relacionado às dificuldades na avaliação dos alunos, acionamos como aporte as reflexões de Daniela Ramos: “O professor, em geral, tem muitas

dificuldades para explorar outras formas de avaliação e ultrapassar o que é convencional, o que é justificado por eles pela falta de tempo, muitos alunos em sala e questões burocráticas da instituição de ensino” (RAMOS, 2005, p. 4). Estas dificuldades provocam implicações relacionadas à avaliação do aluno, haja vista que há necessidade de uma forma distinta de avaliação para educandos com deficiência.

Considerando a categoria *Aprendizagem*, Philippe Perrenoud (2000) salienta que a padronização das situações de aprendizagem estabelecidas pelo professor não apresenta eficácia, concorrendo ainda para que nem todos os alunos venham conceber aquilo que está sendo apresentado, visto a heterogeneidade que caracteriza as turmas no âmbito escolar (PERRENOUD, 2000).

Concernente à discussão acerca da interação, especialmente a interação professor-aluno, o presente estudo baseia-se na ideia de Regina Haydt (2011), a qual expressa que durante as aulas com presença de interação entre aluno e professor o aluno não está presente apenas de forma cognitiva, mas sim inteiramente, isto é, com a razão, sentimento e emoção, e desta forma o conhecimento é construído (HAYDT, 2011). Para corroborar a afirmação de que alunos com deficiência apresentam um modo diferente de aprendizado, a formulação de Oliveira representa contribuição significativa a este debate:

O reconhecimento de que o aluno com necessidades educacionais especiais tem dificuldade de aprendizagem, sendo esta explicada pelos limites da deficiência do educando e não pelas dimensões pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, acrescido do fato dos professores não saberem o número de alunos que não tiveram aproveitamento escolar, evidencia que a questão didática vem sendo secundarizada no processo de inclusão escolar (OLIVEIRA, 2015, p. 119).

O estudo iniciou no ano de 2019 e vem sendo realizado por meio da delimitação do aporte teórico, observações e registros nas aulas de Ciências de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual do município de Capanema-PA. Considerando o atual estado de pandemia da Covid 19, essas atividades estão suspensas na escola e o investimento no momento ocorre por meio dos estudos teóricos sobre a temática. As observações antecederam este cenário e serão retomadas com o retorno das aulas presenciais.

A observação considerou como foco as práticas de ensino nas aulas de Ciências e as aprendizagens construídas pelo aluno com TEA. O aporte teórico do estudo nos ajuda a entender as características das aprendizagens do aluno. Desta forma, foram observados: modelo de ensino presente nas aulas; didática adotada no processo de ensino; modelo avaliativo e a interação entre professor-aluno.

Mediante a observação das atividades escolares do aluno, realizada no Estágio, sob o foco na Educação Especial, conclui-se que o ensino, considerando os aspectos metodológicos e didáticos utilizados nas aulas de Ciências na situação em questão, se volta, preferencialmente, a alunos que não apresentam nenhum tipo de deficiência, não incluindo, portanto, a participação de todos os alunos da classe. Apoderar-se de diferentes metodologias é uma alternativa na direção de incluir toda a diversidade de alunos presente em sala de aula, buscando sempre partir de suas representações. Faz-se necessário admitir que alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) apresentam um modo diferenciado de aprendizado, visando a efetividade das práticas de ensino para esse grupo de agentes sociais. Outra necessidade a ser destacada reside especialmente na alteração em métodos e técnicas utilizadas para avaliá-los.

As estratégias de ensino comumente observadas nas aulas de Ciências se constituem como um dos principais fatores que possibilitam o fracasso escolar da aprendizagem do aluno. Sua metodologia constitui na exposição de conteúdos de forma oral, em que as informações são abstraídas de forma passiva, não permitindo, portanto, que o aluno consolide, de modo esperado, suas aprendizagens, levando-o apenas a “decorar” o conteúdo, limitando o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Sugere-se, portanto, o uso de uma abordagem mais ativa, que desafie e estimule as cognições dos alunos, para encaminhá-los não somente à assimilação, mas também utilizar o conhecimento para solucionar questões sociais de sua realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1d40CY4>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a

formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 5 de abril de 2013. Disponível em: <https://bitly.com/jcNRd>. Acesso em: 17 out. 2020.

HAYDT, Regina Célia C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 2011. Coleção Educação em Ação.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Desafios da didática diante das políticas de inclusão. *Crítica Educativa*, v. 1, n. 2, p. 110-126, dez. 2015. Disponível em: <https://bitly.com/tQeBK>. Acesso em: 17 out. 2020.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 28 out. 2020.

RAMOS, Daniela Karine. Integrando as diferenças: crianças com necessidades especiais no ensino regular. *Revista do Centro de Educação*, v. 1, n. 26, p. 1-6, ago. 2015. Disponível em: <https://bitly.com/UnEXg>. Acesso em: 17 out. 2020.

TERREIROS, REDES SOCIAIS, ESCOLAS E A LEI 10639/03 COMO INSTRUMENTOS DE VALORIZAÇÃO DAS RELIGIOSIDADES AFRICANAS E DA LUTA CONTRA O RACISMO RELIGIOSO

*Cristiano Sant'Anna de Medeiros*²⁷

O estudo que apresentamos neste artigo é parte integrante do fundamento teórico do Grupo de Pesquisa *Kékeré*²⁸, que se debruça sobre temas desprezados pela sociedade, tais como estudos de crianças de terreiros, os saberes ancestrais oriundos das religiões de matrizes africanas e as questões de gênero nessas religiões. Nossos estudos originam-se da educação nos terreiros (CAPUTO, 2012) e são atravessadas pelo conceito de redes educativas (ALVES, 2008) e dos estudos nos/dos/com os Cotidianos (ALVES, 2008), os quais compreendem que, a partir das múltiplas e complexas relações humanas – independentemente dos espaços que ocupam –, conhecimentos e saberes serão gerados, e que aqueles não devem ser hierarquizados.

Nesse artigo, nos propomos a pensar a importância e a visibilidade que as crianças, com cargos ou não, ocupam nos terreiros de religiões de matriz africana, e estes terreiros como redes educativas e *espaços tempos* de aprendizado, acolhimento da diferença e resistência, na luta antirracista, marcada fortemente pelo racismo religioso existente na sociedade brasileira, notadamente estruturada pelo racismo.

Orixás, para além de divindades africanas, estão presentes nos cotidianos daqueles que os cultuam. Ogum é o senhor da guerra, o Orixá que vai na frente, abrindo os caminhos onde não existe nada, é um guerreiro expansionista que busca novos territórios, gosta da guerra, comanda as batalhas, vence as demandas materiais e espirituais. Trazendo para nossa contemporaneidade, entendemos que os instrumentos de luta de Ogum são outros: não usamos mais a espada de

²⁷ Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro. Email: cs-medeiros@uol.com.br.

²⁸ Pequeno em yorubá.

ferro, mas podemos usar a tecnologia através da escrita e da imagem, nos seus diferentes artefatos e as redes sociais da *internet*.

Pensando nos movimentos contemporâneos da cibercultura, numa *Sociedade do Compartilhamento* (MEDEIROS, 2017), em que imagens são clicadas e compartilhadas o tempo todo, este trabalho insere-se nos estudos pós-doutorais em andamento, cujo objetivo é relacionar a potência que as redes sociais da *internet* configuram na nossa contemporaneidade, no transbordamento dos terreiros para as referidas redes, como instrumento de luta antirracista, visto que racismo religioso afeta de forma contundente os praticantes das religiões de matriz africana, que muitas vezes são refletidas e ratificadas nos diversos ambientes escolares.

Sob o impacto dos debates da literatura especializada, ressalta-se que a manutenção do racismo no Brasil é consequência direta de séculos de escravidão e violências contra a população africana e afrodescendente, base para a formação do povo brasileiro. A presença africana no Brasil sempre foi uma questão. O discurso favorável à escravização dos negros foi sustentado por pressupostos econômicos e até mesmo religiosos, visto que a Igreja Católica por muito tempo categorizou africanos e seus descendentes como seres bestiais, desalmados e cultuadores de demônios.

Posteriormente, em meio aos avanços tecnológicos e teóricos do século XIX, estudos apontam as teorias racistas do período norteando a substituição do trabalho escravo pelo trabalho imigrante assalariado, numa perspectiva de embranquecimento da sociedade brasileira. Atualmente, a carência de políticas públicas de reparação do racismo afeta diversas áreas, com destaque para o ambiente escolar.

Nesse contexto, acreditamos que a crescente onda conservadora no nosso país, alicerçada em pilares religiosos cristãos, ligados principalmente às religiões

conhecidas como evangélicas, sejam pentecostais²⁹ e neopentecostais³⁰, tem favorecido o acirramento das diferenças religiosas e os ataques principalmente aos praticantes das religiões de matriz africana, cujo objetivo maior é desqualificar as religiões que tenham ligação com a África, corroborando assim pela manutenção de uma cultura mais europeizada, centrada na potência hegemônica do colonialismo.

Entendemos também que, a aplicação da Lei n.º 10.639/2003 se faz necessária para que, no diálogo de diferentes redes e culturas, possa contribuir para um conhecimento plural e mais democrático na formação do povo brasileiro.

Nesse sentido, “promover a reflexão sobre a imagem de criança que dá suporte às práticas dos(as) educadores/as possibilita a compreensão das singularidades e potencialidades de cada criança, podendo contribuir para promover condições de igualdade” (BRASIL, 2006, p. 32).

²⁹ (...) O pentecostalismo é um termo amplo que inclui uma vasta gama de diferentes perspectivas teológicas e organizacionais. Como resultado, não existe nenhuma organização central ou igreja que dirige o movimento. Os pentecostais podem ser inseridos em mais de um grupo cristão, indo do trinitariano até o não-trinitariano. Muitos grupos pentecostais são afiliados à Conferência Mundial Pentecostal. No Brasil, é comum os protestantes históricos (presbiterianos e luteranos, por exemplo) se autoidentificarem com o termo evangélico. As igrejas Pentecostais são: Igreja Assembleia de Deus, Igreja Metodista Wesleyana, Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Evangélica O Brasil Para Cristo, Igreja Pentecostal Deus é Amor, Congregação Cristã do Brasil, Igreja Casa da Bênção e Igreja de Deus no Brasil. (...) Disponível em: <https://bitly.com/lqZK4>.

³⁰ O termo neopentecostalismo, ou a expressão Terceira Onda do Pentecostalismo, designam a terceira onda do movimento pentecostal. É um movimento dentro do cristianismo que surgiu em meados dos anos 1970 e 1980, algumas décadas após o movimento pentecostal do início do século XX, ocorrido em 1906. Dissidente do evangelicalismo, que congrega denominações oriundas do pentecostalismo clássico ou mesmo das igrejas cristãs tradicionais (batistas, presbiteriana, metodistas etc.), o neopentecostalismo é considerado um movimento sectário. Em alguns lugares, são chamados de carismáticos, tendo como exceção o Brasil, onde essa nomenclatura é reservada quase exclusivamente para um movimento dentro da Igreja Católica chamado Renovação Carismática Católica, mas aos poucos o termo vem sendo resgatado por pentecostais e neopentecostais no País, por exemplo, a “paróquia” Capela Carismática (Manaus), que faz parte da Igreja de Deus Pentecostal do Brasil. No Brasil, alguns dos maiores e mais representativos grupos dessa corrente são a Igreja Universal do Reino de Deus, a Igreja Internacional da Graça de Deus, a Igreja Mundial do Poder de Deus, a Igreja Renascer em Cristo, a Igreja Apostólica Fonte da Vida e a Comunidade Cristã Paz e Vida, que aceitam apóstolos, bispos e pastores ou missionários presidentes que norteiam o rumo de suas igrejas no País e pelo mundo. Possuem um evangelismo massivo (boa parte delas possuem ou se utilizam de TVs, rádios, jornais, editoras ou literaturas próprias e portais ou sites). Assim como nos Estados Unidos, os neopentecostais brasileiros passaram por um sincretismo entre os movimentos evangélicos tradicionais e as religiões de matrizes africanas como o candomblé e a umbanda. Disponível em: <https://bitly.com/lqZK4>.

A aplicação da Lei nº 10.639/2003, nos diferentes cotidianos escolares e, em toda a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, efetiva o combate ao preconceito racial e ao racismo religioso, já que “o acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo” (BRASIL, 2006, p. 39). A referida lei desestabiliza e enfrenta o silêncio que o colonialismo impôs e, muitas vezes, continua impondo na preservação e valorização de uma cultura eurocentrada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP, 2008, p. 15-38.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, 23 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, 10 de janeiro de 2003, Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <https://bitly.com/PFNXH>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006. Disponível em: <https://bitly.com/qK1TP>. Acesso em: 04 dez. 2019.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2012.

MEDEIROS, Cristiano Sant’anna de. *#DIFERENÇA: pensando com imagens dentro fora da escola*. 2017. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://bitly.com/DFuRX>. Acesso em: 04 dez. 2019.

PENSANDO ESTRATÉGIAS DE LUTA CONTRA O RACISMO EM DIÁLOGO ENTRE TERREIROS E ESCOLAS PELAS MÃOS DAS MAKOTAS

Cristiano Sant'Anna de Medeiros³¹

Isadora Sousa da Silva³²

Quando o atabaque começa a tocar num terreiro de Candomblé, é chegada a hora de iniciar o xirê, a cerimônia pública na qual os adeptos dançam em volta dos elementos centrais da casa, ao som dos atabaques, sempre no sentido anti-horário, como forma de reverência à ancestralidade e ao seu sagrado. O texto que apresentamos é um encontro de duas pesquisas de Doutorado em Educação, que se ocupam em estudar as *Crianças de Terreiros* (CAPUTO, 2012; 2018) nos cotidianos dos candomblés³³, destacando o empoderamento feminino na religião através do cargo hierárquico das Makotas nos terreiros de Angola³⁴, e os métodos que estas mesmas meninas vivenciam no contexto escolar, bem como os processos de discriminação e racismo religioso que tais crianças passam em seus cotidianos. Procuramos também compartilhar, para fora dos muros dos ilês axé³⁵, pautados nos conhecimentos que os Estudos dos Cotidianos e as Redes Educativas (ALVES, 2010) nos ensinaram, o quanto de riqueza, sabedoria, maestria, força e empoderamento circulam nesses lugares,

³¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro. Email: cs-medeiros@uol.com.br

³² Professora da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro. Email: isadora24@bol.com.br.

³³ Adotaremos o termo “candomblés”, flexionado no plural, por entender que estas religiões/culturas são múltiplas. Apesar de terem denominadores em comum, apresentam também peculiaridades que as distinguem uma das outras, no qual chamamos, habitualmente, de nação. Dependendo das origens de formação e período histórico, encontraremos os candomblés de Ketu (Nigéria), Angola (Angola e Congo) e Jeje (Benin).

³⁴ Esse estudo utiliza, como campo, um terreiro/kanzo de Angola e a valorização da cultura Bantu com o objetivo de ampliar o repertório e as fontes de pesquisas de diferentes nações da cultura africana uma vez que a maioria dos estudos relacionados às religiões de matrizes africanas, no Brasil, é voltada à nação Ketu e à cultura yorubá.

³⁵ Ilê axé, no yorubá, significa casa de axé, o mesmo que casas de santos, na nação de Ketu; Kwe, Abassá ou Humpame, na nação Fon; e mbazi ou kanzo, na nação de Angola (KILEUY; OXA-GUIÁ, 2009).

atravessando o tempo e o espaço, auxiliando, assim, na construção identitária de diversas crianças e jovens pertencentes a esses espaços.

Adotamos como referencial teórico autores e pesquisadores que, em seus estudos, se ocupam a olhar as religiões de matriz africana e as relações destas com a sociedade, inclusive a educação e a infância (CAPUTO, 2012, 2018, 2020; SANTOS, 2010). Aliado a isso, trabalhamos com o que os Estudos com Crianças de Terreiros (CAPUTO, 2012, 2020) chamam de *fotoetnografia miúda* (CAPUTO, 2020), ou seja, o uso de fotografias como elemento metodológico integrador das narrativas em que as crianças são os principais sujeitos das imagens e participam diretamente na construção do texto.

Esse movimento nos coloca em diálogo constante com propostas cotidianistas e decoloniais ao nos fazer pensar em epistemologias a partir de vivências e práticas subalternizadas pela colonialidade. Tomamos essa postura como forma de resistência, enfrentamento e insurgência de saberes que, por muito tempo, foram inferiorizados, quando não, negados.

Os estudos desenvolvidos com essa perspectiva teórico-metodológica apontam para uma proposta contra-hegemônica, que rompe com a perspectiva adultocêntrica, que não enxerga a criança como sujeito ativo e construtor da comunidade onde está inserida. Nesse percurso de superação da ordem dominante, defendemos uma metodologia em que a infância deixa de ser apenas objeto de estudo observável, ganhando protagonismo e coautoria. As crianças, para nós, são percebidas como agentes de práticas e transformações nos âmbitos espacial, interpessoal e religioso.

Outra superação da ordem dominante, e que nos aproxima aos estudos decoloniais, se dá a partir das insurgências que atravessam o tempo e marcam a história de vida de homens e mulheres, vítimas do sequestro negreiro, e que, até hoje, compõem as bases da tradição das religiões e suas comunidades de terreiros. Essa tradição, ainda hoje professada no interior dos terreiros de candomblé, sobreviveu e subverteu uma lógica dominante, reconfigurando-se, quando necessário, e reinventando seus modos de vida nas *brechas* (WALSH, 2016) do poder colonial.

Sempre em diálogo com a nova sociologia da infância, Sarmiento e Gouvea (2008) e Ferreira (2010), entendem as crianças como sujeitos de criação ativos

da pesquisa e não somente como objetos desta. Por isso, acreditamos que nossos estudos se inscrevem numa proposta intercultural, decolonial e antirracista por romper com dogmas estabelecidos pela colonialidade.

Dessa forma, em consonância com a Lei n.º 10.639/2003, que alterou a LDB (n.º 9.394/1996), tornando obrigatória a inclusão nos currículos oficiais, de todas as redes de ensino, a temática História e Cultura Afro-Brasileira, propomo-nos compartilhar alguns saberes oriundos do terreiro pesquisado. Nosso desejo é que o texto produzido e as pesquisas sejam mais um instrumento de combate e enfretamento ao machismo e racismo estruturais existentes em nossa sociedade, e suas mais variadas faces, inclusive o racismo religioso e epistêmico, que encontram lugar de vantagem em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nida. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out/dez, 2010. Disponível em: <https://bitly.com/nDDRw>. Acesso em 04 dez. 2019.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1d40CY4>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAPUTO, Stela Guedes. Reparar miúdo, narrar Kékeré: notas sobre nossa fotoetno-poética com crianças de terreiros. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, p. 36-63, jul., 2018. Disponível em: <https://bitly.com/a8j80>. Acesso em 02 dez. 2019.

CAPUTO, Stela Guedes. Fotografias e outros desafios nas pesquisas com crianças. *Interfaces Científicas*, v. 8, n. 3, p. 83-98, 2020. Disponível em: <https://bitly.com/rzwBV8>. Acesso em: 01 mar. 2020.

FERREIRA, Manuela. “-Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul/dez, 2010. Disponível em: <https://bitly.com/7g2S1>. Acesso em 04 dez. 2019.

KILEUY, Odé; OXAGUIÃ Vera de. O candomblé. In: BARROS, Marcelo (Org.). *O candomblé bem explicado: nações Bantu, Iorubá e Fon*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009. p. 29-33.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo. *Meu tempo é agora*. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, 2010.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?* Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 64-75.

DIVERSIDADE E IDENTIDADE NA ESCOLA

Mirna Monaliza Braga Santos³⁶

Aline Layse Silva da Silva³⁷

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França³⁸

Com base em Tomaz Tadeu da Silva, há uma crescente centralização das questões sobre o multiculturalismo e diferença na Educação. Ao conceituar *identidade e diferença*, o autor ressalta suas interdependências e critica a superficialidade e naturalização dispensadas ao conceito de *multiculturalismo*. A partir de então, questiona: “Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal?” (SILVA, 2011). No contexto em que a diferença é apenas colocada em condição de *respeito*, respeito e tolerância não são suficientes para resolver os problemas de desigualdade e discriminação engendrados pela sociedade.

Tomaz Tadeu argumenta que os conceitos discutidos em seu texto não fazem parte do mundo *natural*, pois são produtos dos meios culturais e sociais (sistemas simbólicos). Nessa condição, devem ser objeto de análise dentro de seu contexto de criação, tal qual a linguagem. Identidade e diferença são questões relativas, assim como a linguagem a qual está inserida. Elas são codificadas com objetivo de demarcar a presença ou ausência daquilo que é ou não.

Este é um estudo inicial, fruto das discussões havidas na disciplina “Identidade e Educação”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Flavia Eloisa Caimi, no curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental, na UFPA, em 2016, estruturado em duas etapas: **a)** estudo sobre a literatura especializada, no trato sobre identidade e diferença; e **b)** estudos sobre as noções conceituais acerca de Educação e Escola. A metodologia empregada para o estudo é de cunho qualitativo descritivo e tal estudo tem como objetivo identificar como as diversidades se engendram na construção da identidade, na

³⁶ Mestra em Educação Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: mirnabragasantos@hotmail.com.

³⁷ Especialista em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: aline.layse@yahoo.com.br. Professora na Escola Sesc Ananindeua/PA.

³⁸ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará/EAUFPA. Email: rcabral62@hotmail.com.

escola. Utilizamos como aporte teórico as noções conceituais de identidade de Tomaz Tadeu da Silva (2011), e no tocante ao trato sobre a escola, Terezinha Azerêdo Rios (2005) e Wilma de Nazaré Baía Coelho, Raquel Amorim dos Santos e Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva (2015). Este trata-se de um estudo de cunho bibliográfico.

Se por um lado a identidade (diferença) possibilita a promoção ou visibilidade de grupos historicamente excluídos³⁹, por outro, devemos atentar para a demarcação excludente (negativa) possibilitada. A análise acerca da normalização da identidade utilizada por sistemas sociais, como mecanismo de hierarquização e demarcações de fronteiras, feita por Tomaz Silva, nas quais a relação de poder classifica “o que é” do que “não é”, é de fundamental importância para problematização da temática, uma vez que essa dicotomia “numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, ‘ser branco’ não é considerado uma identidade étnica ou racial” (SILVA, 2011). Entretanto, mesmo não existindo grupo “puro”, a identidade está relacionada com o imaginado.

Na medida em que não existe nenhuma “comunidade natural” em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginários que permitam “ligar” pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum “sentimento” de terem qualquer coisa em comum (SILVA, 2011).

Conforme aponta a literatura especializada, a temática sobre identidade, dentro da qual está inserido o trato com a diferença, tem demandado continuamente da sociedade brasileira o olhar crítico e inclusivo, uma vez que se apresenta como uma questão cada vez mais complexa e presente em nosso meio, sobretudo, no contexto escolar. Ao se constituir como uma instituição social e, por conseguinte, produtora e reprodutora de culturas, a escola figura como importante campo de enfrentamento e relacionamento de identidades.

Com base em Terezinha Rios:

A escola é parte da sociedade e tem com o todo uma relação dialética – há uma interferência recíproca que atravessa todas as instituições que constituem o social.

³⁹ Como exemplo, podemos citar a luta social e política do movimento negro no Brasil.

Além disso, podemos verificar que a escola tem uma função contraditória – ao mesmo tempo em que é fator de manutenção, ela transforma a cultura (RIOS, 2005, p. 38).

Nesse contexto, a educação desenvolve papel central, pois consiste em um processo intrínseco aos mais variados espaços sociais, uma vez que “todos os seres são alvo de um processo educativo” (BRANDÃO, 2004). Nessa condição, o ato de educar não ocorre apenas na instituição escolar a qual se configura como “educação formal”. O processo educacional acontece no “sentido amplo, pensada como uma ação humana geral, pois o processo educativo começa com nascimento e termina no momento da morte” (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015, p. 19). Para este trabalho, consideramos o conceito de educação formal com base em Carlos Brandão (2012).

O respeito à diferença vai além de um problema escolar, contudo, a escola é o ambiente mais propício para gerar alternativas e soluções, ou seja, a educação é essencial para a formação de qualquer sociedade, assim como para a formação do cidadão. Em se tratando da conformação da escola na contemporaneidade a partir das discussões sobre as diferenças que permeiam o espaço escolar, Wilma Coelho, Josimere Gonçalves e Maria Angélica Belúcio (2011, p-16-17) afirmam:

Um dos desafios contemporâneos, entre vários outros enfrentados pela escola, tem sido a construção de uma educação que contribua de forma significativa para que aqueles que a constituem aprendam a respeitar as diferenças e conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira. Desse modo, discutir e problematizar as relações étnico-raciais constitui uma das condições indispensáveis para as revisões conceituais e superação de estereótipos e de preconceitos que têm gerado, não raras vezes, desigualdade nas escolas brasileiras.

Assim, a diversidade está diretamente ligada à heterogeneidade e à pluralidade, embora ela seja uma construção histórica. De acordo com Wilma Coelho, Raquel Santos e Rosângela Silva (2015), ela resulta das trocas entre os sujeitos, e deste modo está relacionada com sua identidade, memória e cultura.

É necessário reconhecer o quão perversos são os resultados do racismo gerados por conta do processo de escravização. Segundo Djamil Ribeiro (2019), o movimento político dos negros, há décadas, vem provocando o debate sobre o

racismo como estrutura precípua de práticas sociais discriminatórias que resultam em marcas de desigualdades inclusive no espaço escolar, negando direitos aos excluídos (diferentes). Para Ribeiro (2019, p. 12): “O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo”, por isso precisa ser combatido com ações nas escolas com currículo que contemple as diferenças.

Para a formulação de um currículo diverso escolar, faz-se necessário ampliar a visão sobre a própria educação, provocar no educador(a) uma reflexão sobre sua própria identidade cultural. Essa identidade cultural está presente na autossuficiência e aceitação de si, como “sou”, tão presente em uma identificação como indivíduo, sujeito nascido no seio da diversidade cultural brasileira.

Tomaz Tadeu evidencia em seu texto a ambígua e complexa compreensão sobre a temática, pois à medida em que a discussão dá visibilidade a determinados grupos, por outro lado, em função da identidade (diferença), está ligada a sistemas de representação e, por isso, ligada com relações de poder, que se constitui como dinâmica e instável, no sentido de ajustar-se às ocasiões advindas.

Essa diferença, enfim, surge a partir do momento em que a aceitação de “si próprio” marca o indivíduo, daí influencia na diferença do outro, ou seja, me identifico e logo percebo que o outro é diferente, então nota-se que, assim como a identidade, a diferença também existe e são dependentes. Portanto, a escola deve enfatizar as manifestações da cultura humana, problematizando e respeitando, por meio da construção do currículo, as identidades, as diferenças e as diversidades vivenciadas e protagonizadas por seus agentes.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos – v. 20).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. *Educação e diversidade na Amazônia*. 2 ed., São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. (Orgs.). *Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

COELHO, Wilma de Nazaré B.; GONÇALVES, Josimere Serrão; BELÚCIO, Maria Angélica de Lima. In: COELHO, Wilma de Nazaré B.; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Orgs.). *Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagens da questão étnico-racial na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 15-47.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. 15. ed. São Paulo, Cortez, 2005 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARTES VISUAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA EJA

*Nilson Corrêa Damasceno*⁴⁰

Este trabalho é resultado parcial de uma experiência pedagógica em Artes Visuais, desenvolvida em uma escola da rede pública estadual, em Belém, no ano de 2014, no período de seis meses, como parte integrante da disciplina Arte/Artes Visuais. Tem como objetivo investigar a contribuição do ensino de Artes Visuais na 1ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio, tendo como base a inserção da temática étnico-racial no currículo escolar e a implementação da Lei n.º 10.639/2003. Assim, enfatiza entre outras coisas, a colaboração do ensino de Artes Visuais no contexto da Educação de Jovens e Adultos para apreensão da educação étnico-racial.

Este é um estudo metodologicamente de cunho qualitativo descritivo, primeiro com base bibliográfica: em arte, com Ana Barbosa (1998, 2009); na Lei n.º 10.639/2003, com Raquel Santos, Rosângela Silva e Wilma Coelho (2014); sobre as questões étnico-raciais, com Carla Meireles e Ana Del Magalhães (2011); e a EJA, com Paulo Freire (2011). Este autor reforça a necessidade da leitura de mundo, enfatizando que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (p. 29).

Para retratar a temática étnico-racial na EJA, inicialmente as aulas de Artes Visuais foram ministradas por meio de uma mostra de imagens, ora dispostas em pranchas, ora projetadas com um *data show*. Nelas, estavam representações artísticas que simbolizam diversas relações étnico-raciais – mais precisamente relacionadas às culturas indígenas e afro-brasileiras – em diferentes contextos históricos, desde o período colonial do Brasil, nas pinturas de Debret e Rugendas, passando pelas obras pictóricas dos modernistas Picasso, Di Cavalcanti, Portinari, entre outros, até chegar aos artistas contemporâneos Heitor dos Prazeres, Mestre Didi, Carybé e Rubem Valentim.

⁴⁰ Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). Email: ennoart@gmail.com.

A educação étnico-racial não pode ser concebida somente como uma temática a preencher os projetos político-pedagógicos das escolas, e ser trabalhada apenas em datas comemorativas, fazendo alusão a um determinado momento histórico, mas principalmente como uma forma de compreender e valorizar a pluralidade étnico-racial de nosso país, conforme a literatura especializada aponta, promovendo assim o respeito às diferenças e a igualdade social, conforme nos apontam Meireles e Magalhães (2011. p. 77-78):

Pensar a escola a partir da diferença é relevante porque nos mostra como o preconceito e a discriminação se inserem dentro da sociedade. E não é partindo da tolerância e respeito para com a diversidade e diferença que conseguiremos entender como esse processo é imposto. O professor tem que intervir nas práticas discriminatórias, tentar desconstruir a ideia que foi internalizada por crianças e jovens.

Neste sentido, torna-se relevante discutir tais questões tendo como base a contribuição do ensino de Artes Visuais na Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de dar visibilidade a um currículo planejado que inclua e problematize os mais diversos conteúdos, sejam eles etnocêntricos ou não, visto que também se trata de educação inclusiva tentando promover a igualdade, o respeito e a tolerância entre as culturas indígenas, negras e brancas.

A Lei n.º 10.639/2003, ao alterar a Lei n.º 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, supera a visão da cultura negra no Brasil inferiorizada, cobra a introdução da História e Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo. Implementar a Lei nº 10.639/2003 inclui reconfigurar o currículo escolar, trazer nos livros didáticos o protagonismo do povo da diáspora negra na construção da economia do país, com suas técnicas no manejo com a agricultura, no legado cultural e nas artes. As autoras Raquel Santos, Rosângela Silva e Wilma Coelho (2014, p. 113) afirmam: “Essa lei reconhece a urgente necessidade de resgate dos valores identitários africanos e das contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira, sobretudo no âmbito da educação”.

Em nosso país, existe uma extensa diversidade cultural e étnico-racial que poderia fortalecer, assegurar e promover ainda mais a multiculturalidade brasileira se ela fosse olhada sob um outro prisma. No entanto, pouco se reco-

nhece e se valoriza essa pluralidade cultural. Conforme esclarece Ana Barbosa (1998, p. 14), “os termos ‘multicultural’ e ‘pluricultural’ significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade”, o que nem sempre ocorre em nosso país. Diante disso, urge a necessidade de efetivação da Lei nº. 10.639/2003 para fomentar o debate permanente e progressivo na sociedade em geral e especialmente na educação.

Para conhecer as percepções e compreensões dos alunos que participaram das ações educativas em Artes Visuais, solicitei aos estudantes que falassem sobre as ações educativas vivenciadas, relatando por escrito ou por desenhos suas impressões sobre os estudos, sobre o ensino de Artes Visuais e sobre a educação étnico-racial, e entreguei papéis e lápis a eles para esta produção, as quais transcrevo alguns trechos a seguir⁴¹.

Para a aluna LS, 42 anos:

O estudo representa tudo, o conhecimento, as pessoas passam a nos respeitar, então é uma forma de adquirir respeito também. Quando voltei a estudar, buscava mais conhecimento, e na verdade consegui. O primeiro Enem que fiz tirei 4.0 em redação, já o último consegui tirar 6.0, sendo que quase 700 mil estudantes zeraram a redação. A arte foi fundamental, eu já adorava arte, e depois passei a conhecer melhor, agora adoro mais ainda. A arte nos faz parar para pensar e assim passamos a ver as coisas com mais atenção, ao ponto de vermos beleza e outros sentimentos, que olhando de outro ângulo não se consegue enxergar. Sobre a educação racial, nós herdamos muitas coisas dos índios e dos negros, inclusive a cor da nossa pele. Pena que muitas pessoas não querem enxergar isso ou não sabem disso. Se as escolas trabalharem mais esse assunto nas aulas, com certeza mais pessoas vão dar o valor que eles merecem.

Para o aluno BW, 23 anos:

Não dá pra falar de cultura africana sem falar de sofrimento e preconceito. É uma pena que ainda existe muito preconceito racial no Brasil, depois de tudo que os escravos passaram.

⁴¹ Por questões éticas, os nomes dos estudantes que participaram das ações educativas desenvolvidas aparecerão apenas com as iniciais, embora tenham autorizado a publicação.

Acredito que a sua fala revela, clara e objetivamente, seu pensamento – lembrar para não esquecer jamais e combater o racismo e qualquer outra forma de sofrimento humano. Nesse sentido, operar com imagens e suas múltiplas leituras e possibilidades torna-se meta prioritária a ser trabalhada na educação escolar. Tal meta pode ser obtida por meio de uma educação para a cultura visual de qualidade que contemple a leitura crítica e reflexiva dessas imagens, sobretudo para alunos que convivem constantemente com elas, mas não as veem como objeto de estudo, como alguns alunos da EJA declararam no processo das ações educativas.

Como considerações finais, construímos sentidos e aprendemos nas interações que mantemos com os outros e com o mundo no qual estamos inseridos. Essa foi a primeira reflexão no desenvolvimento das ações educativas em Artes Visuais na referida escola. Entretanto, em se tratando de leitura crítica de imagens/obras de arte na EJA para compreensão da temática étnico-racial, a complexidade das relações é bem maior, isto porque, historicamente, a EJA e a cultura afro-brasileira e indígena estiveram e estão relacionadas com lutas de classes socioculturais, em que os menos favorecidos, econômica e ideologicamente, segundo a mentalidade eurocêntrica e hegemônica, teriam maiores dificuldades em reconhecer e interpretar os códigos visuais e socioculturais dominantes.

Não se pode desconsiderar a extensa capacidade cognitiva e perceptiva que o ser humano tem para ressignificar e transformar o que vê em experiência de vida e enriquecimento da inteligência e da sensibilidade, seja ele economicamente favorecido ou não. Entretanto, para Maria Fusari e Maria Ferraz (2001), mediação e planejamento do professor são primordiais à qualidade das ações educativas em Arte e assimilação de conhecimentos significativos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no ensino da Arte – Anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira”

e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FUSARI, Maria F. de Resende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRELES, Carla Estefany de Lima; MAGALHÃES, Ana Del Tabor V. Narrativas escritas e visuais da cultura afro-brasileira e africana. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Org.). *Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagens da questão étnico-racial na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/2003? In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, et al. (Orgs.). *A Lei nº. 10.639: pesquisas e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 107-143.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTORICIDADE NORMATIVA À RECEPÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº. 1/2004 E PARECER CNE/CP Nº. 003/2004

*Evellyn Suzanne Tangerino de Souza*⁴²

*Nataly Chaves Pinheiro*⁴³

Este estudo objetiva analisar a legislação educacional que regulamenta a Educação Infantil e as Relações Étnico-Raciais, haja vista a Lei n.º 10.639/2003 estabelecer no *caput* do art. 26-A a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ao Ensino Fundamental e Médio. Dessa forma, resgataremos a historicidade normativa das relações étnico-raciais no cenário brasileiro desde a assinatura da Lei Áurea, em 1888, à inclusão curricular do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Infantil, através da Resolução CNE/CP n.º. 1/2004 e Parecer do CNE/CP n.º. 003/2004 que disciplinam o tema.

Por entendermos a matéria-prima que analisamos, a partir de um conjunto de fundamentos que caracterizam a metodologia deste estudo, consideramos como prioritariamente documental e de análise de conteúdo, em conformidade com Roque Moraes (1999), visto que entraremos em contato com documentos e textos, conduzindo para uma reflexão que requererá descrições sistemáticas, e interpretações que vão além de uma leitura comum e que proporcionem uma pesquisa qualitativa. Concordando com Ana Laura Franco (2005), caminharemos neste estudo em um percurso que segue uma temporalidade, assim conseguiremos aprofundar nossas análises a partir de contextos sociais, políticos, econômicos e históricos. Nesse caminhar, também faremos análise de conteúdo pelo viés da

⁴² Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Reunida de Ilha Solteira.
Email: suzanne@acad.ifma.edu.br.

⁴³ Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura na mesma Instituição. Docente da Educação Básica, na Rede Municipal de Ensino de Castanhal-PA e da Universidade da Amazônia (UNAMA).
Email: nataly.pinheiro@ymail.com.

comparação de leis, resoluções, pareceres e outros documentos cuja temática esteja na direção desta proposta.

Consideramos o início desse dissertar a partir da promulgação da Lei Áurea, a partir da qual o trabalho escravizado passa a ser abolido, fazendo com que a população negra e mestiça que compunha o país se tornasse “livre”; porém, a literatura especializada aponta que, mesmo usufruindo da “liberdade”, este grupo continuou sendo marginalizado e segregado do contexto social, compondo um panorama no qual as questões étnico-raciais sempre estiveram presentes.

No Brasil, tivemos seis textos constitucionais ao longo da história, o mais recente possui 32 anos, promulgado em 05/10/1988, nomeado de Constituição da República Federativa do Brasil, a qual tem por bases principiológicas o caráter democrático, a valorização da dignidade da pessoa humana, fundamentando-se em pilares como princípio da isonomia ou igualdade. Em se tratando das questões raciais, o texto constitucional no que tange a seu aspecto formal, no art. 4º, inciso VIII, da CRFB/1988, repudia o racismo, pois entende que este se estabelece no preconceito e discriminação das pessoas que possuem uma raça ou etnia diferente. Segundo Fabiani Gonçalves e Giani Rabelo (2018), no ano de 1951, foi promulgada uma lei que reconhecia a discriminação étnico-racial no país, chamada de Lei n.º 1.390/51, que defendia como direito, a igualdade de tratamento, independentemente da cor da pele. Porém, observa-se que, ao longo da história, as pessoas negras vivenciam em seu cotidiano o racismo.

Com relação ao sistema educacional, a Constituição de 88 menciona “o direito à educação” como “direito de todos e dever do Estado”. Assim, a condição de direito incide sobre a abrangência nas instituições educacionais e a todas as pessoas que integram a sociedade, independentemente das diversidades. Vejamos o art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Na mesma normativa, Seção II, art. 215, §1º: “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988).

Subsidiária à Constituição, temos a Lei Ordinária Federal, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que discorre sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira versão da LDB – 9.394/1996 obrigava apenas o aluno a ingressar no ensino mediante ao ensino fundamental. Com a alteração pela Lei nº 12.796/2013, o texto passa a apresentar a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, organizada em pré-escola, ensino fundamental, ensino médio (BRASIL, 1996).

Observa-se que há uma primeira problemática na LDB, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da criança a partir dos quatro anos de idade. Verifica-se que a oferta da educação infantil ainda não é prioridade. Segundo o art. 11, inciso V da supracitada lei, os municípios são responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental, mas a prioridade de oferecimento é ao ensino fundamental. Dessa maneira, verifica-se um antagonismo no texto legal.

Em se tratando das relações étnico-raciais e o sistema educacional brasileiro, a Lei n.º 9.394/1996 não enfatiza suficientemente o assunto. Mudanças neste cenário foram registradas no ano de 2001, com a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, a partir da qual o Brasil passa a ser comprometido com políticas afirmativas, em favor da população negra. Esse comprometimento se deu: através da inclusão do art. 26-A e §1º e §2º e art. 79-A; através da Lei n.º 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; através da contextualização dos conteúdos referentes à história da África, dos Africanos, da cultura Afro-brasileira, da luta dos negros no Brasil; e também com a inclusão do dia da consciência negra.

Entretanto, a lei não faz alusão à inserção dos conteúdos étnicos-raciais à educação infantil. Neste caso, a abordagem neste nível de ensino não é obrigatória. Apenas com a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 e com a Homologação do Parecer publicado em 19 de maio de 2004, no bojo do relatório à “Educação Básica”, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana faz a extensão para a Educação Infantil. Conforme Flávio Santiago (2013), o Parecer CNE/CP nº. 003/04 e sua Resolução CNE/CP nº. 1/2004 se estabelecem como política pública, pois visam fundamentar a educação como prática de inclusão social.

As propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana se regulamentam, na Educação Infantil, através do Parecer CNE/CP nº. 003/2004 e sua Resolução CNE/CP nº.001/2004, pois no escopo do texto generalizam a “Educação Básica”. Ainda assim, não temos um olhar político direcionado ao Ensino na Infância. Para Santiago (2013), as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais são políticas públicas que fornecem subsídios para os educadores por gerarem pedagogias da infância que objetivam a desconstrução unilateral do processo de ensino e aprendizagens nas creches e pré-escolas, visando superar as marcas coloniais e o racismo na sociedade.

Observa-se que só passamos a ter políticas antirracistas quando o Brasil se comprometeu em criar políticas afirmativas, no ano de 2001, uma delas consiste na alteração na Lei nº 9.394/96, por meio da Lei nº 10.639/2003. Entretanto, a proposição desta lei em relação à Educação Infantil só passa a ser contemplada através da Resolução CNE/CP nº. 1/2004 e Parecer CNE/CP nº. 003/2004.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - CF (1988)*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 85/2015 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília-DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <http://twixar.me/wNRT>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1d40CY4>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial [da] União, Conselho Nacional de Educação (CNE) - Conselho Pleno (CP), Brasília, 2004. Disponível em: <http://abre.ai/aKkO>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Parecer n.º 03/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] União: Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP). Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3fcPvVX>. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 12.796/2013, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 05 de abril de 2013. Disponível em: <https://bityli.com/jcNRd>. Acesso em: 10 out. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GONÇALVES, Fabiana Zeferino; RABELO, Giani. O Percurso da Legislação Educacional em nível Nacional e Municipal (Criciúma- SC) sobre as Questões Étnico-Raciais na Educação Infantil. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 2, n. 2, p. 175-198, abr. 2018. Disponível em: <https://bityli.com/uAla4>. Acesso em: 12 out. 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://bityli.com/bplah>. Acesso em: 12 out. 2020.

SANTIAGO, Flávio. Políticas Educacionais e Relações Étnico-Raciais: contribuições do Parecer CNE/CP n.º 003/2004 para a Educação Infantil no Brasil. *Revista On-Line de Política e Gestão Educacional*, n. 14, p. 25-44, 2013. Disponível em: <https://bityli.com/GuOwW>. Acesso em: 12 out. 2020.

PROERD: DROGAS E VIOLÊNCIA NA ESCOLA, UM ENFRENTAMENTO NECESSÁRIO

Jonh Carvalho de Souza⁴⁴

José Adairton Maciel dos Santos⁴⁵

O presente artigo aborda o tema PROERD: drogas e violência na escola, um enfrentamento necessário. Optou-se por pesquisar sobre essa temática por se saber que atualmente o uso exagerado de drogas se tornou um problema social que afeta todos, independentemente de classe social. Nesta perspectiva, busca-se abordar sobre esse assunto e descrever a importância do PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência e uso deste no combate às drogas nas escolas.

Como problemática deste artigo, se tem que o consumo desenfreado de drogas tem atingido patamares nunca imagináveis e está presente em vários setores da sociedade se tornando um problema complexo a ser enfrentado. Esse aumento, segundo a literatura especializada, pode ser atribuído a diversos fatores tais como: problemas familiares, curiosidade, influência de amigos, proximidade com consumidores e, por fim, a falta de orientação.

O programa foi desenvolvido sob a supervisão da pedagoga Ruth Rich e o nome dado ao projeto foi DARE- *Drugs Abuse Resistance Education* (Educação para Resistência ao Abuso de Drogas) elaborado mediante a adoção de estratégias pedagógicas adequadas à idade e à realidade das crianças da quinta série, com aproximadamente 11 anos, em 1983, na cidade de Los Angeles (RATEK, 2006). Atualmente, o programa vem sendo realizado em vários países, com modificações e adaptações que possibilitem a inserção no contexto no qual se insere o público-alvo.

Atualmente, 60 países do mundo aplicam o programa sob os mais variados nomes, todos baseados no modelo norte-americano e utilizando material didático com algumas modificações adaptadas à realidade dos diferentes países.

⁴⁴ Licenciado em Pedagogia pela Faculdade da Amazônia. Email: jcssouza65@hotmail.com.

⁴⁵ Licenciado em Pedagogia pela Faculdade da Amazônia. Especialista em Direitos Humanos e Questões Étnico-Sociais pela Faculdade Futura, ICETEC. Email: jcssouza65@hotmail.com.

Anualmente, são formadas cerca de 30 milhões de crianças em todo o mundo (CONSTANTINO 2007, p. 28).

A primeira versão brasileira do programa foi aplicada no Rio de Janeiro, em 1992, com o nome Proerd, realizado pela Polícia Militar. Em 2002, já se fazia presente em todos os Estados brasileiros. Em 2009, foi formada a primeira turma do Estado do Pará, na cidade de Cametá. Até hoje já foram formadas mais de 3.300 crianças e adolescentes (RATEK, 2006). O PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência é desenvolvido por Polícias Militares tem caráter preventivo voltado para crianças, adolescentes e pais, tendo como objetivo principal o combate ao uso de drogas e violência. O projeto hoje abrange todos os estados brasileiros. Em todos os módulos do projeto, há sempre o acompanhamento dos professores responsáveis pela turma, com exceção do módulo voltado para os pais.

Segundo Maria Fonseca (2006), é de grande importância que sejam criadas medidas de prevenção ao abuso de drogas nas escolas. Para o autor, “a melhor forma de se chegar com a Mensagem Antidrogas ao jovem é municipalizando as ações de prevenção contra as drogas”. As estratégias de municipalização possibilitam incrementar medidas estruturadas em plano, programa e projeto que tornam a prevenção mais próxima às instituições escolares.

O objetivo deste programa consiste em sensibilizar a sociedade acerca dos malefícios pessoais e sociais ao uso de drogas, seja lícita ou ilícita, assim como suas consequências negativas na vida do usuário e os que o cercam, além de trabalhar de maneira pedagógica, promovendo capacitação, formação de pessoas de diversos segmentos da sociedade para o combate e a prevenção do uso de drogas por crianças e adolescentes. Atualmente, o PROERD conta com quatro cursos: Proerd para 5º e 7º anos do ensino fundamental; na educação infantil (PROERD *Kids*) para crianças de 5 aos 9 anos de idade; e curso de Proerd para os pais.

O programa adota uma visão pedagógica contribuindo na melhoria das relações interpessoais dos alunos e das pessoas que participam do programa. Assim como na versão original, todo conteúdo programático é desenvolvido de acordo com a faixa etária, atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental

e formação de pais e responsáveis. Ainda não é aplicada no Brasil a formação para alunos do Ensino Médio.

Para a Educação Infantil, foi desenvolvido um conteúdo voltado para alunos de 5 a 9 anos de idade. Nesta faixa etária, já é possível desenvolver as primeiras noções de cidadania, segurança e, sobretudo, aquisição de regras e de comportamentos adequados de um bom cidadão, sempre visando a saúde mental da criança. Nesta faixa etária, não se trata diretamente do consumo de drogas e sim de uma preparação para a vivência em sociedade e suas regras.

Constituiu-se como: —uma preocupação crescente e os processos de investigação desenvolvidos confirmam que contextos de qualidade e práticas educativas que enfocam a criança têm efeitos duradouros na pessoa em que a criança se transforma e, por consequência, nos contextos onde se opera a cidadania plena (MARCHÃO 2012, p. 25).

O VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino, realizado nas 27 Capitais Brasileiras em 2010, indicou que:

Em 2010 25,5% dos estudantes referiu ter consumido alguma droga (exceto álcool e tabaco), 10,6% referiu uso no último ano e 5,5% referiu uso no mês, com pequenas diferenças entre gêneros. Entre os que relataram algum consumo, embora a maioria tivesse idade maior de 16 anos, também foram observados relatos na faixa entre 10 e 12 anos. (...) O total de estudantes com relato de uso no ano de qualquer droga (exceto álcool e tabaco) foi de 9,9% para a rede pública e 13,6% na rede particular. As drogas mais citadas pelos estudantes foram bebidas alcoólicas e tabaco, respectivamente 42,4% e 9,6% para uso no ano. Em relação às demais, para uso no ano, foram: inalantes 5,2%, maconha 3,7%, ansiolíticos 2,6%, cocaína 1,8% e anfetamínicos 1,7% (CEBRID, 2012).

Nota-se que, em grande porcentagem, crianças e adolescentes já tiveram contato com algum tipo de droga e que este problema não se limita apenas para escolas públicas. Ainda segundo o levantamento de dados, foi encontrada maior incidência entre as escolas particulares. Deste modo, vale ressaltar a importân-

cia de desenvolvimento de políticas públicas em prol de ações preventivas ao consumo de drogas.

O estudo realizado caracteriza-se como sendo de caráter qualitativo, mediante emprego de uma metodologia qualitativa que pode descrever uma complexidade de determinado problema, análise e interação de certas variáveis, compreendendo e classificando os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, além de contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar um maior nível de profundidade e o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos envolvidos na pesquisa (RICHARDESON, 1999, p. 80).

A escolha da abordagem metodológica foi de pesquisa bibliográfica, realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002).

Por meio do presente estudo, percebemos que o problema das drogas e violência nas escolas tem aumentado cada dia mais e que cada vez mais cedo crianças e adolescentes são apresentados a este mundo. O Programa de Resistência às Drogas e à Violência - PROERD tem objetivo educacional e preventivo, em trabalho realizado desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, com extensão para os pais.

Por meio do PROERD, os alunos trabalham os conceitos de respeito, responsabilidades e importância familiar, todos sempre voltados para a prevenção à violência e ao uso de drogas. Por fim, entende-se a relevância de uma junção de alternativas para um bem comum, assim como o objetivo instituído pelo Programa de Resistência às Drogas e à Violência que busca a valorização da vida, contribuindo sempre para o fortalecimento da cultura da paz e a construção de uma sociedade mais íntegra e saudável.

REFERÊNCIAS

CEBRID. *VI Levantamento Nacional sobre o Consumo de Drogas Psicotrópicas entre Estudantes do Ensino Fundamental e Médio das Redes Pública e Privada de Ensino realizado nas 27 Capitais Brasileiras em 2010*. Brasília – DF: Senad, 2012.

CONSTANTINO, Gelson Luiz. *O que é o Proerd*. Polícia Militar do Paraná, 2007.

FONSECA, Marília Saldanha da. *Prevenção ao abuso de drogas na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental*. 2006. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) da Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2006. Disponível em: <https://bityli.com/6Rh1t>. Acesso em: 10 out. 2020.

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

MARCHÃO, Amélia. *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

RATEK, Deise. *A escola pública e o PROERD: Tramas do agir policial na prevenção às obras e às violências*. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de Florianópolis, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://bityli.com/H5zuC>. Acesso em: 10 out. 2020.

RICHARDESON, Roberto Jerry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3 ed. Atlas, São Paulo, 1999.

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM BELÉM – APONTAMENTOS PRELIMINARES

Wilma de Nazaré Baía Coelho⁴⁶

João Roberto Lopes da Silva⁴⁷

O contexto brasileiro tem indicado a prova de sua eficiência, nas últimas décadas, com a utilização da avaliação não apenas como algo técnico, mas também como instrumento político e ético (DIAS SOBRINHO, 2004). Esta premissa ancora-se por meio do processo de avaliação do sistema educacional através da modalidade de avaliação em larga escala que permeia as políticas educacionais de controle e regulação, principalmente sobre a Educação Básica. Ademais, Paulo Sérgio Marchelli (2010) alertou acerca da utilização, pelo governo brasileiro, da avaliação externa dos sistemas de ensino como instrumento de controle político e do desenvolvimento social. As avaliações em larga escala têm sido utilizadas, conforme Edna de Nazaré Ribeiro Cardozo (2018), na condição de *parâmetro* para os indicadores que possibilitam avaliar a qualidade da educação ofertada nos sistemas educativos.

Este estudo tem buscado a avaliação em larga escala sobre a Educação Básica no Pará, com interlocução teórica com as noções conceituais sobre *habitus/ campo e Poder simbólico/ violência simbólica*, de Pierre Bourdieu (2002; 2005) e sua abordagem qualitativa (PRODANOV, 2013). Este estudo é do tipo bibliográfico e tem como base Antonio Carlos Gil (2016). Se utilizando de fontes bibliográficas sobre avaliação, partiu-se da premissa de levantamento preliminar da literatura especializada em avaliação em larga escala com o objetivo de se familiarizar com o tema.

Nas etapas seguintes, valeu-se do levantamento de fontes primárias e secundária de avaliação e avaliação em larga escala, respectivamente, e adoção

⁴⁶ Doutora em Educação (UFRN). Docente da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq NÍVEL 1 D. Coordenadora e docente do Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). Integra a Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/ANPEd (2021-2023). Coordenadora do NEAB GERA/UFPA. Email: wilmaelho@yahoo.com.br.

⁴⁷ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Ananindeua-PA. Email: jrls77@yahoo.com.br.

de uma revisão da literatura escolhida e discussão de autores que tratam da temática e deste objeto. Além da pesquisa bibliográfica, acionaremos também a pesquisa documental, que se diferencia da revisão bibliográfica pela natureza da fonte (GIL, 2016). Para a organização, sistematização e elaboração de categorias, acionamos as ponderações de Laurence Bardin (2016), especialmente para a classificação e análise do conteúdo (BARDIN, 2016), tendo como ponto de partida um referencial teórico.

Concernente à análise de conteúdo, este estudo, como procedimento que envolve a coleta, análise e resultado, partiu inicialmente das análises temáticas presentes na literatura especializada levantadas e estudadas, sobretudo para as inferências e frequências no tocante às categorias elencadas das fontes; são elas: avaliação institucional, avaliação da aprendizagem, avaliação em larga escala, avaliação dos sistemas de ensino.

Os estudos sobre avaliação em larga escala conformam a compreensão das implicações provocadas pelas políticas neoliberais no conjunto de reorganização sobre as políticas educacionais. A mudança de configuração do Estado de Bem-Estar Social para o Estado neoliberal, provocado pela internacionalização do capitalismo, permitiu a constituição do Estado Avaliador com o objetivo de atender a mercantilização do processo educacional, abrindo-se caminho para o fenômeno de *globalização da avaliação* (AFONSO, 2012).

Neste contexto, surgem no cenário mundial a interferência dos organismos internacionais na propagação da ideia de expansão da Educação Básica e dos processos avaliativos. Escondendo as iniciativas dos chamados *reformadores empresariais*, Luiz Carlos Freitas (2014) alia a ideia de ampla reforma educacional para atender os anseios empresariais e mercantilistas sobre a educação pública e que provocaram o surgimento da *cultura de avaliação educacional* (GATTI, 2014).

A literatura especializada aponta que políticas de avaliação em larga escala na Educação Básica brasileira têm fomentado entre outros: a organização de políticas de avaliação, via sistemas de avaliação; promoção em larga escala de provas externas; relevância sobre os indicadores nacionais; monitoramento sobre o processo educativo; políticas de responsabilização (*accountability*); política de ranqueamento; midiatisação dos resultados entre outros.

Mas a partir do objetivo que norteou esta pesquisa, concluímos em nossas análises que as avaliações em larga escala repercutem na Educação Básica em Belém-PA a partir das seguintes considerações: Crescimento na utilização de instrumentos de avaliação da Educação Básica em Belém, por meio de provas padronizadas nas esferas Estadual com o SisPAE e municipal com a Prova Belém. As execuções das provas em larga escala, como SisPAE e Prova Belém, têm gerado práticas maléficas sobre o processo pedagógico como a: competição, a política de responsabilização e as vertentes das desigualdades provocadas por estas avaliações.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educ. Soc.* [online]. v. 33, n. 119, pp. 471-484, 2012. Disponível em: <https://bityli.com/UxOaK>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Rev. e Amp. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Monteiro. São Paulo :Brasiliense, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro. “Escolas de Qualidade” da Rede Pública Municipal de Educação se Belém/Pa segundo o IDEB: que qualidade é esta? 2018. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/G5rKr>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, abr. - jun 2012. Disponível em: <https://bityli.com/U7i3N>. Acesso em: 3 jun. 2020.
- GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olh@res*, v. 2, n. 1, p. 08-26, mai. 2014. Disponível em: periodicos.unifesp.br/olhares/article/download. Acesso em: 3 jun. 2020.
- GIL. Antonio Carlos. *Como Elaborar Projeto de Pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou Como mercadoria? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em 28 jul. 2020.

AS PESQUISAS SOBRE RACISMO AMBIENTAL E AS IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: UM OLHAR À LUZ DA COMPLEXIDADE

Mônica Andrade Modesto⁴⁸

Estudos apontam que, desde a Modernidade, a produção de conhecimento científico tem alcançado espaços cada vez maiores no tecido social e, em contrapartida, também tem contribuído para a compreensão do que é necessário para a melhoria da estrutura e da conjuntura da qual somos frutos e fazemos parte. No entanto, desde o advento do paradigma positivista, o modo como a racionalidade científica foi incorporado à forma de entender o mundo e produzir conhecimento tornou-se um fator determinante para que a realidade fosse concebida de forma fragmentada (MORIN, 2015).

Mesmo com a chegada da Contemporaneidade, os resquícios da visão de mundo fragmentada e da produção científica hiperespecializada e dissociada da realidade ainda respingam sobre nosso modo de ser e estar no mundo e sobre o modo como concebemos a ciência, os paradigmas científicos e a produção do conhecimento, haja vista a continuidade do modelo departamentalizado das universidades, uma das instituições que mais produzem ciência em todas as partes do mundo.

O sectarismo presente na estrutura universitária resulta na e da falta de diálogo entre as áreas e, por conseguinte, na produção de conhecimento circular – retroalimentador da rotina arraigada no cientificismo tradicional que historicamente vem sendo produzido – em vez de espiral – transfronteiriço porque ultrapassa os limites propostos pelas áreas e confronta a fragmentação à medida que põe em evidência novas possibilidades paradigmáticas emergentes de novas formas de compreender o sentido do ser e estar no mundo e do próprio sistema-mundo.

Uma dessas novas possibilidades paradigmáticas é a que Edgar Morin (2000) denomina como *Complexidade*, uma forma de entender e sentir-se per-

⁴⁸ Doutora em Educação Universidade Federal de Sergipe e Professora da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do GEPEASE/CNPq. Email: monicamodesto@academico.ufs.br.

tendente ao sistema-mundo de modo que nos sintamos protagonistas do enfrentamento do paradigma fragmentador no sentido de compreender a construção do conhecimento a partir das relações e interdependências intrínsecas a todos os aspectos que perfazem os fenômenos emergentes no mundo social, reconhecendo as singularidades, originalidades e historicidades dos contextos nos e dos quais emergem, posto que o ambiente do qual advimos e no qual habitamos é um “tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (p. 38).

Sob a égide da *Complexidade*, não cabe pensarmos em um conhecimento científico disciplinar, pois os objetos de estudo são como um prisma: multifacetários e predispostos a combinações e análises múltiplas, concebendo-se, portanto, inter e transdisciplinares. Nessa perspectiva, é *mister* ainda identificar a dimensão ambiental presente nos elementos e fatores que compõem um objeto de estudo, bem como nos encaminhamentos epistemológicos e metodológicos que a ele são destinados em razão de emergirem e se inter-relacionarem do e no ambiente, apontando, dessa maneira, que todo conhecimento científico produzido é, em sua essência, ambiental.

Trazendo essa reflexão para os estudos acerca das relações étnico-raciais, torna-se possível afirmar que a interconexão entre ambiente e tais relações é intrínseca à própria existência desse objeto de estudo, pois a necessidade de discutir, refletir e lutar contra as variadas formas de racismo e preconceito na sociedade emerge de um ambiente complexo e das inter-relações humanas marcadas por desigualdade e injustiça social que assolam os sujeitos que não fazem parte grupo hegemônico situado na colonização dos territórios, povos, corpos e pensamentos e centrado na injustiça ambiental (BULLARD, 2004).

De acordo com Robert Bullard (2004), a injustiça ambiental materializa-se na desigualdade das sociedades, atingindo a parcela da população mundial marginalizada pela miséria e pobreza que, por sua vez, é composta, majoritariamente, por grupos racialmente e etnicamente discriminados e que estão fadados a arcar com as consequências mais graves dos danos ambientais gerados pelo desenvolvimento econômico fruto do *modus vivendi* e *operandi* da parcela hegemonicamente dominante.

À vista disso, questiona-se se é possível estudar as relações étnico-raciais sem levar em consideração a dimensão ambiental. Diante desta questão, o objetivo deste estudo consiste, então, em compreender quais são os desdobramentos das pesquisas acadêmicas que discutem o racismo ambiental para o campo educacional. Para tanto, foram definidas três etapas metodológicas: a) levantamento dos dados e escolha do referencial epistemológico; b) tabulação e análise dos dados; e c) interpretação dos resultados.

O aporte epistemológico adotado para a pesquisa foi o *Pensamento Complexo* (MORIN, 2000; 2015) e o *Racismo Ambiental* (BULLARD, 2004). Os dados foram produzidos a partir de levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), mapeando as dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação (PPG), no interstício 2015-2020, que tivessem a expressão *racismo ambiental* contida em seus títulos (quadro 01).

Quadro 01: Mapeamento das teses/dissertações sobre racismo ambiental na BDTD

Tipo	Título	PPG	Instituição	Ano
Tese (Doutorado acadêmico)	A vulnerabilidade e o racismo ambiental no Brasil: uma análise a partir da perspectiva biopolítica Foucaultiana	Direitos e Garantias Fundamentais	Faculdade de Direito de Vitória (ES)	2018
Dissertação (mestrado profissional)	Conflitos em territórios quilombolas: a elaboração de uma cartilha para o enfrentamento do racismo ambiental	Sustentabilidade junto a povos e terras tradicionais	Universidade de Brasília (DF)	2017
Tese (Doutorado acadêmico)	Conflito territorial e ambiental no quilombo Mesquita/Cidade Ocidental: racismo ambiental na fronteira DF e Goiás	Geografia	Universidade Federal de Goiás (GO)	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A análise dos dados foi feita à luz da Abordagem *Hermenêutico-Fenomenológica Complexa* proposta por Maximina Freire (2017), que consiste na textualização (extração dos excertos textuais das teses e dissertações analisadas), tematização (identificação dos temas emergentes dos excertos em relação ao tema analisado, neste caso, o racismo ambiental) e interpretação (validação das etapas anteriores) tendo como pensamento norteador a *Complexidade*.

Os dados analisados desvelaram escassez e que as pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação que têm como tema central o *racismo ambiental* concentram-se nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, restringindo-se às áreas de Direito, Sustentabilidade e Geografia, configurando a centralização dos estudos em regiões do país que, historicamente, enfrentam conflitos étnico-raciais decorrentes da injustiça ambiental proveniente da desigualdade da distribuição de terras que assola o Brasil desde os tempos de colonização (BULLARD, 2004). Cabe destacar que no cenário brasileiro, a região que mais enfrenta racismo e injustiça ambiental, com vitimização de povos indígenas e quilombolas, é a Região Norte, contudo, ainda não há pesquisas depositadas na BDTD que elenquem esse tema como questão central das pesquisas.

No tocante à tematização, foi unânime a identificação de que, no Brasil, o *racismo ambiental* impacta diretamente as vidas das pessoas pobres e miseráveis que, em maioria, são partícipes de populações tradicionais, quilombolas, indígenas e afrodescendentes, confirmando os pensamentos de Robert Bullard (2004). Além disso, foi unânime também a percepção do ambiente complexo sendo negada no tecido social que ainda se estrutura com base no antropocentrismo e compartimentalização da realidade originária do paradigma fragmentador observado por Edgar Morin (2015).

Desse modo, é possível verificar a necessidade de ampliação das pesquisas acadêmicas sobre *racismo ambiental* para além das áreas identificadas, visto que é um tema emergente e presente nos problemas encontrados em todos os campos de estudo, afinal, as relações humanas na conjuntura de nosso país perpassam pelo racismo ambiental, sendo a superação dessa escassez um desafio para a Pós-Graduação brasileira.

Em especial, destaca-se a necessidade de as teses e dissertações frutos do campo da Educação começarem a abarcar o *racismo ambiental* como objeto de

estudo e/ou contribuição aos estudos relacionados à educação para as relações étnico-raciais, haja vista a observância da dimensão ambiental das questões e objetos estudados no contexto educacional, que não pode ser dissociada da problemática das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, aponta-se que, mesmo diante dos avanços em relação aos estudos relativos às relações étnico-raciais provenientes da Pós-Graduação brasileira, há um déficit da temática do racismo ambiental como centro das discussões educacionais que contribua para o enfrentamento do sectarismo dos estudos étnico-raciais e para descompartmentalização da produção científica a partir do olhar para os objetos de estudo pelas lentes da óptica complexa e espiral, a fim de romper com a produção de conhecimento circular e presa aos grilhões paradigmáticos da Modernidade.

REFERÊNCIAS

BULLARD, Robert. *Enfrentando o racismo ambiental no século XXI*. In: ACSELRAD, Henri; HERCULANO Selene; PÁDUA, José. *Justiça ambiental e cidadania*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 40-68.

FREIRE, Maximina. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. In: FREIRE, Maximina; BRAUER, Karin Cláudia. (Orgs.) *Vias para a pesquisa*. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2017.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO, 2000.

EIXO TEMÁTICO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA AMAZÔNIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

*Antônio Luís Parlandin dos Santos⁴⁹
Washington Luiz Pedrosa da Silva Junior⁵⁰*

SAWABONA é uma forma de cumprimentar usada na África do Sul e quer dizer: “eu te respeito, eu te valorizo e tu és importante para mim”. Como resposta as pessoas dizem: SHIKOBA, “Então eu existo para você” (TIMÓTEO, 2016, p. 1566).

Este estudo trata sobre a constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica. A pergunta que mobiliza esta reflexão indaga: quais as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais? Para o enfrentamento dessa questão, nos utilizamos do referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais com abordagem processual (MOSCOVICI, 2015; JODELET, 2015). Serge Moscovici, com a investigação sobre como a psicanálise - um saber engendrado no campo científico - é ressignificada e passa a fazer parte do repertório do senso comum na França, constitui uma mudança radical com a subversão da limitação e redução do conhecimento científico à sua dimensão objetiva/cognitiva/proposicional.

De acordo com Sandra Jovchelovitch (2011, p. 89), a “publicação de *La psychanalyse, son image et son public*, marcou o nascimento da teoria das representações sociais e inaugurou uma tradição que continua a desenvolver-se por meio de várias abordagens específicas da teoria”. Moscovici, assim, deslinda a transformação do saber científico em um saber de outro tipo, o do senso comum. Com isso, o autor desnaturaliza uma certa lógica evolucionista sobre a produção

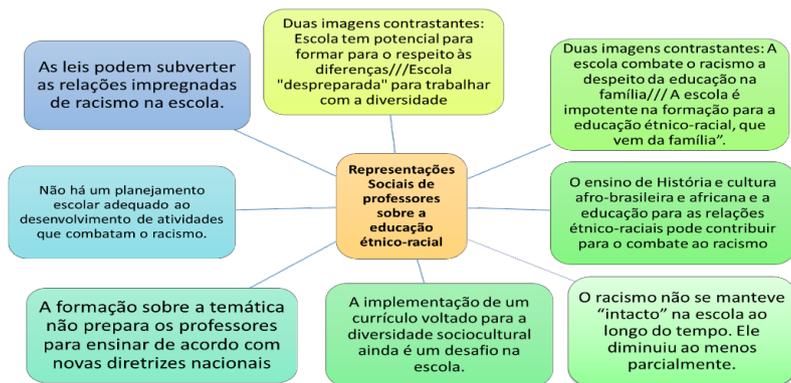
⁴⁹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Docente da mesma instituição. Email: luisdocencia3@gmail.com.

⁵⁰ Especialista em Educação do Campo pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Email: jwl_pedrosa@hotmail.com.

do conhecimento e contextualiza-o conforme a necessidade sociocultural de diversas racionalidades na concretização da vida em sociedade. Ele fissa a cristalização de uma “verdade” que vinha se impondo nas ciências humanas e sociais e fragmentava, polarizava a produção do conhecimento entre a primazia do psicológico/individual e a do social. Segundo Jovchelovitch (2011), a teoria das representações sociais, dialogicamente, traz a centralidade da “simbologia social”, percorrendo a “ponte” que liga o micros social ao macros social, ao âmbito do sujeito social sem “esquartejá-lo” na produção do conhecimento, sem destituí-lo de seu contexto sociocultural.

A abordagem do estudo é quantiqualitativa, do tipo multimétodo, com metodologia de cunho descritivo e analítico. Os sujeitos da pesquisa são dez professores de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no bairro do Guamá da cidade de Belém, Pará. As técnicas de coleta de informações utilizadas foram a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), o questionário e a entrevista semiestruturada. A análise das informações realizou-se a partir da análise de conteúdo e do mapa mental (HERMANN; BOVO, 2005).

Figura 1: Objetivações que compõem as Representações Sociais de Professores do Ensino Fundamental sobre a Educação Étnico-Racial



Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

O percurso deste estudo nos conduz a uma visão psicossocial da Educação para as Relações Étnico-Raciais na atualidade. Tentamos abandonar o cômodo lugar que uma perspectiva hegemônica de ciência e pesquisa - moldadas na história moderna/ocidental/eurocêntrica - nos levaria. Com a teoria das represen-

tações sociais e a pedagogia decolonial e intercultural, realizamos grande esforço para superar as dicotomias criadas no processo de fragmentação do mundo, do ser, do saber etc. Almejamos olhar, ouvir, ler, escrever, etc., considerando outras racionalidades, a fim de compreender o que as relações étnico-raciais na escola de nosso lugar nos ensinam sobre o silenciamento, naturalização e/ou enfrentamento e subversão da colonialidade ou das colonialidades (poder, ser, saber, cosmogônica etc.).

Ao situar o sujeito em um contexto sociocultural, negamos o conhecimento sem “alma”, abstrato, pretensamente imparcial, neutro, “puro”, ao mesmo tempo em que lutamos para resgatar os conhecimentos que entrelaçam subjetividade, intersubjetividade e transsubjetividade. Dessa forma, não negligenciamos as conexões que a complexidade da vida e das relações tecem na história nem nos prendemos a uma extrema relatividade, a qual exaltaria a subjetividade como referência de um mundo que intensificou a individualidade do homem moderno.

Nesse sentido, as representações sociais de professores do ensino fundamental sobre a educação para as relações étnico-raciais emergiram de um amplo movimento – consolidado nas relações engendradas pelos professores – que revelou a dinâmica com que são formadas – pelos processos de objetivação e ancoragem – as representações sociais e as consequentes atitudes que surgem no “horizonte” de saberes, expressando contradições e ambiguidades, imagens e sentidos que configuram a dinâmica da realidade sociocultural.

As relações tecidas no cotidiano e representadas nos discursos dos professores trazem as marcas da sociedade em que são formados, mas deixam evidentes também as transformações concretizadas desde a expressão simbólica, criativa, com redefinições que, às vezes, “rasgam” imagens e sentidos que padrões hegemônicos insistem em propagar como verdades absolutas. Uma certa mudança, entretanto, num nível mais subjetivo – mesmo que orientado por um “horizonte” coletivo de debates, divulgações, desnaturalizações acerca do racismo – poderá não corresponder às expectativas de uma mudança mais global/radical como a legislação sobre a temática dita.

Vimos que, para os professores do ensino fundamental participantes deste estudo, a realidade pode ser regulada pela legislação, mas eles não reduzem a concreticidade da realidade ao demandado pelas leis. Às vezes, apenas desconfiam

que algo está “errado” e que as mudanças não prescindem de condições materiais e perspectivas simbólicas que ainda não são vistas e/ou sentidas. Noutras vezes, afirmam e denunciam com veemência problemas de toda ordem, presentes em outros contextos que não somente o da sala de aula ou da escola. Falam também de muitos “tempos”, de processos históricos que se arrastam no presente sem que ainda deixem de chocar e maltratar aqueles que não se “enquadram” no imposto como referencial da civilização ocidental.

Esse aspecto do discurso dos professores nos leva a refletir sobre a profundidade, intensidade e repercussões dos fenômenos que revelam a insistência do racismo na atualidade. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de reconhecer por toda a parte que a estabilidade de nossas representações sociais não apenas “cristalizam-se” em nossas mentes, mas são continuamente interrogadas e desafiadas por outras perspectivas, outras formas e conteúdos, outras lógicas, outras mentalidades, outras identidades.

Essas “outras representações” não raramente nos surpreendem e nos incomodam, porque parecem despertar em nós a consciência de que o “diferente” pode estar escondido em algum canto de nosso ser e tem permanecido lá, aprisionado, silenciado, reprimido. Elas desafiam padrões socioculturais que vamos internalizando como naturais e, nas relações cotidianas, nos fazem exigir do outro que ele se molde e se constitua como o esperado pela sociedade.

A educação escolar tem papel fundamental na divulgação das produções afro-brasileiras para toda a sociedade, permitindo que práticas, valores e conteúdos culturais alcancem o presente e se propaguem entre aqueles que têm ascendência africana ou não. Nesse contexto, emerge a Lei nº .10.639/03⁵¹, enquanto uma das maiores conquistas do Movimento Negro, figurando-se como um imperativo que reivindica um revisionismo acerca da história do povo negro no Brasil e sua participação na construção da nação. Esta lei tem “potencial fecundo” para (re)escrever narrativas acerca da temática da história e cultura africana e afro-brasileira. Um dos desafios é superar uma visão monocultural de mundo, religando passado e presente de forma crítico-reflexiva, para enfim subverter a longa tradição – que ainda faz parte e é predominante no cotidiano da educação

⁵¹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://bitly.com/91Wfj>. Acesso em: 15 mar. 2020.

escolar – de se conceber e ensinar a história como “mera compilação de fatos ‘verdadeiros’”, repercutindo numa percepção conteudista.

A literatura aponta que a perspectiva intercultural, ao enfatizar propostas educativas coletivas e plurais, contribui para que os professores repensem representações, concepções, crenças, opiniões, ações, atitudes, conteúdos e práticas, opondo-se veementemente contra a padronização/homogeneização do quê ou de quem não pode ser mutilado com nenhum tipo de violência simbólica: os alunos e alunas partícipes da educação escolar.

Aponta ainda esta literatura que os desafios da educação escolar são inúmeros neste início de século. A dinâmica sociocultural da sociedade e da escola “exigem” que todos e todas se envolvam nos processos de mudança, a qual não será conquistada com a reprodução de relações étnico-raciais pautadas no racismo, na intolerância, na segregação do outro que não consegue se adequar ao padrão de saber e de ser considerados referência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1d40CY4>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 out. 2020.

HERMANN, Walther; BOVO, Viviani. *Mapas Mentais: Enriquecendo Inteligências Manual de Aprendizagem e Desenvolvimento de Inteligências: captação, seleção, organização, síntese, criação e gerenciamento de conhecimentos*. Campinas – SP, 2005. Disponível em: <https://bitly.com/1GKrT>. Acesso em: 20 mar 2020.

JODELET, Denise. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 156, p. 314-327, abr./jun. 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARCOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais*: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

TIMÓTEO, Sebastião Manuel. Sawabona shikoba - “eu sou bom”. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, ano 2, n. 1. 2016.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS SOBRE OS SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS

Antonilda da Silva Santos⁵²

Amplios debates da literatura especializada apontam que no Brasil a reflexão sobre o vínculo da docência e o processo de formação de professores ganhou relevância no final do século XX. Neste sentido, um novo cenário no que tange à formação de professores se instaura na sociedade brasileira, pois houve a necessidade, desde então, de se buscar referências que pudessem contribuir para a compreensão do papel docente frente aos desafios contemporâneos.

Partindo desta perspectiva, interessam a este estudo as seguintes questões: que movimentos de ampliação e de possibilidades do conhecimento são potencializados no fazer pedagógico dos professores pesquisados no que se refere à educação na perspectiva intercultural? Que aspectos se fazem presentes na trajetória de cada um dos professores na sua prática pedagógica a partir da institucionalização da Lei n.º 10.639/2003?

Em face de tais questões, esse estudo parte da tese de que, com a institucionalização da Lei n.º 10.639/2003, foram provocadas tensões e ao mesmo tempo mobilizações, possibilitando o encaminhamento do compromisso em dar voz àqueles que foram historicamente silenciados. A literatura especializada, porém, nos alerta que, para isso, é necessário que os professores passem por formações voltadas para as relações étnico-raciais, com o intuito de ampliar o debate no campo da discussão sobre relações étnico-raciais.

Nestes últimos anos, tivemos muitas conquistas no campo da educação e uma delas foi a aprovação da Lei n.º 10.639/2003, que altera a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório

⁵² Mestra em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Centro Educacional Evangélico. Email: antonilda.loirinha@yahoo.com.br.

o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. A Lei n.º 10.639/03 introduziu na LDBEN a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana afro-brasileira. Em março de 2008, entrou em vigor a Lei n.º 11.465/2008, que novamente alterou o Art. 26-A da LDBEN, acrescentando a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena, juntamente com o estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Nesse cenário, em face das lacunas amplamente apontadas pela literatura especializada no que tange à formação inicial, acentua-se a relevância dos processos de formação continuada de professores:

É necessário um destaque à necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor (MOREIRA; CANDAU, 2005, p. 23).

Desse modo, este estudo assenta-se nos argumentos apresentados pelos debates que sinalizam a necessidade de investimentos na formação de professores, dada a relevância desta para alterações nas práticas pedagógicas encaminhadas no âmbito das escolas; bem como das reflexões permanentes sobre as ações voltadas para a construção de novos conhecimentos a partir da compreensão acerca das relações entre os sujeitos e suas histórias.

O Brasil é caracterizado em estudos como um país multifacetado, com manifestações multiculturais, apresentando costumes, tradições, lendas e crenças que formam o imaginário do povo brasileiro, o qual constitui-se por múltiplas identidades e modos de ser e de viver. A literatura aponta esta mesma sociedade, orientada ao longo da história brasileira e através de um processo de colonização, propagando uma visão antropocêntrica, racista, machista, sexista, associada à implementação de políticas educacionais revestidas por orientação monocultural, privilegiando homens e mulheres brancos, heterossexuais e cristãos.

Desse modo, a discussão acerca do interculturalismo no campo pedagógico torna-se fundamental considerando que: “[...] não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (CANDAU, 2008, p. 13). Ou seja, a interculturalidade

suscita um enfrentamento em relação às diferenças que pode ocorrer dentro do espaço escolar, reduzindo assim as barreiras que originam as distâncias dos sujeitos que fazem parte deste ambiente, valorizando a diversidade cultural. Sob tal perspectiva, promove-se a formação de professores voltada para a troca de saberes, na busca pelo aprendizado partindo da compreensão de que estamos inseridos numa sociedade heterogênea e plural.

Como proposta, neste trabalho, utilizamos a história oral, entendendo, doravante a leitura deste suporte metodológico, que possui condições de sustentar, de forma comprometida, as narrativas das histórias de vida diversas:

Fontes Oraís contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Fontes orais podem não adicionar muito ao que sabemos, por exemplo o custo material de uma greve para os trabalhadores envolvidos, mas contam-nos bastante sobre seus aspectos psicológicos (PORTELLI, 1997, p. 31).

Neste caso, a história oral assume papel fundamental para a compreensão da vivência pessoal dos sujeitos que fazem parte de determinada comunidade. A sua vivência, sua participação, seu ativismo político, abarcam a memória enquanto experiência coletiva dos processos de dominação, escravização e resistência ao processo de opressão. No recurso a este suporte metodológico, percebeu-se, doravante as falas dos sujeitos deste estudo, como os educadores vêm apreendendo e construindo os significados acerca de sua formação, a partir do entendimento de que a formação docente deve ser pensada na perspectiva de uma educação intercultural. Ao serem interrogados sobre o que entendiam por formação docente, os entrevistados revelaram que:

Entendo como uma formação o que amplia a mera formação específica em cada área do conhecimento, tendo relação com o conhecimento de recursos didáticos e formas pedagógicas de realizá-los. Assim, uma formação que se volte para o entendimento de que temos uma sociedade com diversas raças, temos uma sociedade heterogênea, isto é, misturada com pessoas diferentes, com histórias diferentes, temos pessoas negras, que têm uma história que a sociedade fez parecer pesada e que foi pesada e isso tem que ser trabalhado na escola. Mas

como vamos trabalhar isso se não tivermos formação para isto? (Professor L. Entrevista - 12/06/2018).

Entendo que seja um processo que deve ser permanente, para que possamos ter um olhar mais digno sobre a educação como um todo (Professora V. Entrevista - 04/06/2018).

As narrativas acima demonstram que os professores compreendem a formação docente como algo que está estritamente ligado à formação continuada, possibilitando ao professor a sensibilidade sobre o processo educacional, e ainda a reflexão acerca de uma sociedade complexa, plural.

No que se refere à formação docente a partir da Lei n.º 10.639/2003, os entrevistados destacam:

Além das práticas didático-pedagógicas, o conhecimento da legislação, que a formação deve nos possibilitar em geral, termos formação para compreendermos o que é esta lei, o que ela significa e quais impactos pode trazer na vida dos nossos alunos, de toda uma comunidade, seria fundamental para a reprodução de uma educação libertadora. (Professora M. Entrevista - 12/04/2018).

Desse modo, nosso olhar para esses professores foi construído a partir de uma concepção de que se trata de sujeitos sociais, que se formam nas diversas relações de que participam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/1d40CY4>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de março de 2008. Disponível em: <https://bit.ly/35po0Ur>. Acesso em: 10 out. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, Vera Maria (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

PORTELLI, A. *O que faz a história oral diferente*. São Paulo. 1997.

FORMAÇÃO DOCENTE EM QUILOMBOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EDUQ/UEPA/PA

*Eduardo Silva dos Santos*⁵³

*Ana D'Arc Martins de Azevedo*⁵⁴

Este texto discute sobre formação docente em quilombos, a partir das experiências vivenciadas no Grupo de Estudos e Pesquisas Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas da Universidade do Estado do Pará – EDUQ, vinculado há oito anos à Universidade do Estado do Pará – UEPA. Essas experiências vivenciadas são frutos de construções dialógicas que envolvem temas de relevância sócio-histórica e cultural advindos de povos quilombolas e temas correlatos, e contam com o engajamento de educadoras e educadores que, ligados a essas trocas, estão em constante aprendizado e desconstrução de paradigmas eurocêntricos, delineando o perfil do grupo como um lugar de luta e de afirmação política com a ruptura de saberes coloniais arraigados em valores e concepções distorcidos, servindo de guia para um que fazer consciente na formação docente de seus integrantes.

O papel do EDUQ tem sido o de fomentar discussões acerca de propostas educativas que partam da prerrogativa de pautar o debate do direito à educação de qualidade à população quilombola, historicamente deixada à margem desse direito básico, preconizado por leis e que se constitui entre um dos elementos fundamentais de luta desse povo.

Essa reflexão tensiona o sentido de formação docente em quilombos, norteadas pela identidade negra sócio-histórica e cultural, diante de uma ancestralidade muitas vezes negada pelo mito da democracia racial que esconde as dores e os traumas da escravidão. Assim, ocorre o reconhecimento legal dos quilombos,

⁵³ Estudante de Graduação – Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Email: eduardosilvasantos321@gmail.com.

⁵⁴ Doutora em Educação/Currículo (PUC/SP) (2011). Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora Titular do Programa Stricto Sensu em Comunicação, Linguagens e Culturas e do Programa Mestrado Profissional em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental da UNAMA. Email: azevedoanadarc@gmail.com.

que trazem os tons e cores da visibilidade étnica em contextos sócio-histórico e cultural, próprios da sociedade brasileira, a qual também se aproxima com os saberes da história do povo quilombola, transmitidos por meio da oralidade, porque é o território que fala e afirma suas existências, suas lutas, sua etnicidade e sua cultura. Ambos estão presentes no tecido da proposta educacional que respeita as suas especificidades (CARRIL, 2017).

Carril (2017) ressignifica o contexto de luta do povo quilombola por legitimidade de suas ações, na luta por seus direitos, que nesse caso reflete o campo da educação quilombola, que prenuncia a retomada de voz própria para contar a sua história, porque é a partir da educação e de uma proposta educativa, que respeita a oralidade e a transmissão de conhecimentos desse povo, que de fato haverá uma escuta ativa e sensível, e faz-se isso a partir da ressemantização do papel do território no processo de subjetivação desses sujeitos.

Destaca-se, então a seguinte lei:

Lei Federal nº 10.639/2003, sancionada pelo Conselho Nacional de Educação que aprovou a Resolução nº 1, de 17/03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir desse momento, as escolas de Educação Básica no Brasil passam a ter um documento oficial que discute e aprofunda o conteúdo da Lei Federal nº 10.639/2003, capaz de orientar a prática pedagógica como forma de divulgar positivamente a cultura afro-brasileira e africana (COELHO, 2014, p. 121).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, junto à Lei n.º 10.639/2003, têm sido também um dispositivo de discussões e debates no EDUQ, com sentido de transformação para a conscientização e construção de uma sociedade possível: com relações étnico-raciais positivas; com a sua aplicabilidade nos contextos acadêmicos como matéria de discussão e aprofundamento; com leituras práticas, teóricas e relativas à produções científicas, no tempo e espaço.

Com isto, o EDUQ tem-se conotado como grupo que discute e valida o papel de educadoras e educadores ao firmarem um compromisso com a Educação

para as Relações Étnico-Raciais e pelo respeito com as tradições, a história e a cultura da população negra e quilombola no Brasil. Os desafios se fazem de todas as formas possíveis no cotidiano do grupo, o que envolve a formação docente em quilombos, que inclusive encontra um campo rico de conhecimentos com a educação popular, representada pelos movimentos sociais e pelos grupos de pesquisa que trabalham e produzem ciência, a partir desta corrente de produção de saberes e valores de vieses políticos e de uma politização do fazer educativo. Freire (1998, p. 24) deixa claro que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá blá blá e a prática ativismo”.

Outro ponto fundamental que o grupo discute e faz pesquisas é sobre o processo de educação antirracista dos educadores mediante atenção ao currículo, no que tange à temática racial, pois nesse currículo ocorre ainda a preponderância de conteúdos eurocentrados para a formação desses profissionais. Por isso, espera-se que haja uma educação antirracista, que está univocamente presente no EDUQ, e que esse grupo proporcione diálogos enriquecedores e possíveis entre educadoras e educadores de formação política e crítica, ao reconhecerem situações de racismo e ao se situarem enquanto sujeitos desse processo.

Dessa forma, o presente estudo debruça-se sobre como ocorre a formação docente em quilombos, a partir de um relato de experiência vivenciado no Grupo de Estudos e Pesquisas Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas – EDUQ. Diante desta questão, objetivamos, de forma geral, relatar os debates realizados no grupo, de forma crítica, reflexiva e propositiva, no sentido de como a formação docente em quilombos pode ser compreendida como ação política e pedagógica de transformação de realidades opressoras e naturalizadas como tais, principalmente no âmbito escolar.

Figurando um outro momento do presente percurso sobre o EDUQ, faz-se indispensável traçar a linha conceitual que define o termo *quilombo*. Esse termo tem uma forte ligação com processos de resistência, pautados já nas questões de território e de sobrevivência. Para O’Dwyer (1995) quilombos não são resquícios arqueológicos, nem se trata de grupos isolados ou homogêneos, e nem sempre são insurrecionais ou rebelados, mas são grupos que desenvolvem

práticas de resistência que afirmam o seu território, mantendo a reprodução de seus modos de vida.

Quilombo, termo aportuguesado de *Kilombo* é palavra originária das línguas bantu. Sua presença tem estreita ligação com os povos bantu que foram escravizados no Brasil. Entre eles os grupos ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., provindos de territórios situados entre Angola e Zaire (MUNANGA, 1995, p. 58).

O quilombo é, por si e sua história, entre Brasil e África, um modelo de resistência e de luta coletiva. É uma estrutura política que foi reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, com um campo aberto para todos os oprimidos da sociedade, sendo um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda obstina buscar.

Conquanto a questão identitária do EDUQ, de seus sujeitos/as e da agência educativa, é fundante que seja pautada a súpula da identidade na questão da diversidade que compõe os coletivos de luta nos âmbitos que envolvem a questão da educação quilombola. É com respeito às alteridades e à centralidade da visão quilombola e negra, ainda dentro do escopo do cruzamento de narrativas e vozes na construção de uma causa comum e coadunante, que o EDUQ tem produzido importantes diálogos e refletido sobre epistemologias negras e quilombolas que se afirmam dentro do espaço acadêmico e sinalizam a importância do trabalho conjunto com ações práticas para a valorização da produção teórica e de saberes de sujeitos e sujeitas negros/as, quilombolas, e com identidades políticas diversas na luta em defesa dos quilombos.

Stuart Hall (2015) advoga que o desenrolar da modernidade e seu exacerbamento podem trazer mudanças na maneira de como a identidade é posta, pois:

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado. Assim a chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2015, p. 9).

As identidades se fragmentam, se descentram e dão conta de todas as paisagens culturais e por isso identitárias, ligadas à classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade (HALL, 2015, p. 9). Com isso, afinal, o teórico problematiza e questiona a fixidez a que se pensava ser a modernidade, por isso vê o oposto: o de sujeitos/as que se pensavam com identidades fixas vendo as mesmas se desmancharem no ar.

Stuart Hall (2015) conceitua *diáspora* como trânsito de pessoas, na sua maioria negras, e ideias que tornam as identidades múltiplas, “onde junto com os elos que as ligam a uma ilha de origem específica há outras forças específicas” (HALL, 2015, p. 27). No caso do EDUQ, em especial por se tratar de forma muito bem definida a questão de estudos e intercâmbios culturais com a luta quilombola no Estado do Pará, as identidades de seus integrantes nem sempre se assentam enquanto fixas, mas preponderantemente, enquanto heterogêneas, dissonantes da ideia de uma identidade única e homogênea, e se forma com vozes e contribuições de diferentes identidades que, ao serem outras, se afirmam no respeito pela discussão de pautas que envolvem o trabalho coletivo.

Este estudo caracteriza-se como relato de experiência pela pesquisa descritiva, com observação direta e abordagem qualitativa. Os resultados do presente relato demonstram que o grupo EDUQ tem sido um espaço de oportunidades de formação permanente, de conteúdos que promulgam o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial para estudantes da graduação e pós-graduações, para educadoras/es e futuros educadoras/es e, principalmente, para discentes negras/os interessados em ingressar em cursos de pós-graduação *strito sensu*. Essas buscas ao EDUQ revelam que nesse grupo debates, estudos, pesquisas etc. estão na direção de saberes e vivências políticas e crítica de valorização sócio-histórica e cultural, e principalmente de doação de escuta dos seus membros que relatam seus cotidianos e seus processos de resistência.

O EDUQ, com isso, vem ser um espaço de acolhimento e de lugar de fala, com o diferencial de diálogo do olhar negro sobre o mundo, das cosmologias e cosmovisões próprias que devem ser inculcadas por todos em seus hábitos e valores, de forma consciente e respeitosa, enquanto produção de conhecimento, nos caminhos e trilhas axiológicas produzidas desde então.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 out. 2020.
- CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 540-564, abr/jun. 2017. Disponível em: <https://bityli.com/A6Qs5>. Acesso em: 10 out. 2020.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al. *A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. São Paulo: *Revista USP*, n. 28, dezembro/fevereiro, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://bityli.com/BjLNO>. Acesso em: 10 out. 2020.
- O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Terra de quilombos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia/UFRJ, 1995.

A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO NOS ESTADOS DO PARÁ E AMAPÁ

*Alysson Brabo Antero⁵⁵
Taissa Tavernard de Luca⁵⁶*

Este estudo parte de inquietações diante da exigência de se trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais, estabelecida pela Lei n.º10.639/03, na educação básica, no que tange à formação inicial dos professores de Ensino Religioso no Pará e no Amapá para: o trato da temática da história e cultura africana e afro-brasileira no tempo da graduação; o modo como essa formação é realizada; o papel da Universidade e, mais especificamente, do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião nesse processo de formação; a importância das especializações para em Relações Étnico-Raciais nesse processo.

Estudos indicam que, por quatro séculos, a docência no Brasil foi uma atividade que podia ser exercida sem a necessidade de cumprir qualquer exigência legal de formação. Foi somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que a formação do professor ganhou contornos de política de Estado (FERREIRA, 1999).

Não obstante, segundo Kabengele Munanga (2015), os professores não foram preparados para lidar com as diferenças socioculturais e os possíveis casos de discriminações raciais que podem ocorrer em sala de aula. A literatura especializada aponta que a prática de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais não requer que seja criado um novo componente para abordar a temática. O Parecer CNE/CP nº 003/2004 amplia a discussão refletindo sobre alterações de modelos: não se trata de eliminar dos currículos escolares conteúdos eurocêntricos e colocar no lugar abordagens afrocêntricas. Antes, significa resgatar experiências secularmente invisibilizadas, dar voz aos conhecimentos, saberes e crenças

⁵⁵ Mestre em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Email: alysson.edu@gmail.com.

⁵⁶ Doutora em Ciências Sociais (UFPA). Professora da Universidade do Estado do Pará.
Email: taissaluca@gmail.com.

produzidos fora do âmbito nortecêntrico e, por fim, valorizar o conhecimento pluricultural em oposição ao conhecimento monocultural (SANTOS, 2019).

Para Tardif (2010), atualmente está consolidado o entendimento de que a formação do professor não se inicia, e nem termina na graduação, pelo contrário, é um processo que envolve múltiplos fios: universidade, escola, formação em serviço, estado, igreja, associação/sindicato. A seu turno, conforme a professora Maria Candau (2016), os cursos de formação de professores deveriam ser espaços privilegiados para a construção de saberes descolonizadores e interculturais.

Entre os sete Estados da região Norte, o Pará se constitui o único que possui, desde o ano 2000, instituição de ensino superior pública (Universidade do Estado Pará) que forma profissionais para atuar com Ensino Religioso. Em 2012, o concurso público para educação no Pará estabeleceu como requisito para investidura ao cargo de professor de Ensino Religioso ter “Licenciatura plena em Ciências da Religião ou Ensino Religioso”; logo, conclui-se que a grande maioria dos docentes que atuam com esse componente na rede de ensino estadual é formada em Ciências da Religião. No Amapá, os dois últimos concursos públicos para educação estabeleceram que egressos de diferentes cursos de Licenciatura podiam concorrer às vagas de Ensino Religioso. No certame de 2005, o requisito apresentado foi “Licenciatura em Educação Religiosa e/ou Licenciatura em História, Filosofia ou Sociologia”. Por sua vez, o concurso de 2012 exigiu: “Licenciatura plena ou especialista em Ensino Religioso ou Ciência da Religião ou Educação Religiosa”⁵⁷.

Consequentemente, a docência em Ensino Religioso no Amapá é exercida por professores das mais diferentes áreas. Em 2019, uma pesquisa constatou que 88% não possuem formação inicial em Ciências da Religião. O estudo descobriu ainda que Ciências Sociais e Pedagogia são as formações acadêmicas que prevalecem entre os docentes (ANTERO, 2019). Assim, é possível inferir que as formações acadêmicas iniciais mais comuns entre os professores que atuam com o componente Ensino Religioso no Pará e Amapá são: Ciências da Religião, Ciências Sociais e Pedagogia.

⁵⁷ Em 2018, a Resolução CNE/CP n.º 5 fechou entendimento que o curso de Licenciatura em Ciências da Religião é que habilita para a docência em Ensino Religioso.

Com base nessas informações e tendo por objetivo investigar a formação para relações étnico-raciais dos profissionais que exercem a docência no Ensino Religioso nos Estados do Pará e Amapá, optou-se por fazer uma análise documental. Entre as razões para a escolha desse método de pesquisa destacamos: o fato de poder ser realizado sem contato físico com os sujeitos da pesquisa e por permitir analisar “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser abordados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Com efeito, elegemos os Projetos Pedagógicos dos cursos de Ciências da Religião, Ciências Sociais e Pedagogia como fonte primária para verificarmos a presença, ou não, de componentes que apontassem para o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira. Na matriz curricular do curso de Ciências Sociais, desenvolvida no período de 2000 a 2005, identificamos que três componentes tangenciavam e abordavam temáticas relacionadas às relações étnico-raciais.

Por sua vez, na matriz curricular do curso de Pedagogia, aplicada a partir de 2003, foi possível identificar dois componentes e mais o trabalho de conclusão de curso com abordagens sobre diversidade sociocultural e relações raciais. Finalmente, no curso de Ciências de Religião, vigente em 2003, foram identificados quatro componentes voltados para os saberes, conhecimentos, crenças e culturas africanas e afro-brasileiras, conforme quadro 01. O Projeto Político Pedagógico sofreu alteração no ano de 2017 e foi criada uma disciplina específica, com carga horária de 120h, denominada Religiões de Matrizes Africanas e Afro-brasileiras, a qual debate a origem étnica e a diversidade religiosa africana no Brasil e na Amazônia.

Quadro 1: Componentes voltados para o ensino da diversidade étnico-racial nos cursos de graduação

Curso	Componente	Ementa
Ciências Sociais (UNIFAP)	Sociologia da cultura	Identidades étnicas e cultura no Brasil.
	Antropologia social	Diversidade cultural e o etnocentrismo.
	Antropologia brasileira	O negro na sociedade brasileira: a interação na sociedade de classes, preconceito e formação da identidade.

Pedagogia (UNIFAP)	Antropologia e educação	A contribuição dos choques culturais para a (de) formação da identidade do povo brasileiro.
	Educação currículo e cultura	O contexto sociocultural e as teorias curriculares contemporâneas. A educação obrigatória e a diversidade cultural.
	Trabalho de conclusão de Curso – TCC	Eixo Temático: Educação e Diversidade Cultural. Linha de Pesquisa: Cultura, Representações Sociais e Educação: reflexos das diversidades étnica, de gênero e das “minorias” sobre o processo educacional.
Ciências da Religião (UEPA)	Histórias das crenças religiosas antigas: África, Europa e América	A religião dos povos antigos da África, Europa e América e seus ritos.
	Antropologia da religião	O conceito de religião enquanto cultura e ideologia. Diversidade religiosa.
	Epistemologia do Fenômeno Religioso	Conhecimento religioso nas tradições religiosas de matriz africana, oriental indígena e ocidental.
	Tópicos de religiosidade brasileira e da cultura amazônica	As contribuições das diversas culturas na formação da religiosidade brasileira. As festas religiosas brasileiras, sob o enfoque da miscigenação étnica e religiosa.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tais dados nos permitem concluir que os profissionais que exercem a docência no Ensino religioso no Pará e no Amapá tiveram, na formação inicial, disciplinas voltadas para o estudo das relações étnico-raciais. Vê-se ainda que os cursos em que esses professores se formaram, antes mesmo da promulgação da Lei n.º 10.693/03, já previam em suas matrizes curriculares componentes voltados para diversidade sociocultural e étnico-racial.

Por outro lado, sabe-se que o estudo teórico por si só não garante que o professor irá desenvolver o assunto em sala de aula, pois diferentes fatores cooperaram para que isso aconteça. Em vista disso, tal como assinala a literatura especializada, a formação continuada assume relevância diante das lacunas da formação inicial.

REFERÊNCIAS

ANTERO, A. B. A situação do Ensino Religioso no Amapá: perfil dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. In: *2º Simpósio Regional da ABHR*

Norte – Religiões e Religiosidades na Amazônia: dinamismo e resistências. Santarém-PA, 2019 (Comunicação oral).

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Disponível em: <https://bityli.com/fiDg0>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. *Parecer n.º 03/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] União: Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno (CNE/CP). Brasília, DF, 19 de maio de 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3fcPvVX>. Acesso em: 03 nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*. v. 46. n. 161, p. 801- 820, jul/set. 2016. Disponível em: <https://bityli.com/Dc3Uf>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

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

MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília; SECAD, 2015.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

EIXO TEMÁTICO

ESTADO DA ARTE E A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO MÉDIO A PARTIR DE TESES NO PERÍODO DE 2003 A 2016

*Wilma de Nazaré Baía Coelho*⁵⁸

*Brenda Gonçalves Fortes*⁵⁹

Os debates relacionados à Educação Básica indicam a prodigalidade nos estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e educação no Brasil – desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Compondo o panorama desses debates, o aprofundamento à literatura especializada, por meio de investigação em teses de doutoramento produzidas em programas de pós-graduação do Brasil, permite uma ampliação na compreensão de como tais estudos se relacionam aos saberes da docência em todos os níveis de ensino, dentre os quais, o Ensino Médio responde à chamada.

Este trabalho tem como objeto o debate relacionado às teses cujos enfoques recaíram sobre relações étnico-raciais no Ensino Médio. O objetivo consiste em mapear teses que se ocupam da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio, a partir de uma incursão no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no interstício compreendido de 2003 a 2016. O recorte temporal selecionado para captação das produções inclui os dez anos de promulgação da Lei n.º 10.639/2003, bem como o tempo devido para a disponibilização efetiva das teses no referido Banco de Dados. Para atingir aquele objetivo, o investimento consistira especificamente em sistematizar as teses disponibilizadas no portal e categorizá-las no período mencionado neste recorte temporal.

⁵⁸ Docente da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq NÍVEL 1 D. Coordenadora e docente do Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). Integra a Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/ANPEd (2021-2023). Coordenadora do NEAB GERA/UFPA. Doutora em Educação (UFRN). Email: wilmacoelho@yahoo.com.br.

⁵⁹ Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Técnica em Educação pela SEDUC-PA. Assistente Técnica em Pedagogia pelo SENAC, na função de Gerente do Centro de Educação Profissional de Belém. Email: brenda_fortes@hotmail.com.

Estudos revelam que a docência tem sido objeto de preocupação por parte significativa da literatura especializada. Tais inquietações ampliam-se quando as investigações incidem sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003 nas escolas, nos currículos da escola básica e nos percursos curriculares dos cursos de formação de professores (COELHO, W.; COELHO, M., 2014; COELHO, M.; COELHO, W., 2018). Outros têm enfatizado a relevância desses estudos para as intervenções pedagógicas (COELHO, W.; SOARES, 2011), atendendo à demanda relacionada a uma das principais dificuldades encontradas por professores do Ensino Fundamental, que é a limitada oferta de literatura especializada sobre as temáticas previstas pelas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 (COELHO, W.; SILVA; SOARES, 2017).

A partir de tais inquietações, este trabalho mapeará a produção da literatura especializada, tomando como ponto de partida as teses que discorrem sobre a EREER e o Ensino Médio, com vistas a compor um cenário preliminar no tocante às configurações que essa temática assume nas investigações produzidas por pesquisadores e pesquisadoras em seus textos de doutoramento. O primeiro procedimento acionado para a efetivação de tal empreendimento é: pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2016). Em primeiro lugar, elencamos os seguintes procedimentos para coleta de dados: a) palavra selecionada no campo “busca” – “relações étnico-raciais”; b) tipo – Doutorado (tese); c) ano – 2003 a 2016; d) Grande área do conhecimento – Ciências Humanas; e) Área conhecimento – ensino-aprendizagem; educação; educação de adultos; educação especial e planejamento educacional; f) Área avaliação – educação; g) Área concentração – Ciências; sociedade e educação; currículo; Educação; educação brasileira; educação do indivíduo especial; educação nas ciências; educação; educação ambiental; educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas; educação e ciências sociais; educação e contemporaneidade; cultura e educação contemporânea; educação e sociedade; educação escolar; Sociedade e práxis pedagógica; ensino e aprendizagem; ensino na educação brasileira; fundamentos da educação; história; política; sociedade; linguagem; subjetividade; cultura; pensamento educacional brasileiro e formação de professores; políticas públicas e administração da educação brasileira; políticas públicas; processos de ensino e de aprendizagem; psicologia da educação; teorias; políticas e culturas em educação. Com essas métricas alcançamos um número de nove teses de doutorado

no Banco de Dados, no entanto, em duas produções não foram encontrados os textos integralmente. Neste texto, utilizamo-nos de sete trabalhos encontrados em sua integralidade, produzidos nos anos de 2007, 2008, 2013, 2015 e três publicações em 2016.

Em segundo lugar, trabalhamos com: título; autor; instituição; objetivo; referencial teórico; área de concentração e resultados. Para a sistematização analítica desses dados, acionamos as ponderações de Maria Cecília Minayo (2000) e de Laurence Bardin (2010), no que concerne ao processo classificatório, pautando-nos no princípio de que “[...] possui uma importância considerável em toda e qualquer actividade científica” (BARDIN, 2010, p. 37). Desse investimento, os dados compõem o cenário preliminar que passamos a expor.

Tecer reflexões sobre o Ensino Médio requer examiná-lo de modo substanciado, como um nível de ensino que, ao longo da história da educação brasileira, apresenta-se em constante alteração estrutural, que concorre para uma identidade pouco clara (KRAWCZYK, 2011) em relação a essa etapa da escolarização obrigatória no Brasil. No cerne dessas alterações, o Ensino Médio vivencia uma mudança estrutural nas dimensões educacional e política, sobretudo em relação à implementação de uma Base Nacional Comum do Ensino Médio e da implementação da Lei n.º 13.415/2017.

Nesse contexto em que medidas reorientam os caminhos que se relacionam com esse nível de ensino, importa situarmos sumariamente o debate presente na literatura especializada no que tange à ERER. Entendemos que esse movimento promove uma visualização das ações, limitações, possibilidades e discussões engendradas no que concerne ao Ensino Médio no Brasil, em intercessão com a temática étnico-racial. Em relação a esse esforço inicial, o levantamento de produções no Banco de Dados da Capes (2003 a 2016) resultou na localização de sete teses nas quais se estabelece relação entre o Ensino Médio e a ERER. Os resultados do levantamento – em termos quantitativos – indicam que esse nível requer atenção substanciada (tal qual pontuam os autores que abrem esta seção em epígrafe): o período que demarca os dez anos de promulgação da Lei n.º 10.639/2003, assinala a produção de sete trabalhos inspecionando a temática em intercessão com o Ensino Médio.

Registramos que uma dessas analisa a realidade de uma escola da Região Metropolitana do estado do Pará: Alan Augusto Moraes Ribeiro (2016). Procedemos essa /distinção por compartilharmos da compreensão de Wilma Coelho e Carlos Silva (2018), que enfatizam a configuração diversa e peculiar que a Região Norte possui, ressaltando que ainda há uma gama enorme de estranhamento do olhar perante o cotidiano que vivemos, o qual ainda merece estudos, pesquisas e fundamentação especializada.

Além do aspecto referente à pesquisa sobre o cotidiano escolar da Região Norte, encontramos duas teses – Benjamim Xavier de Paula (2013) e Alan Ribeiro (2016) – que acionaram fundamentação teórica de autora dessa região, que analisa, em suas pesquisas, a educação das relações étnico-raciais – Wilma Coelho. Esta é uma ação que reforça a importância da produção sobre a temática das relações étnico-raciais na Região Norte do País perante o campo que o constitui.

Para as quatro teses que direcionaram, especificamente, suas pesquisas para integrantes do Ensino Médio, uma subsidia-se teoricamente em formulações de Acácia Kuenzer, na discussão desse nível de ensino no campo acadêmico. Nas demais, há direcionamento amplo para autores que abordam a EREER e as respectivas legislações que contemplam a temática.

As investigações embasam-se em dados estatísticos nacionais e legislações que o regem, como: Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. A partir dessa perspectiva, o Ensino Médio é apresentado no texto a partir da discussão normativa sobre a EREER.

As discussões, os avanços, os retrocessos e os agentes que compõem o campo acadêmico parecem secundarizados nessas análises. De modo geral, as sete teses nas quais a EREER circunscreve-se ao Ensino Médio, apresentam diversos objetos de análises. Observa-se encadeamento entre os objetos investigados e as ações principais para o Ensino Médio, descrito pelo Plano Nacional para Implementação das DCNs sobre a EREER.

A partir dessas inflexões, elencamos três dimensões que se apresentam no decorrer das discussões das sete teses pesquisadas: racismo, discriminação racial e preconceito, com uma produção em cada. A partir das teses examinadas,

podemos inferir que muitos foram os avanços, se considerarmos 20 anos atrás, entretanto as investigações ainda sinalizam o distanciamento em relação ao que precisamos para realizar alterações estruturais em todos os níveis, para que alcancemos mudanças concretas para a ERER nos currículos escolares, percursos curriculares e, por conseguinte, no Ensino Médio. Esse nível de ensino ainda se apresenta imerso em um panorama pautado por ações políticas que reforçam a diminuição de escolas públicas, por teias muito bem definidas para uma rede de privatizações e enfraquecimento de uma das principais metas do Plano Nacional de Educação – a universalização do Ensino Médio e da Educação Básica (FRIGOTTO, 2018).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. *Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 de março de 2008. Disponível em: <https://bit.ly/35po0Ur>. Acesso em: 10 mar. 2019.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a Lei n. 10.639/03: percursos de Formação para o trato com a diferença? *Educar em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1–39, 2018. Disponível em: <https://bitly.com/FAWIW>. Acesso em: 10 nov. 2020.

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

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio: sociabilidades, preconceitos e discriminação. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Org.). *Debates interdisciplinares sobre diversidades e educação*. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 255–290.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Relações étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escolar*. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Org.). *Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagens da questão étnico-racial na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Entrevista*. [jun. 2018]. São Paulo: FIOCRUZ, 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em: 10 nov. 2020.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752–769, set./dez., 2011. Disponível em: <https://bityli.com/w1NZE>. Acesso em: 10 nov. 2020.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação, (2011–2020): superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851–873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://bityli.com/0unez>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MINAYO, Maria C. de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2000.

PAULA, Benjamim Xavier de. *A educação para as relações étnicoraciais e o estudo de história e cultura da África e Afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas*. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2013.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. *Jogos de ofensas: epítetos verbais entre estudantes da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará*. 2016. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/2WQdA>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2016.

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES ATINENTES À ERER E ENSINO MÉDIO NO PERÍODO DE 2008-2018

Wilma de Nazaré Baía Coelho⁶⁰

Milena Farias e Silva⁶¹

Este estudo apresenta os resultados do Plano de Trabalho de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPA) sobre *Ensino Médio e Educação das Relações Étnico-Raciais* (ERER), com destaque para a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), vinculado à pesquisa financiada pelo CNPq, sob a coordenação da professora doutora Wilma Coelho, sobre a Ação pedagógica, Relações, sociabilidades adolescentes na perspectiva da ERER.

O estudo concentrou suas pesquisas na temática da ERER no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, a qual, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, objetiva “aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, proporcionar a formação para o trabalho e para a cidadania” (BRASIL, 1996, p.15), para possibilitar aos jovens e adultos a continuação dos seus estudos e a sua inserção no mercado de trabalho. Essa formação dos estudantes deve ir para além da formação voltada para o mercado de trabalho, e deve se espalhar para uma “dimensão científica, cultural e trabalho, de forma integrada” (KUENZER, 2010, p. 865).

No entanto, o Ensino Médio enfrenta problemas acerca dos seus dois objetivos, pois não possibilita a inserção dos estudantes na Educação Superior e tampouco para o mundo do trabalho (ALVES; VALENTE; ARAÚJO, 2019). Para a literatura especializada, tal fenômeno decorre, em razão de o Ensino Médio atender, não raras vezes, às necessidades do sistema capitalista, sobretudo na disponibilização de mão de obra para o mercado de trabalho (KUENZER, 2010).

⁶⁰ Doutora em Educação (UFRN). Docente da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq Nível 1 D. Coordenadora e docente do Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). Integra a Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/ANPEd (2021-2023). Coordenadora do NEAB GERA/UFPA. Email: wilmaoelho@yahoo.com.br.

⁶¹ Graduanda em Licenciatura de História (UFPA). Bolsista de Iniciação Científica. Email: milenafarias973@yahoo.com.

Além disso, as alterações ocorridas no Ensino Médio, tanto em relação ao volume de conteúdo, quanto ao lugar secundário destinado à temática da EREER, carecem de reflexão. Tal volume extraordinário de conteúdo não servirá para ‘ingresso ao mercado de trabalho’, para ‘a educação superior’ e tampouco para enfrentar a vida cotidiana e seus problemas reais, muitos dos quais relacionados ao racismo e à discriminação na sociedade brasileira, os quais se fazem presentes também no “microcosmo” (COELHO; SILVA, 2015, 2019) representado pelo âmbito escolar.

Diante do exposto linhas acima, o estudo buscou analisar as produções acadêmicas sobre a EREER e o Ensino Médio, produzidas no período de 2008-2018. Especificamente, buscou mapear as produções por regiões, verificar a incidência dessas pesquisas na sala de aula e observar os silenciamentos de temas e agentes na empiria. Recorremos a Pierre Bourdieu (2004; 2012) no que tange às formulações conceituais de *campo científico*, visto que ele expressa uma estenografia conceitual, de um modo de construção do objeto, que vai orientar todas as opções práticas da pesquisa. Assim sendo, Bourdieu (2012) adverte que para compreender a gênese do social do campo, deve-se compreender as *regras do jogo* que o definem.

O acúmulo de *capital* faz com que os intelectuais construam notoriedade dentro do *campo*, conseqüentemente, adquiram poder e prestígios para conferir seus interesses, que se impõem como universais aos outros. Bourdieu (2012) destaca, ainda, a valorização de temas, objetos e metodologia eleitos pelos produtores de um dado *campo*, os quais concorrem para que os outros temas desapareçam dessas produções ou sejam pouco sondados. Por isso, a compreensão em relação às produções simbólicas ou culturais demanda *ler todo o campo*, pois elas estão estritamente relacionadas com o local de sua produção. Esta premissa percorreu o nosso horizonte neste texto.

Em Roger Chartier (1988), nos utilizamos das noções conceituais sobre *representações*. Este autor argumenta que elas são produzidas por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, para dar sentido ao mundo social. Elas estão inseridas em um campo de competições e concorrências que visam a garantia dos seus interesses. Desta forma, devemos compreender que esses interesses não são neutros, pois visam a garantia de poder, de dominação e de legitimidade das

suas concepções – mesmo que às custas dos outros – as quais serão impostas às outras pessoas. Os “esquemas interiorizados e as categorias incorporadas, geram e estruturam” (CHARTIER, 1988, p. 19) a noção de *representações coletivas*, as quais utilizam os esquemas e as categorias para a modelação da divisão social.

O estudo realizou um levantamento bibliográfico em relação a artigos, dissertações e teses sobre a temática da EREER e sua intersecção com o Ensino Médio, publicados no período de 2008-2018. Destarte, esse estudo resulta da revisão da literatura composta por nove artigos, vinte e sete dissertações e seis teses, totalizando quarenta e dois documentos. Os primeiros foram coletados das plataformas *SciELO* e *Google Acadêmico*, e os dois últimos do *Catálogo de Dissertações e Teses da Capes*.

Para o levantamento das informações como *tema, agentes, metodologia e aporte teórico*, adotamos os estudos sobre *estado da arte* de Norma Ferreira (2002), os quais nos auxiliaram na busca dessas informações para além dos resumos dos textos, pois esses nem sempre abordam todos os dados e informações necessários para este tipo de investigação. No que toca à Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), acionamos, por meio desse método, os procedimentos relativos à inferência e categorização dos dados obtidos. Desta forma, utilizamos as formulações da autora acerca da análise de documentos, as quais possibilitaram passar do “documento primário (bruto)” (BARDIN, 2016, p. 51) para a classificação das informações coletadas nos textos.

A análise da empiria permitiu constatar a diminuição quantitativa de discussões sobre a presença do indígena nos ambientes escolares. Quanto aos estudos voltados para a pesquisa do ambiente escolar e os processos de discriminação ocorridos na escola, apenas um, dentre os trabalhos levantados, apresenta o indígena como agente de investigação.

A inserção dos indígenas nas pesquisas acadêmicas possibilita a ampliação das discussões acerca desse agente e viabiliza a reflexão a eles relacionada na atualidade da sociedade brasileira, para além da sua contribuição na construção do Brasil. Outrossim, os currículos da escola carecem de maior incorporação do ensino da História e Cultura Africana e Indígena, para abordagem em todos os ambientes escolares, durante todo o ano letivo, em reforço ao que tem defendido a produção e a legislação sobre o tema. Vale ressaltar que “cabe à escola incluir

no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (BRASIL, 2004, p. 8).

Por fim, concordamos com Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016) quando afirmam que o fomento à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, professores, técnicos e coordenadores é de extrema importância para que eles possam ter acesso a discussões sobre a temática e estejam preparados para atuar no cotidiano escolar e combater o preconceito e a discriminação presentes nas instituições educacionais e na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, João P. C.; VALENTE, Luís N. V.; ARAÚJO, Ronaldo M. L. O Ensino Médio Técnico e o índice de especialização nos municípios da Amazônia legal: potencialidades e contradições. *Interfaces da educação*, Paranaíba, v. 10, p. 342-371, 2019. Disponível: <https://periodicosonline.uems.br/article/view>. Acesso em: 21 mai. 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 16ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. Tradução de Cássia R. Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL, *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para a inclusão da História e Cultura Indígena nos currículos de ensino. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option/docman/view>. Acesso: 20 mai. 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2004. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/documents/cnecp.pdf>. Acesso: 15 mai. 2020.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Gallardo. Lisboa: Difel, 1988.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidade na escola. *Educere Et Educare. Revista de Educação*, v. 10,

n. 20, 2015, p. 687-705. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606>. Acesso em: 29 mai. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio. *Educação Unisinos*. v. 23, n. 2, abr.-jun., 2019, p. 225-241. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.02>. Acesso em: 20 mai. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 1, p. 573-606, 2016. Disponível: <https://periodicos.ufjf.br/edufoco/article/view>. Acesso: 20 mai. 2020.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível: <https://www.scielo.br/educacao/sociedade.pdf>. Acesso: 29 set. 2020.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio no Plano Nacional De Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/v31n112/11.pdf>. Acesso: 29 set. 2020.

REVISÃO SISTEMÁTICA EM ARTIGOS CIENTÍFICOS (2008-2018) SOBRE ERER E ENSINO FUNDAMENTAL

*Wilma de Nazaré Baía Coelho*⁶²

*Patrícia Simith dos Santos*⁶³

Este trabalho origina-se do projeto de pesquisa *Sociabilidades adolescentes: cor e hierarquias na escola Básica*, sob financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o qual refere-se às ações desenvolvidas durante a iniciação científica (2019-2020), coordenado e orientado pela professora Wilma de Nazaré Baía Coelho. Seu objetivo consiste em mapear as produções, no período de dez anos (2008-2018), no que concerne à temática da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental.

Em consonância com a Lei nº 9.494/96 (BRASIL, 1996), o Ensino Fundamental, a Educação Infantil e o Ensino Médio são etapas que conformam a Educação Básica brasileira, com atendimento e oferta gratuita a crianças, desde os quatro anos de idade, até adolescentes com dezessete anos, para conclusão desta etapa educacional, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009⁶⁴.

No decorrer do tempo, a Educação Básica sofreu algumas alterações no que se refere às obrigações do ensino, e dentre elas temos as Leis federais nº 11.

⁶² Doutora em Educação (UFRN). Docente da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq Nível 1 D. Coordenadora e docente do Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). Integra a Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/ANPEd (2021-2023). Coordenadora do NEAB GERA/UFPA. Email: wilmacoelho@yahoo.com.br.

⁶³ Licenciada em Ciências, Matemática e Linguagens para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental-UFPA. Professora da Educação Básica. Email: patricia_simith@hotmail.com.

⁶⁴ Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

114, de 2005⁶⁵ (BRASIL, 2005), e nº 11.274, de 2006⁶⁶ (BRASIL, 2006), que determinam a oferta e duração do ensino básico no país. Respetivamente, trata-se da obrigatoriedade da matrícula de crianças no Ensino Fundamental desde os seis anos de idade, e a disposição desta etapa para nove anos de duração. Sobre esta dimensão, nos pautamos nas considerações de Eveline Favero, Dhyovana Guerra, Heder Santos e Camila Delazeri (2017), de que a ampliação do tempo de escolarização não se constitui, necessariamente, um indicador de qualidade.

Em nosso trabalho nos importam, sobremaneira, as alterações havidas na legislação educacional referente a promulgação das leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que atribuem desdobramentos para uma educação antirracista. Adriana Corsi e Emilia Lima (2010) destacam a relevância da temática das Relações Étnico-Raciais durante a Formação Inicial e Continuada dos professores, visto que suas práticas assumem um papel relevante no desenvolvimento de competências para o enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação (COELHO, 2005).

A lei nº 10.639/03, bem como a nº 11.645/08, apontam a necessidade de atualização dos currículos escolares no que se refere à temática da diversidade e das relações étnico-raciais, com estratégias de conhecimento e valorização da pluralidade que demarca a sociedade brasileira (MARQUES; ALMEIDA; SILVA, 2014). Estas são medidas que possibilitam a inserção da diversidade étnico-racial nos currículos escolares e a superação da hegemonia que historicamente os tem pautado.

Nosso estudo incide sobre a análise documental empreendida em artigos publicados entre os anos de 2008 e 2018, com o propósito de explorar o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental. Recorremos a um levantamento bibliográfico (SEVERINO, 2007) integrado por vinte e seis artigos, coletados na plataforma Periódicos CAPES durante os meses de abril a maio de 2020. Nossa empiria partiu dos descritores: *Ensino Fundamental e leis 10.639/03 e 11.645/08; Ensino Fundamental e diversidade; Ensino Fundamental*

⁶⁵ De 16 de maio de 2005, alterou os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

⁶⁶ De 06 de fevereiro de 2006, esta Lei alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

e relações étnico-raciais; Ensino Fundamental e diversidade racial, o que resultou em cento e quinze artigos, dos quais somente vinte e seis atendiam consubstancialmente aos nossos objetivos.

Em se tratando de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2016) para análise de conteúdo, recorreremos às técnicas de Laurence Bardin (2016). Assim, nosso estudo centrou-se em definir categorias a partir das discussões dos autores nos artigos. A partir do *corpus* empírico, obtivemos artigos publicados nos anos de 2009 (1), 2010 (1), 2012 (1), 2013 (3), 2014 (3), 2015 (2), 2016 (4), 2017 (4) e 2018 (7), representando a amostra composta pelas produções publicadas em periódicos qualificados nas áreas de Educação, Ensino, História e Interdisciplinar, que apresentam *Qualis*⁶⁷ A1 até C6. As produções apresentam protagonismo feminino: vinte nove autoras e quatorze autores com titulações⁶⁸ de doutor (36), mestre (9) e professores da educação básica (8), com formação inicial em Letras, História (licenciatura/bacharelado), Pedagogia e Sociologia. As áreas de pós-graduação se concentram em Educação e História. No que tange às categorias localizadas nos trabalhos, temos *Legislação para ERER, currículo, livro didático e ações pedagógicas*, produções concentradas em sua maioria na região sudeste do país, e relacionam-se às áreas de História, Língua Portuguesa, Educação Física, Ciências, Física e Artes.

Os argumentos presentes nos artigos possibilitaram a percepção de temas e enfoques diversificados sobre o trabalho com a diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Apesar de haver discussões com a legislação educacional voltada para a ERER – Leis nº 10. 639/2003 e nº 11. 645/2008; DCNERER –, tais produções assinalam a necessidade de conhecimento das legislações para o exercício de uma educação antirracista, que vise à erradicação do racismo e discriminações existentes na escola e fora dela.

A produção no período (2008–2018) nos apresentou, ainda, a necessidade de reorganização de currículos e dos processos formativos iniciais de professores, como pontua Wilma Coelho (2018), de modo a oportunizar o trabalho com a questão étnico-racial na escola pautado em um âmbito legal, pedagógico, ético

⁶⁷ Utilizamos como base para estas informações a planilha de classificação *Qualis/CAPES* (2018–2019).

⁶⁸ Informações sobre os/as autores/as extraídas da Plataforma Lattes/CNPq, no período de 25 a 26 de junho de 2020, na qual estas IES figuram como instituições de vinculação dos/as autores/as.

e político (COELHO; SOARES, 2011), especialmente na consideração da dimensão sociopolítica educacional (GOMES, 2012).

Tais produções científicas consubstanciam o campo da Educação Básica voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais e representam recurso de importância significativa naquilo que Wilma Coelho e Nicelma Soares (2011) acenam como um trato consubstanciado por parte dos agentes que na escola atuam, a partir das formulações que ampliam as perspectivas sobre as relações raciais no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília — DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Lei n° 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília — DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.114%2C%20DE%2016%20DE%20MAIO%20DE%202005.&text=Altera%20os%20arts.,aos%20seis%20anos%20de%20idade. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL, *Lei n° 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 07 fev. 2006.

BRASIL. *Lei n° 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília — DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. 2005. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagens da questão étnico-racial na escola*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2011.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*(online), Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, junho, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57233>>. Acesso em: 20 out. 2020.

CORSI, Adriana Maria; LIMA, Emília Freitas de. Práticas pedagógicas no ensino fundamental na perspectiva do multiculturalismo crítico. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 158-182, 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/corsi-lima.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; ALMEIDA, Fernanda Alexandrina de; SILVA, Wilker Solidade. A percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 47-67, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/461>. Acesso em: 20 out. 2020.

FAVERO, Eveline; GUERRA, Dhyovana; SANTOS, Heder Luiz Matias Mendes dos. DELAZERI, Camila Molon. O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 397-406, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-397.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

RELAÇÕES RACIAIS E ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA A PARTIR DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS (2014-2018)⁶⁹

Wilma de Nazaré Baía Coelho⁷⁰
Waldemar Borges de Oliveira Júnior⁷¹

Este trabalho apresenta algumas reflexões atinentes aos resultados do artigo publicado na Revista Humanidades e Inovação intitulado *Educação para as relações étnico-raciais e Escola Básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018)*. Assim como na produção publicizada, partimos do questionamento que as pesquisas sobre a temática da Educação das Relações Raciais (ERER) na Escola Básica brasileira “implica avançar em campo melindroso” (COELHO; COELHO, 2018, p. 105), no qual, rotineiramente, a sociedade brasileira constrói e incorpora em seu cotidiano estereótipos em relação à população negra, limitando as possibilidades de enfrentamento efetivo dos questionamentos que norteiam a temática no contexto escolar.

Compartilhamos ainda da premissa da relevância do trabalho com a temática da ERER na escola, por ser o primeiro lugar no qual crianças aprendem a existência do racismo (CAVALLEIRO, 1999) e que decorridos dezoito anos da Lei nº 10.639/2003⁷² (BRASIL, 2003), a temática da ERER na Educação Básica se apresenta como “crucial para o fortalecimento dos direitos adquiridos em uma sociedade democrática e que quer ser inclusiva e diversa”, como afirmam Wilma Coelho e Nicelma Brito (2020, p. 34).

⁶⁹ Este resumo expandido é um recorte do artigo intitulado: Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018) de autoria de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Waldemar Borges de Oliveira Júnior. A produção está disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3860>. Acesso em: 20 out. 2020.

⁷⁰ Doutora em Educação (UFRN). Docente da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq Nível 1 D. Coordenadora e docente do Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). Integra a Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/ANPed (2021-2023). Coordenadora do NEAB GERA/UFGA. Email: wilmacoelho@yahoo.com.br.

⁷¹ Mestre em Docência em Educação em Ciências e Matemática (UFGA). Email: waldemarjuniorcn@gmail.com.

⁷² Que torna obrigatória a inserção da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito escolar.

Dessa forma, indagamos *como as produções acadêmicas em teses, dissertações e artigos no recorte temporal de 2014 a 2018, abarcam a temática da EREER na Escola Básica brasileira?* Para tal feitura, o texto demarca um investimento consubstanciado na literatura especializada sobre Educação Básica brasileira e EREER.

Para obtenção das produções científicas, o estudo designado *Estado da Arte* (ANDRÉ, 2009) sobre a Escola Básica e EREER se tornou circunstancial para a compreensão das produções acadêmicas e como estas direcionam os debates no campo educacional. O estudo sobre *estado da arte* em Marli André (2009) concorre para fundamentar nossa reflexão. Tal estudo se inspira em uma categoria do tipo histórico-bibliográfica ou de revisão, que permite organizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação e identificar abordagens e debates dominantes e emergentes.

Assim, este texto incide sobre as produções acadêmicas, por meio de teses, dissertações e artigos atinentes relacionadas à EREER na Escola Básica, no período de 2014 a 2018. Para o levantamento dos materiais empíricos em teses e dissertações, acessamos o *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷³. No caso dos artigos, elegemos o *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷⁴. Em ambos, os descritores utilizados foram “Relações Étnico-Raciais” e “Relações Étnico-Raciais e Escola Básica”, dos quais foram obtidas *dezessete teses, vinte e seis dissertações e vinte e cinco artigos qualificados entre A1 e B5* com abordagem vinculada à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O recorte temporal sinaliza os últimos cinco anos a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a produção a ela atinente. Por meio desta, versamos sobre as principais discussões dessa empiria e as dimensões teórico-metodológicas desse campo em especial. Ressaltamos ainda que, metodologicamente, esta produção é consubstanciada no artigo de Wilma Coelho (2018), na qual a autora fundamenta o percurso da literatura especializada sobre formação de professores e relações étnico-raciais, por meio de análise de teses, dissertações e artigos publicados entre 2003 e 2014.

⁷³ Endereço eletrônico: <http://bdttd.ibict.br/vufi/nd/>.

⁷⁴ Endereço eletrônico: <https://www.capes.gov.br/>.

Por meio de uma abordagem qualitativa, com o “Estado da Arte” realizado, foram abstraídos no *primeiro momento*: a) perfil dos pesquisadores por gênero; b) distribuição quantitativa das teses, dissertações e artigos por região brasileira; c) vínculos institucionais da autoria das teses, dissertações e artigos. Em um *segundo momento*, apresentam-se: a) os principais aportes teóricos e metodológicos das investigações e b) os principais questionamentos que envolvem as produções examinadas. Para sistematização dos dados, nos inspiramos nas formulações sobre análise de conteúdo em Laurence Bardin (2016). As etapas desenvolvidas na pesquisa seguiram os seguintes parâmetros: a) busca de teses e dissertações no BDTD sobre a temática ERER; b) busca de produções de artigos publicados no *site* da CAPES sobre Escola Básica e ERER no âmbito escolar, ambos no período de 2014 a 2018; c) sistematização da organicidade das teses, dissertações, assim como as publicações dos artigos.

Reiteramos nesse material o que Marcela Conceição (2018), Nicelma Brito (2018), Wilma Coelho (2018) indicaram, que há uma maior concentração de mulheres que pesquisam sobre a temática da diversidade na Escola Básica brasileira e que os artigos, dissertações e teses mapeados se concentram nas Universidades oriundas da Região Sudeste ou Sul do país, cujas razões são de diversas naturezas, mas que não serão objeto de desdobramento neste momento.

Verificamos ainda que muitas/os das/os professoras/es que concluíram, principalmente, pesquisas de mestrado, estão na Escola Básica, e podem contribuir com a subversão e encaminhamento de ações essenciais para o trato com a diferença no âmbito escolar (COELHO; SILVA; SOARES, 2016). Assim, esses estudos são relevantes para a ampliação das discussões nas escolas sobre os questionamentos e enfrentamento consubstanciado, do ponto de vista teórico, em relação ao racismo, preconceito e discriminação no âmbito escolar. Fazemos eco às ressalvas de Wilma Coelho, Carlos Silva e Nicelma Soares (2016) em relação ao combate ao racismo e à consolidação de uma sociedade democrática, pois isto implica, antes de tudo, em saber formar.

Verificou-se ainda que as/os autoras/es dos artigos mencionam suas bases epistemológicas e a literatura especializada sobre a temática em autoras/es como Petronilha Silva, Kabengele Munanga, Lilia Schwarcz, Nilma Gomes, Eliane Cavalleiro e Wilma Coelho, assim como pesquisadoras/es consolidam suas

ideias e discussões principais em formulações de autores como Pierre Bourdieu, Stuart Hall, Michel Apple, Boaventura Santos e Paulo Freire, dentre outros.

Por meio dos diálogos tecidos pelas produções acadêmicas, localizamos ainda a necessidade no que se refere à ampliação da formação de professores (inicial e continuada), para o trato com as Relações Étnico-Raciais. Os estudos reforçam a reversão das propostas pedagógicas, em relação à graduação e à pós-graduação, fazendo com que os objetos de pesquisas nos níveis *lato sensu* e *stricto sensu* reflitam os problemas da Escola Básica (COELHO, 2018).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. São Paulo, v. 1, n. 1, ago.-dez. 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/arti_cle/view/4. Acesso em: 23 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3ª reimpr. da 1ª ed. revista e ampliada. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília — DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. *Formação de professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013*. 2018. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. *Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.* São. Paulo, v. 9, n. 2, p. 39-49. 1999. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/jhgd/arti_cle/view/39447. Acesso em: 27 mai. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 34, e192224, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014)*: produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n.

69, p. 97-122, maio-jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/articulo/view/57233>. Acesso em: 26 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da Silva; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Org.). *A diversidade em educação: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016 (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. BRITO, Nicelma Josenila Costa de. Dez anos da lei N. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 19-42, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6358/4691>. Acesso em 26 abr. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. Educação para as relações étnico-raciais e Escola Básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). *Revista Humanidades e Inovação*. v. 7, n. 15, p. 262-280. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3860/1832>. Acesso em 26 abr. 2021.

CONCEIÇÃO, Marcela Silva da. *Um estudo sobre o estado do conhecimento no tocante à implementação da lei n. 10.639/2003 na educação básica (2009-2016)*. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NO PPGE/UFAC A PARTIR DE UMA REVISÃO DE LITERATURA

*Flávia Rodrigues Lima da Rocha*⁷⁵

*Andressa Queiroz da Silva*⁷⁶

*Wálisson Clister Lima Martins*⁷⁷

O presente trabalho faz parte das pesquisas realizadas no âmbito do NEABI/UFAC e trata de um levantamento das dissertações produzidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da citada universidade (PPGE/UFAC), voltadas para temáticas envolvendo a população negra. O PPGE/UFAC existe desde 2014 e, até 2019, teve 86 defesas aprovadas de dissertações. Este programa foi uma importante conquista para a UFAC no que diz respeito à pós-graduação, sobretudo no que tange à possibilidade de formação de professores. O PPGE/UFAC tem duas linhas de pesquisa, que são: Linha 1) Políticas e Gestão Educacional; e Linha 2) Formação de Professores e Trabalho Docente, que muito têm contribuído para o avanço da ciência educacional no estado do Acre.

Este estudo centrou-se na compreensão da importância de programas como o PPGE/UFAC para o crescimento da formação de professores em relações étnico-raciais, tendo em vista que esta é uma formação prevista em Lei, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2004 (BRASIL, 2004), que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana a fim de regulamentar o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da Educação Básica.

⁷⁵ Mestra em Letras: linguagem e identidade (UFAC). Docente da Universidade Federal do Acre. Coordenadora do Curso de Licenciatura em História (UFAC). Email: flavia_rocha80@hotmail.com.

⁷⁶ Graduada no curso de Bacharelado em Serviço Social pela Faculdade da Amazônia Ocidental (FAAO). Licenciada em Letras Português (UFAC). Especialista em Famílias e Representações Familiares pela Faculdade da Amazônia Ocidental (FAAO). Email: andressa.queiroz.silva@hotmail.com.

⁷⁷ Licenciado em História. Email: wclmartins@gmail.com.

Este trabalho indaga quais pesquisas voltadas para a promoção de igualdade racial podem ser encontradas entre as dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, desde sua criação, em 2014, até 2019. Além disso, este problema gera outras questões de estudo, como: quem são os sujeitos que desenvolveram estas pesquisas? E quem são os sujeitos que orientaram estas pesquisas? Em qual contexto (período de escrita e de defesa, linha de pesquisa) a escrita destas dissertações foi realizada?

O aporte teórico utilizado por este trabalho parte de Gomes (2012), que localiza na teoria educacional e no campo curricular os movimentos internos e externos de questionamento da ciência (GOMES, 2012), nos quais os movimentos atuam para pensar a valorização dos diferentes modos de construir ciência, interrogando o cânone epistemológico e as abordagens tradicionais; e os externos questionam a ideia da ciência enquanto único conhecimento possuidor de valor. Nilma Gomes (2012) afirma que a democratização da escola agiu como um ponto de inflexão em que a ampliação do acesso à Educação Básica, e a consequente entrada de sujeitos que anteriormente eram invisibilizados e colocados como não-dignos de produzir/obter conhecimento nas escolas e nas universidades, opera mudanças no campo educacional e científico, no geral.

Tal democratização tornou possível que esses novos sujeitos que ocupam o espaço escolar questionassem os currículos, as teorias educacionais e a própria ciência a partir de suas experiências, conhecimentos, valores e demandas políticas, no mesmo movimento apontado anteriormente. Assim, negros, indígenas, mulheres e comunidade LGBTQIA+ passam a exigir novas perspectivas de educação, de pesquisa e ciência que atuem de forma emancipatória.

Pode-se tomar como exemplo a introdução da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar – e consequentemente, na formação de professores – que é produto e faz tais questionamentos, considerando que ela torna necessário que sejam postas em revisão as antigas/tradicionais formas de construir e de ensinar história. Essas revisões, que se transformam em rupturas, inquerem que sejam repensadas as perspectivas do campo educacional e que sejam direcionadas para uma real relação entre teoria e prática (GOMES, 2012). É nesse sentido que podem ser pensados os estudos sobre promoção de igualdade racial, que, dada a sua profunda e complexidade, exigem que sejam

repensadas práticas individuais e coletivas antirracistas nos diversos âmbitos da vida humana.

O estudo se ancora na revisão de literatura proposta por Sérgio Luna (1997), porém como o PPGE/UFAC ainda tem uma idade pequena e com poucas dissertações defendidas, a pesquisa ocorreu diretamente no banco de dissertações do Programa, com a leitura dos títulos de todas as dissertações e dos resumos das dissertações identificadas com a temática em pesquisa. A princípio, buscamos identificar dissertações voltadas para a formação de professores em educação das relações étnico-raciais, mas dada a escassez, a pesquisa ampliou seu recorte para toda as dissertações com temáticas voltadas para a população negra.

Constatou-se, portanto, que entre as 86 dissertações defendidas entre 2016 (ano em que ocorreram as primeiras defesas do programa) e 2019, apenas três dissertações trabalham com temáticas direcionadas para a população negra, sendo uma voltada para o estudo das cotas na UFAC (A) e duas voltadas para a trajetória profissional de professores negros, sendo uma delas com recorte de professores da Educação Básica (B) e a outra com recorte de professoras da UFAC (C).

Os pesquisadores destas dissertações são professores, sendo a pesquisa A realizada por uma mulher branca, a pesquisa B realizada por um homem negro e a pesquisa C por uma mulher negra.

Com relação aos orientadores, percebeu-se por meio de seus currículos lattes que são profissionais voltados para o estudo de políticas educacionais, formações de professores, perpassando estudos de sociologia da educação e de currículo, bem como têm experiência com o estudo de identidade, conceitos e temáticas relevantes nas pesquisas com recorte étnico-racial.

A pesquisa B, voltada para a trajetória de professores negros da educação básica, foi defendida em 2016 por um discente da primeira turma do programa, ingressante em 2014, e foi realizada pela linha 2. As outras duas pesquisas foram defendidas em 2019, por duas discentes da turma de 2017, sendo a pesquisa A desenvolvida pela linha 1 e a pesquisa C pela linha 2, percebendo-se aí um longo período de tempo entre a primeira e as duas últimas.

Sendo assim, percebe-se que estudos com recorte étnico-racial ainda são um grande desafio. Entretanto, Silva *et al* (2018) pontuam que crescem as

possibilidades de desenvolvimento destes estudos, sobretudo com a política de acesso às universidades para a população negra, por isso considera-se que estas pesquisas no PPGE/UFAC, embora escassas, são pequenos espaços de resistência e decolonialidade nos quais muitos outros poderão usar como estímulo para que outras pesquisas como estas sejam produzidas, ampliando-se assim estudos que promovam igualdade racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC; SEPPPIR, 2004. 36 p. Disponível em <<https://bit.ly/2HwgugS>>. Acesso em 17 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.934/1996, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 17 abr. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*. v. 12, n. 1, jan/abr 2012. p. 98-109. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em 27 abr. 2021

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 1997.

SILVA, Paulo Baptista da Silva. REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (orgs.) *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

RELAÇÕES RACIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE A LITERATURA ESPECIALIZADA (2004-2018)

Felipe Alex Santiago Cruz⁷⁸
Wilma de Nazaré Baía Coelho⁷⁹

Este estudo tem como temática a Formação Continuada de professores e como objeto de investigação o percurso da literatura especializada desta temática e relações raciais no período acima mencionado. Objetivamos *anunciar os aspectos teóricos e os principais aportes da temática da formação continuada de professores para as relações raciais* consumidos no Brasil. Para iniciar as discussões, destacamos que a *formação continuada* se constitui como uma modalidade que advém da etapa inicial, ou seja, a *formação de professores*. Esta modalidade possibilita a consecução dos estudos teóricos e práticos, com vistas ao aperfeiçoamento profissional (CANDAU, 1998; HYPOLITTO, 1999; 2000; GATTI, 2008).

A literatura especializada tem mostrado alteração nos diversos termos para designar formação continuada de professores, como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização. Nesse percurso, identificamos denominações inflexionadas por teóricos que advêm: de formação contínua (NÓVOA, 1991; SCHÖN, 1992, PERRENOUD, 2000, ESTRELA, 2003); formação permanente (IMBERNÓN, 2009); ou formação continuada (ANDRÉ et al, 1999; ANDRÉ, 2002; GATTI, 2008; GATTI e BARRETO, 2009; ALMEIDA e PIMENTA, 2014). Neste estudo, adotamos o termo formação continuada como premissa empreendida do processo que denota escolha epistemológica, definição sociopolítica e cultural (ANDRÉ, 2002) do objetivo que buscamos alcançar.

⁷⁸ Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia – *Campus* Capanema. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA). Email: felipealex10@yahoo.com.br.

⁷⁹ Doutora em Educação (UFRN). Docente da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq Nível 1 D. Coordenadora e docente do Doutorado em Rede Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). Integra a Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/ANPEd (2021-2023). Coordenadora do NEAB GERA/UFPA. Email: wilmacoelho@yahoo.com.br.

As discussões sobre a temática da Formação Continuada de professores no Brasil remontam ao início da década de 1970. Essa afirmativa decorre de nossa imersão nos estudos e pesquisas da literatura sobre a temática, possibilitando afirmar, hoje, que ela tem estado presente de modo amplo no campo da Formação de Professores (GATTI, 2008). Perspectivas teóricas apontam que essas discussões ainda estão longe de serem superadas nas próximas décadas. A problematização circunstanciada demandou um investimento de estudos, cuja perspectiva aponta que as primeiras experiências de pesquisas com a Formação Continuada advêm dos trabalhos de Bernadete Gatti *et al* (1972), Carmem Silvia de Arruda Andaló (1995) e Vera Maria Candau (1998), que concluem que a temática constitui preocupação desde a década de 1970.

Decorridos quase cinquenta anos, observamos que a trajetória de estudos teóricos sobre a temática tem apresentado um número elevado e com temas variados. No entanto, quando se trata de questões sobre relações raciais, observamos a necessidade de maiores investimentos de estudos e pesquisas. Portanto, neste texto indagamos: *Como se conformam os aspectos e aportes teóricos da temática da formação continuada de professores e relações raciais na literatura especializada?* No tocante ao aporte teórico, estruturamos o estudo a partir de três categorias analíticas, a saber: Formação de Professores e Formação Continuada à luz de Bernadete Gatti (2002, 2005, 2008) e Marli André (1999, 2002); *formação de professores e relações raciais* em Petronilha Silva (2003), Nilma Lino Gomes (2005, 2013) e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2009, 2018); *campo* em Pierre Bourdieu (1983, 2003, 2004, 2007, 2011); e *representação* a partir de Roger Chartier (1991, 2011).

O levantamento da literatura especializada demandou, inicialmente, o investimento nos estudos sobre a temática. Posteriormente, realizamos um levantamento de livros e capítulos de livros nas Plataformas *Sucupira* CAPES e *Google Acadêmico*, no período de 2004 a 2018. Esse recorte considera os 15 anos de promulgação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que instituiu a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e africana” nos currículos das redes de ensino do país. Para dimensionar esse levantamento, trabalhamos, estritamente, com os descritores de buscas, ou seja: *formação continuada de professores; relações raciais*.

Na consideração de produções como parte do *corpus* do estudo, consideramos tão somente as produções que tratam sobre a temática e que possuem relação direta com objeto deste estudo. Assim, foi definido o levantamento das produções, a partir da delimitação das categorias que surgiram deles à luz da técnica de Análise de Conteúdo. O recorte em questão objetivou identificar as unidades de registro expressas nos textos que figuram como incidências recorrentes e, por conseguinte, como categorias de discussão, sendo as expressões referentes à formação continuada compreendidas como significantes do estudo e os temas emergentes delas entendidos como unidades de significado. As categorias então identificadas nesta etapa estão dispostas no quadro 01, a seguir.

Quadro 01 - Principais incidências da literatura especializada e aporte teórico

CATEGORIAS DE DISCUSSÃO	REFERENCIAIS TEÓRICOS
<i>Políticas de formação continuada</i>	Miriam Jorge Warde (2003); Naura Syria Carapeto Ferreira (2003, 2006); Bernadete Gatti (2008), Bernadete Gatti, Elba de Sá Barreto e Marli André (2011).
<i>Desenvolvimento profissional</i>	Keneth Zeichner (1998); Bernadete Gatti (1997); Carlos Marcelo Garcia (1999); Mônica Gather Thurler (2002); Maurice Tardif (2010); Francisco Imbernón (2009, 2010).
<i>Competências, Práticas e Profissionalização</i>	Bernadete Gatti <i>et al</i> (1972); Antônio Nóvoa (1991); Isabel Alarcão (1998); Dinéia Hypolitto (2000); José Contreras (2002); Maria Teresa Estrela (2003); Bethânia Leite Ramalho, Isauro Beltrán Nuñez Clermont Gauthier (2005); e Paulo César Géglio (2006).
<i>Formação continuada em serviço e profissionais estratégicos que engendram esta formação</i>	Isaneide Domingues (2009); Lilian Feingold Conceição (2011); Vera Maria Nigro Placo, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lúcia Trevisan (2011); Dagmar Serpa (2011); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Maria do Socorro Ribeiro Padinha (2013); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Aldemir Farias da Silva (2017).
<i>Formação, Educação, Multiculturalismo, Diversidade e relações raciais⁸⁰</i>	Vera Maria Candau (1998); Ana Canen (2001; 2011); Cláudia Miranda (2002); Francisco Lopes de Aguiar e Maria Clara Di Pierro (2004); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, 2018); Wilma de Nazaré Baía Coelho (2005); Nilma Lino Gomes (2012a); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares (2016).

FONTE: Elaborado pelos autores (2020).

⁸⁰ Esta categoria teórica não necessariamente concentra suas discussões sobre Formação Continuada de Professores. O foco das discussões advém do campo da Educação, Formação de Professores

A imersão dos estudos na literatura especializada foi um investimento necessário e que concorreu para conformação das categorias teóricas que estruturam o objeto de estudo relacionado ao campo da temática, além de possibilitar o conhecimento das características de cada uma dessas categorias. Esse campo é conformado em meio a disputas que visam o protagonismo de determinada empiria, e que buscam conferir visibilidade no debate acerca da formação continuada de professores.

Compreender a conformação da literatura especializada da temática se constitui como algo relevante na estruturação do objeto de pesquisa. Como se observa, a literatura e aporte teórico sobre a Formação Continuada de professores constitui um repertório epistemológico amplo. Discussões sobre *políticas de formação continuada, desenvolvimento profissional e competências e práticas e profissionalização* correspondem às maiores incidências na literatura, em detrimento de interlocuções da temática com o campo da diversidade cultural, especialmente sobre relações raciais. Isso requer compreender que essas discussões possuem um nascedouro nas estruturas e demandas institucionais aos quais essa literatura hegemonicamente circula (GATTI, 2008).

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução: Denise Bárbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – 1970-1989*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía, Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista* [online]. 2018, vol. 34, n. 69, pp. 97-122. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000300097&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 26 abr. 2021.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 9 jul. 2019.
- GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57 – 70,

e diversidade. Entendemos como necessária esta inclusão, dada as possibilidades deste campo epistemológico em pensar a Formação Continuada a partir de seus encaminhamentos teóricos.

jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em 20 jan. 2018.

REFERÊNCIAS DAS FONTES

Políticas de Formação Continuada de Professores

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57 – 70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 7 abr. 2018.

WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

Desenvolvimento Profissional

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução: Juliana do Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZEICHNER, Keneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1998a.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

THURLER, Mônica Gather. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Competências, práticas e profissionalização

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CONTRERAS, José. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortes, 2002.

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua: entre teoria e prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org). *Formação continuada e gestão da educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 43-64.

GATTI, Bernadete *et al.* Algumas considerações sobre o treinamento de pessoal no ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 4, p. 1-52. out. 1972. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2481/2437>. Acesso em: 1 mar. 2018.

GÉGLIO, Paulo César. *Questões da formação continuada de professores*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

HYPOLITTO, Dinéia, Formação continuada: análise de termos. *Integração: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo, n. 21, p. 101-103, maio, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/232902574/Formacao-Continuada-Analise-de-Termos>. Acesso em: 20 dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

Formação Continuada em Serviço e Profissionais Estratégicos que engendram esta Formação

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 38, p. 229-250, janeiro/abril 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4113>. Acesso em: 13 abr. 2018.

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 87-102, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-406020170005000087&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2018.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. *Coordenação Pedagógica e orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. *O Coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. 2009. 235f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>. Acesso em: 15 mar. 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Revista Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 02, p. 225-285, 2011. Disponível em: https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789_3332. Acesso em: 1 abr. 2018.

SERPA, Dagmar. *Coordenador pedagógico vive crise de identidade*. Ed. Especial “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. Fundação Victor Civita, Edição Especial, n. 6. junho, 2011.

Formação, Educação, Multiculturalismo, Diversidade e Relações Raciais

CANDAU, Vera Maria (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 3. ed., 1998.

CANEN, Ana. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 15-44.

CANEN, Ana, Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-813, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores do Pará (1970-1989)*. 2005. 253.f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14118>. Acesso em: 9 jul. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da Lei n. 10.639/03: diálogo entre a universidade e a Escola Básica. *Revista da ABPN*. v. 08, n. 19, p. 69-96, mar/jun. 2016. Disponível em: abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/26/23. Acesso em: 20 maio. 2018.

GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012. (Educação para todos; 36).

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara (org.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre. v. 30, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio-jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300123&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2018.

O ESTADO DA ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: LINGUAGEM E IDENTIDADE E EDUCAÇÃO DA UFAC (2011-2020)

Jardel Silva França⁸¹

O presente trabalho tem como objetivo central mapear analiticamente a produção científica acerca da formação de professores em educação das relações étnico-raciais nas dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI) e em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC) no marco temporal de 2011 a 2020. No que se refere à pós-graduação *stricto sensu*, atualmente a UFAC dispõe de cinco Mestrados Profissionais, doze Mestrados acadêmicos e cinco Doutorados, sendo esses nas áreas de: Educação, História, Física, Matemática Ciência Florestal, Ciência da Saúde, Agronomia, Biodiversidade e Biotecnologia, Artes Cênicas e Letras.

A Ufac conta também com convênios junto a outras instituições para a realização de Mestrado e Doutorado interinstitucional – no formato MINTER e DINTER – em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mais recente a Universidade de Brasília (UnB).

Essa teia de comunicação com outras instituições tem consolidado grandemente a qualificação dos docentes e acadêmicos da UFAC, incentivando a produção científica, constituindo redes de cooperação. Na prática, esse investimento tem proporcionado o fortalecimento dos sustentáculos fundamentais da vida acadêmica universitária, conforme preconiza a carta magna, sendo eles:

⁸¹ Especialista em Educação Especial Inclusiva (INEC). Licenciado em História (UFAC). Email: jardelfranca2509@gmail.com.

o ensino, a pesquisa e a extensão. Face a tudo isso, depreende-se a preocupação em desenvolver este estudo sobre a Formação de professores e educação étnico-racial: Análise das produções dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Educação da Universidade Federal do Acre de 2011-2020.

Para o desenvolvimento do estudo, pensamos ser imprescindível - além de recorrer à literatura sobre a educação das relações étnico-raciais em Silva (2018) e Nilma Gomes (2019), Kabengele Munanga (2015) - dialogar com aportes como Demerval Saviani (2009), Jorge Megid (1999), Marlí André (2007), Andressa Silva e Rosilene Costa (2018), dentre outros. Neste intuito, as reflexões de Demerval Saviani (2009) sobre a estruturação da educação no Brasil muito nos valem como ponto de partida, pois nos mostra sua concepção da história da formação docente no país, apresentado seis períodos distintos, sendo eles: 1. Ensaio intermitentes de Formação de Professores (1827-1890); 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939); 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

A exemplo de Saviani, que historiou a formação de professores no Brasil, temos Jorge Megid (1999) nos dizendo sobre os Programas de Pós-graduações logo após a década de 1960, período de oficialização institucional da pós-graduação no país. Assim, pode-se destacar três fases marcantes dessa sistematização: a primeira indo até o final da década de 1970, caracterizada pela implantação e ampliação intensa dos programas de pós-graduação nas várias áreas do conhecimento; a segunda fase nos anos 1980, marcada pela consolidação dos cursos, retração do processo de expansão e racionalização de recursos; a terceira, na década de 1990, define-se pela avaliação institucional dos programas e pela busca de novos modelos ou estruturas de cursos, mostrando ainda o pequeno crescimento de cursos e vagas (MEGID, 1999, p. 13). Vale ressaltar que apesar das diferenças entre as etapas em comento, elas se estruturam na função social e científica da universidade, buscando criar, divulgar, difundir conhecimento, almejando a resolução de problemas sociais.

Segundo Marli André (2007), foi no início dos anos 1970 que se demarcou a implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*: entre 1971 e 1972, constituíram-se dez cursos e em 1975 já eram dezesseis. Esse crescimento bastante rápido dos cursos atraiu os recursos humanos com mais alto nível de formação. Ao mesmo tempo, assiste-se à expansão dos quadros nas universidades (ANDRÉ, 2007, p. 52). Na concepção de Mark Carvalho (2013), é a partir dos anos de 1980 que os debates sobre a formação de professores melhor se configuram com o movimento de reorganização e mobilização dos educadores em face dos rumos que os cursos formativos de docentes deveriam assumir. Nesse contexto, é criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE, transformada posteriormente em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (CARVALHO, 2013, p. 54).

No rastro da formação de educadores, temos as manifestações do movimento negro para a inclusão de suas pautas na educação, situação adensada pelas populações indígenas e suas reivindicações. O fortalecimento dessas demandas ocorreu com a promulgação da Carta Magna de 1988, seguindo-se aos desdobramentos da participação do Brasil na Conferência de Durban em 2001, quando o país se tornou signatário da Declaração e do Programa de Ação contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (MUNANGA, 2015). Pautado pela assinatura desse compromisso e sustentado nos pleitos das populações negras e indígenas, foram adotadas as políticas de ações afirmativas, tendo por consequência a educação étnico-racial no currículo escolar das redes públicas e privadas, bem como nos cursos de licenciatura. Diante disto, compreendendo-se a indissociabilidade da formação de professores e a educação étnico-racial, objeto de nosso estudo.

Concernente à Educação Étnico-Racial, foi sancionada a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003). Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Segundo Silva e Rocha (2020), a lei busca corroborar com a história da África e cultura afro-brasileira a partir da aplicabilidade do currículo escolar, mostrando as contribuições da população negra em todas as camadas da sociedade. Assim, a lei propõe que nos apropriemos de saberes necessários

para a superação do preconceito, racismo e discriminação racial, promovendo assim, uma educação antirracista.

Nossa proposta de estudo pretende elaborar uma análise crítica das produções dissertativas, levando em conta se elas discutem as questões étnico-raciais, que são essenciais para formação docente. O estudo partirá dos pressupostos teóricos de autores como Marlí André (2009), Norma Ferreira (2002), Jorge Megid (1999), Dilmeire Vosgerau e Joana Romanowski (2014). Ao analisar a produção sobre trabalhos científicos, Ferreira já observava nos anos iniciais do século XXI um crescimento de pesquisas em caráter bibliográfico com fins de estruturar traços da específica temática acadêmica, funcionando como norteadores de políticas educacionais.

Os trabalhos de “estado da arte”, inspiradores deste estudo, são indubitavelmente revisões, permitindo analisar o teor de conhecimento produzido até então sobre formação docente, e concomitantemente nos permitem constituir ajuste no trajeto formativo. A este respeito, para Vosgerau e Romanowski (2014, p.167): “Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos”. Indo além da identificação das dissertações, esse tipo de mapeamento permitirá a análise, a categorização da produção, revelando as múltiplas perspectivas de se trabalhar a temática. A metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento deste trabalho é do estado da arte por meio da pesquisa bibliográfica, estruturada na análise das dissertações produzidas pelo PPGLI e PPGE da Universidade Federal do Acre (UFAC) de 2011 a 2020, por intermédio do Banco de Dissertações, disponível na página oficial da referida instituição federal de ensino superior.

Será feita a verificação das dissertações a partir do seu todo (leitura integral das dissertações), indo além de resumos e palavras-chave. Isto porque, Ferreira (2002) tece uma crítica quanto ao uso de resumos disponíveis em catálogos informatizados para a realização de um *estado da arte*. Segundo ela, os resumos são adequados ao suporte em que estará contido o trabalho, sem ele, muito das vezes sendo modificado, não fornecem, de uma forma transparente e real, as contribuições do trabalho analisado.

A partir das leituras das dissertações, classificarei e farei a descrição dos trabalhos, tendo como descritores iniciais: título da dissertação; linha de pesquisa; palavras-chave; autor e orientador da pesquisa; ano de defesa; aporte teórico. A pesquisa por meio do “estado da arte” ou “estado do conhecimento” me permitirá mapear os estudos produzidos na Universidade Federal do Acre. E a partir desse estudo desenvolvido no PPGLI e PPGE sobre a temática, poderão ser caracterizadas as várias dimensões nas quais se tem trabalhado a formação docente e feito o indicativo das lacunas a serem preenchidas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marlí Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001813749>. Acesso em 26 abr. 2021.

ANDRÉ, Marlí Eliza Dalmazo Afonso de. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*, v. 10, n° 15. 43-59, jan/jun. 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001602610>. Acesso em 26 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília — DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 abr. 2020.

CARVALHO, Mark Clark. O dilema da eterna transitoriedade na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v.4, n.1, p. 37-62, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem-perspectiva/article/viewFile/6614/2721>. Acesso em 26 abr. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, agosto, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso e 26 abr. 2021.

GOMES, Nilma Lino O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais. *Revista ABPN*, v.11, p. 141-162, 2019. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/687/615>. Acesso: 18 set. 2020.

MEGID, Jorge Neto. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, 1999.

MUNANGA, Kabengele Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, dez, 2015, p. 20-31. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso em 26 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, pp. 143-155. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100012-&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso: 10 abr. 2020.

SILVA, Andressa Queiroz da; COSTA, Rosilene Silva da. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei n° 10.639/03. *Revista Em favor da Igualdade Racial*. Rio Branco – Acre, v.1, n.1, p. 17-35, fev/jul 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1993/1164>. Acesso: 28 abr. 2020.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Formação de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do(s) saber(es) na escola. *Revista Em favor da Igualdade Racial*. Rio Branco – Acre, v. 2, n. 3, p. 02-13, ago/jan 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3400/2117>. Acesso: 10 abr. 2020.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos, ROMANOWSKI Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em 26 abr. 2021.

CRIANÇAS NEGRAS: O ESTADO DO CONHECIMENTO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINARES NO BRASIL (2009-2019)

Antonio Matheus do Rosário Corrêa⁸²

Raquel Amorim dos Santos⁸³

Este trabalho possui como objeto de estudo o Estado do Conhecimento sobre a temática crianças negras em dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares (PPGIs) de universidades públicas estaduais e federais brasileiras, no período de 2009 e 2019. Estudar como as crianças negras estão presentes em produções científicas é importante para apreender os lugares e construções discursivas produzidas acerca desse grupo.

Compreendemos que as crianças “[...] vivem suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, como classe social. [...] Embora a infância seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 41-42). Assim, participam continuamente das sociedades e culturas, sendo pelos seus olhares sobre o mundo, produtoras de culturas, que revelam diferentes infâncias e representações.

Desse modo, “[...] a ideia de uma criança negra refere-se à passagem de uma visão que pensa *a* criança para uma visão que vê *uma* criança. *A* criança: única e universal para *uma* criança: impessoal, singular e múltipla” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 77, grifos no original). Ver e pensar a criança negra perpassa pelas suas histórias, condições de subalternidade, reconhecimento e valorização das suas infâncias, que simultaneamente revela múltiplas identidades, discursos e socializações na relação com seus pares e adultos.

⁸² Licenciado em Pedagogia (UFPA). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros, *Campus* Bragança (NEAB/UFPA). Email: matheus.correa112@gmail.com.

⁸³ Doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA/UFPA). Líder do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, *Campus* Bragança (NEAB/UFPA). Email: rakelamorim@yahoo.com.br.

Para contato com a temática crianças negras nos PPGIs, realizamos levantamento bibliográfico com base em Estado do Conhecimento. Para Norma Ferreira (2002), o Estado do Conhecimento possui caráter de mapeamento, descrição, análise e discussão de produções científicas que se destacam em diferentes épocas e lugares, bem como condições e espaços foram produzidos.

Os trabalhos que abrangem as crianças negras na área Interdisciplinar buscam contextualizar suas infâncias, refletir construções culturais, históricas e raciais em sociedades, elucidar caminhos de elaboração de representações, dentre outros. A partir disso, indagamos qual a presença da temática *crianças negras* em produções de Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares de universidades públicas brasileiras entre 2009 e 2019?

Para tanto, temos como objetivo analisar a presença da temática *crianças negras* em dissertações e teses de Programas de Pós-Graduações Interdisciplinares de universidades estaduais e federais brasileiras. Salienta-se que este estudo integra pesquisa de dissertação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Este estudo tem por base a abordagem qualitativa (PRODANOV, 2013), pela necessidade de compreensão e análise de fenômenos comunicados nos trabalhos e quantificação para mapeamento das produções. Desse modo, realizamos levantamento de dissertações e teses no recorte temporal de 2009 a 2019, buscando identificar a presença da temática nos trabalhos, além de desafios e possibilidades desse objeto em pesquisas de pós-graduação.

O levantamento para identificação dos PPGIs ocorreu pela Plataforma Sucupira, considerando a Área de Avaliação Interdisciplinar, com cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) acadêmico e profissional. Por conseguinte, realizamos as etapas: 1) busca das produções no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ou, quando não disponível, em Repositórios Institucionais dos PPGIs; 2) mapeamento das produções sobre crianças negras; (3) leitura do título dos trabalhos, para verificar se contemplavam a temática; (4) se presente, realizou-se leitura de resumo e texto completo; (5) elencaram-se aspectos teórico-metodológicos e resultados.

O enfoque teórico-metodológico de análise foi o dialogismo discursivo de Mikhail Bakhtin (2011), considerando o campo dos gêneros do discurso,

caracterizado pela produção de enunciados na comunicação discursiva, revelando textos e contextos na interação entre falante e ouvinte que, por meio da responsividade, elaboram e reelaboram significados e sentidos. O *gênero do discurso* é representado pelas produções científicas (dissertações e teses) com seus respectivos *sujeitos enunciadore*s, sendo esses pesquisadores que tratam sobre crianças negras em seus estudos. Desse modo, as *enunciações discursivas* revelam elementos teórico-metodológicos, bem como resultados e análises a respeito das crianças negras em diferentes espaços formativos e de socialização. Por fim, procede-se a *categorização dos enunciados discursivos* pela classificação e síntese dos discursos presentes nos trabalhos.

Os estudos sobre as crianças negras descrevem, problematizam e refletem sobre as infâncias negras, bem como os processos de socialização em perspectiva interdisciplinar de pesquisa. Assim, no levantamento realizado nos PPGIs, foram encontradas sete produções relacionadas à temática *crianças negras*. Segundo a empiria, há poucas produções que versam sobre as crianças negras em perspectiva interdisciplinar, pelo qual podemos traçar novas trajetórias de estudo que busquem refletir contextos sociais a respeito da temática, bem como experiências e culturas que vivenciam em processos formativos na sociedade.

As produções apresentam em suas estruturas teórico-metodológicas a abordagem qualitativa, tendo como perspectivas epistemológicas: a Sociologia da Infância; a Teoria Psicanalítica; e a Psicologia Social, sendo utilizados estudos de campo, de caso, etnográfico e (auto)biográfico. As técnicas de levantamento que emergem são: observação participante; entrevistas semiestruturadas; questionário semiestruturado; técnica projetiva; brincadeiras e oficinas; e conversas informais. Foram utilizados os instrumentos de levantamento: gravador de áudio; diário de campo; e registros fotográficos. Assim, os enfoques teóricos de análise encontrados são: Estudos Culturais; Psicanálise; Identidade Cultural; e Análise do Conteúdo.

Nessa incursão, emergem três categorias discursivas. A primeira, denominada *Identidade Étnico-Racial nas Relações de Crianças Negras*, conta com os estudos de Lucia Souza (2016), Querino Silva (2017) e Claudia Santos (2019). Nesse conjunto, são vislumbradas: identidades das crianças negras e condições emocionais fundamentadas nas relações afetivas em contextos escolar e familiar,

além de formas de enfrentamento aos racismos velado e explícito; relações étnicas enunciadas no contexto da cultura lúdica e identitária de crianças quilombolas; e processos de construção da identidade negra na infância de estudantes na Escola Básica.

Destacamos o estudo de Souza (2016), que buscou analisar processos de construção da identidade da criança negra e condição emocional com base nas relações afetivas vivenciadas em contextos escolar, familiar, além de modos de enfrentamento ao racismo. A autora revela três elementos que influem na construção identitária da criança negra: a) as famílias discursam sobre a diferença e são capazes de criticar a dimensão do racismo no contexto social e escolar; b) as crianças enfrentam contextos desiguais e racistas, bem como seus familiares; c) a escola desvela em primazia o racismo de profissionais e, como se não bastasse, também é omissa e franca diante práticas racistas.

Na segunda categoria, intitulada *Representações a partir das Relações Étnico-Raciais*, concentramos os estudos de Marília Soares (2011), Rosana Mello (2016) e Wesley Matos (2017). Nessas pesquisas, apreendemos: sobre interações do racismo enquanto problema social e individual que se inscrevem no pensamento das crianças; luta cotidiana de meninas negras frente à discriminação racial e de gênero, buscando reconhecimento, respeito e não aceitando a condição de inferioridade imposta; relação entre ser quilombola e aspectos raciais no campo representativo.

Nesse conjunto, salientamos a pesquisa de Soares (2011), que objetivou identificar modos como significações do racismo conscrevem-se psiquicamente nas crianças, produzindo dimensão simbólica do corpo negro e o ideal imaginário da brancura. A pesquisadora aponta que nas relações dialéticas dos sujeitos, o racismo se apresenta como problemática não apenas individual, mas também social, além de marcas psíquicas que permanecem, ainda, pouco elaboradas entre as crianças participantes do estudo.

Na terceira categoria, denominada *Práticas Pedagógicas para as Relações Étnico-Raciais*, concentramos apenas o estudo de Rayra Campos (2018). A referida pesquisa buscou identificar a existência de práticas pedagógicas que contemplem o patrimônio cultural afro-brasileiro em escolas da rede municipal de São Luís-MA, que desvelam que três das cinco escolas contempladas no

estudo realizam inserção da temática patrimônio cultural afro-brasileiro em suas práticas educativas, projetos pedagógicos e currículo escolar.

As enunciações discursivas contribuem para compreensão das identidades raciais que são produzidas em discursos, percepções de si e do outro a partir das relações raciais em espaços formativos, além da importância de práticas educativas voltadas para cultura afro-brasileira enquanto patrimônio na Escola Básica. As pesquisas buscam elucidar memórias, linguagens e projeções das crianças negras em convivência social, desvelando contextos e modos como as infâncias são interpretadas e construídas.

As categorias discursivas revelam que as produções sobre as crianças negras estão pautadas em identidades étnico-raciais, representações partilhadas pelas crianças negras e práticas pedagógicas a partir do patrimônio cultural. Nesse sentido, percebemos a necessidade de expansão para outras áreas de estudo, em perspectiva interdisciplinar de pesquisa, buscando compreender e analisar convivências culturais, políticas públicas para as crianças negras, dentre outras temáticas de investigação.

Conclui-se que o número de produções que versam sobre crianças negras ainda é ínfimo, considerando o quantitativo PPGIs e pesquisas defendidas anualmente. A ampliação no quantitativo de estudos a respeito da temática pode ocorrer por meio da abrangência do campo das Relações Étnico-Raciais em caminhos interdisciplinares de Linhas de Pesquisa, assim como programas de fomento para projetos de pesquisa que contemplem as crianças negras.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança negra. In. ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidade). p. 75-96.

BAKHTIN, Mikhail Mikhalovitch. *Estética da criação verbal*. 6. Ed. São Paulo (SP): Editora WMF Martins Fontes, 2011.

CAMPOS, Rayra Chrystina Veiga. *O patrimônio cultural afro-brasileiro na educação infantil: a inclusão da lei nº 10.639/2003 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís - MA*. 239f. Dissertação (Mestrado em Cultura e

Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *As pesquisas denominadas “estado da arte”*. Educação e Sociedade, n. 79, p. 257-272, ago./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 26 abr. 2021.

MATOS, Wesley Santos de. *Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da Comunidade Nova Esperança*. 138f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

MELLO, Rosana Célia Mota de. *Meninas negras no cotidiano escolar: trajetórias e horizonte de possibilidades numa perspectiva (auto)biográfica*. 100f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo (RS): Feevale, 2013.

SANTOS, Claudia Souza. *Memória e educação: construções da identidade étnica-racial de estudantes negras do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de Jequié – BA*. 118f. Dissertação (Mestrado em Memória) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SILVA, Querino da. *Etnicidades entre crianças da escola Reunidas Barroso de Camamu/BA: das brincadeiras ao samba de roda*. 142f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SOARES, Marília Carvalho. *Relações raciais e subjetividades de crianças em uma escola particular na cidade de Salvador*. 131f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SOUZA, Lúcia Ferraz Vargas de. *Identidade negra e processos subjetivos na infância: formas de enfrentamento do racismo*. 237f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS LICENCIATURAS DA UFAC: UMA PESQUISA EM ANDAMENTO

Wállisson Clister Lima Martins⁸⁴

A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), amplamente entendida enquanto fruto da atuação política do Movimento Negro brasileiro (GOMES, 2011, 2012; SANTOS, 2005), modifica a Lei n.º 9.394/2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), para tornar obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos sistemas de ensino fundamental e médio do país. Decorrente de tal legislação, em 2004 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004), que ampliam essa obrigatoriedade para toda a Educação Básica e lançam as bases para se trabalhar a temática e orientam a articulação dos diferentes sistemas de ensino para o atendimento de atividades formativas destinadas a professores.

Em âmbito local, Andressa Silva e Rosilene Costa (2018), analisando os dados da pesquisa produzida pelo Observatório de Discriminação Racial do Estado do Acre (ODR/AC), constatam que os professores da Educação Básica acreditam no mito da democracia racial e acabam reproduzindo informações que continuam estagnadas no senso comum por falta de conhecimento da legislação e da temática afro-brasileira. Além de Andressa Silva e Rosilene Costa (2018), Andressa Silva e Flávia Rocha (2020) também direcionam para a necessidade de efetivação de políticas de formação inicial e continuada de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, o presente texto prioriza a compreensão da Lei nº 10.639/2003 e como ela tem sido implementada nos cursos de Licenciatura em História, Pedagogia e Matemática.

Este texto objetiva analisar a atuação da Universidade Federal do Acre no atendimento à formação inicial de professores para o trato com a Educação

⁸⁴ Licenciado em História, mestrando em Educação do PPGE/UFAC.
Email: wclmartins@gmail.com.

das Relações Étnico-Raciais. O objetivo geral se divide em três específicos, sendo: a) Identificar a inserção da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Licenciatura em História, Pedagogia e Matemática da UFAC; b) Conhecer as estratégias de formação inicial ofertadas pelos cursos de licenciatura da Ufac na implementação da Lei nº 10.639/2003; e c) Analisar os desafios enfrentados pelos professores da UFAC na inserção, em sua formação de professores, da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A construção do aporte teórico deste trabalho baseia-se em Tomaz Tadeu da Silva (2014), que entende o trato educacional com a identidade e com a diferença (elementos que são centrais na presente discussão) enquanto questões essencialmente políticas, produzidas socialmente em determinados momentos históricos. Também faz-se uso de Janaina Corenza (2018), afirmando o currículo enquanto documento não neutro que ocupa papel importante nas relações étnico-raciais que ocorrem no ambiente escolar, de modo que, apesar de produzir, em muitas situações, imagens que não são condizentes com os corpos pretos e pardos que ocupam a escola, o currículo tem potencial para contribuir na constituição de novas relações raciais baseadas nos princípios indicados pela DCNERER (BRASIL, 2004).

Outros estudos de grande importância trazidos pelo trabalho são os de Gomes (2005, 2011, 2012), que fundamentam a discussão ao oferecer conceituações sobre raça, racismo, etnia e demais termos, lançando bases para a discussão sobre o processo de implementação e de enraizamento de políticas educacionais como a Lei n.º 10.639/2003. Por fim, a discussão sobre Formação Inicial de professores é trazida em diálogo com Francisco Imbernón (2011), entendendo-a como um momento específico – dentre outros momentos de socialização – que fornece, para o docente, as bases científicas, culturais, psicopedagógicas e pessoais para que ele construa o próprio conhecimento pedagógico especializado e se capacite para assumir a complexidade do trabalho pedagógico.

A fim de cumprir os objetivos elencados acima, a metodologia orienta-se, *a priori*, pelo uso da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura, com vistas a verificar a existência ou não de disciplinas específicas, ou a inserção da temática de forma transversal em ementas de disciplinas diversas. *A posteriori*, foram feitas entrevistas com os coordenadores dos três

cursos, procurando entender as estratégias mobilizadas e as dificuldades ao (re)educar professores para que trabalhem as relações étnico-raciais de forma positiva na escola.

Este texto, ao relatar uma pesquisa ainda em vias de ser efetivada, não apresenta resultados nem análise. Entretanto, é esperado que, após dezoito anos da alteração da Lei nº 9.394/1996 pela Lei nº 10.639/2003, e com a produção dos decorrentes documentos orientadores e a relevante articulação do Movimento Negro em âmbito nacional e estadual, a UFAC tenha inserido a discussão sobre Educação das Relações Étnico-Raciais em seus currículos e em suas práticas formativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC; SEPPPIR, 2004. 36 p. Disponível em <<https://bit.ly/2HwgugS>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2019.

CORENZA, Janaina de Azevedo. *Formação Inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação*. Curitiba: Appris, 2018.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*. v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico-raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em 27 abr. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

SILVA, Andressa Queiroz; COSTA, Rosilene Silva da. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da Lei 10.639/2003. *Revista em Favor de Igualdade Racial*. v. 1, n. 1. fev.-jul., 2018. 17-35 p. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1993>. Acesso em 27 abr. 2021.

SILVA, Andressa Queiroz; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima. A formação de professores e a Lei 10.639/2003: por uma descolonização do(s) saber(es) na escola. *Revista em Favor de Igualdade Racial*. v. 3, n. 1. (ago.-jan), 2020. 02-20 p. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4434>. Acesso em 27 abr. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O PROJETO DE PESQUISA SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA UFAC (2018-2020) COMO FERRAMENTA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Beatriz Domingos da Silva⁸⁵

O presente trabalho busca dar visibilidade ao projeto de pesquisa em andamento, intitulado *O Programa Residência Pedagógica na Licenciatura em História (2018 - 2020) como ferramenta de aperfeiçoar a formação inicial de professores para a educação das relações étnico-raciais*.

O Programa de Residência Pedagógica, que é uma das ações desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, busca preparar o licenciando durante a sua formação inicial, por meio de uma maior relação entre a prática e a teoria. Esta ação se assemelha com o objetivo da disciplina de Estágio Supervisionado que, segundo as Diretrizes Curriculares de 2015, é uma disciplina de componente obrigatório às licenciaturas, para promover uma melhor e mais eficiente articulação e interação do acadêmico com a realidade das escolas e salas de aula.

Mesmo com a obrigatoriedade do cumprimento das disciplinas de estágio supervisionando, as deficiências relacionadas à formação docente são muitas, segundo a observação feita por Bernadete Gatti (2013-2014), que diz:

Quando se tece o panorama sobre a formação dos professores para a educação básica, através de dados de pesquisa disponíveis, verificamos que o cenário geral não é muito animador (GATTI, BARRETTO & ANDRÉ, 2011; DINIZ-PEREIRA, 2011; LIBÂNEO, 2010; GATTI & BARRETTO, 2009; FREITAS, 2007). Há um acúmulo

⁸⁵ Licenciada em História, pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI/UFAC. Email: beatriz.silva@sou.ufac.br.

de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária (GATTI, 2013-2014).

Então o programa de Residência Pedagógica surge como um dos meios para tentar combater algumas das dificuldades identificadas na formação de professores, através dessa articulação entre o cotidiano das universidades e das escolas. Porém, cabe aqui ressaltar que além dessas dificuldades relacionadas à formação inicial, também temos um longo histórico da falta de formação inicial e continuada que auxiliem no processo de construção e pertencimento étnico-racial dos alunos. Este é um debate intenso e constantemente identificado nos dias contemporâneos, tendo em vista um crescente número de pesquisas que, nas últimas décadas, vem surgindo para tentar explicar, analisar, dar visibilidade e compreender o ensino dessa temática na educação básica e na educação superior, de importantíssimo e indispensável valor.

Busca-se nesse projeto de pesquisa analisar de que forma o Programa de Residência Pedagógica vem promovendo a educação para as relações étnico-raciais na formação inicial dos cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre. Além deste aspecto, importa-se identificar quais ações foram desenvolvidas na implementação do ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e quais foram os maiores desafios enfrentados para poder se aplicar um ensino em EREER dentro e durante o programa de Residência Pedagógica da Licenciatura em História.

Como a metodologia pensada para a realização deste projeto de pesquisa ainda está em andamento, tem se optado por utilizar uma abordagem qualitativa, com métodos de análise documental, a partir dos documentos oficiais construídos no e durante a realização do programa, o método de entrevista semiestruturada para coletar dados através de rodas de conversas com os grupos de cada escola e entrevistas individuais através da aplicação de questionários com questões abertas e fechadas de perguntas subjetivas e objetivas para criar um banco de dados relacionados a pesquisa e que, posteriormente, servirá para o acesso dos participantes e interessados na pesquisa.

Temos como base teórica: Nilma Gomes (2003), que fala sobre a Educação das Relações étnico-raciais enquanto tema de grande importância do processo de construção identitária do indivíduo; Carlos Nunes e Dalila Oliveira (2016), que dialogam sobre a influência que os programas de formação inicial e continuada, que trazem bons resultados para um discente em formação, e da necessidade de criar boas condições para as formações; Marli André *et al* (2019), que escrevem sobre a grande necessidade de se buscar compreender a importância de uma qualificada formação docente; e Gatti (2013-2014), que ao tecer um pequeno panorama sobre a formação de professores para a educação básica, cujos resultados sobre a qualidade não estão nada satisfatórios devido à grande quantidade de problemas históricos relacionados a esse tema, diz que é preciso inovar para resolvê-los, entre outros autores.

Espera-se que com esta pesquisa terminada seja possível analisar, compreender e dar visibilidade ao Programa de Residência Pedagógica, que além de auxiliar na formação inicial, pode ser utilizado como uma ferramenta para o aperfeiçoamento dessa formação inicial para a educação das relações étnico-raciais, contribuindo assim para um ensino que contemple uma educação de mais respeito, valorização e pertencimento étnico-racial.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Edições UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46. dez/jan. 2013-2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 27 abr. 2021.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudanças na prática educativa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, Ahead of print, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em 27 abr. 2021.

EIXO TEMÁTICO

GÊNERO, IDENTIDADE E DIVERSIDADE

A RACIALIZAÇÃO E RESISTÊNCIA NA COLONIALIDADE DE GÊNERO DE MARIA LUGONES

Clarice Almeida dos Santos⁸⁶

Maylana Emanuele Pereira dos Santos⁸⁷

Joyce Otânia Seixas Ribeiro⁸⁸

Este trabalho tematiza racialização e relações de gênero, e apresenta resultados de pesquisa desenvolvida no período de 2018-2020, cujo objetivo foi interpretar a *produção generificada* do brinquedo de miriti de Abaetetuba/Pará a partir da noção de *colonialidade de gênero*, delineada por María Lugones.

O *giro decolonial* é um movimento teórico, ético e político que questiona as pretensões da política, da episteme e da ontologia da modernidade europeia (RESTREPO; ROJAS, 2010). É uma *episteme-em-formação* assumida pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, que intenciona constituir uma epistemologia mestiça, específica para a realidade da América Latina. Para o *giro decolonial*, a modernidade e o capitalismo têm sido duramente criticados desde Marx até as teorizações pós-modernas, pela violência da exploração e pela opressão. Contudo, para Quijano (2005), tais críticas são parciais em razão de estarem borradas pelo eurocentrismo e pela racialização. Este argumento é reafirmado por Mignolo (2005), ao destacar que Hobsbawn e Adorno criticaram o barbarismo contra os Judeus, mas silenciaram-se diante do genocídio de indígenas, afrodescendentes e mestiços do Sul global, o que comprovaria a parcialidade e o eurocentrismo da crítica ocidental.

Entre os integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade está María Lugones, filósofa argentina, feminista e professora de Estudos da Mulher e Literatura Comparada na Universidade de Binghamton/Nova York. A partir de

⁸⁶ Bolsista Pibic/CNPq/2020-2021. Email: claricemk93@gmail.com.

⁸⁷ Bolsista Pibic/CNPq/2020-2021. Email: maylana123@yahoo.com.br.

⁸⁸ Doutorado em Educação (UFPA). Professora da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; Professora do PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações. Email: joyce@ufpa.br.

1998, a autora passou a integrar o Grupo Modernidade/Colonialidade, contribuindo com o debate sobre gênero, racialização e feminismo na América Latina.

Como o problema de pesquisa é teórico, mapeamos o pensamento de María Lugones em livros e artigos. No campo dos Estudos Culturais latino-americanos, a pesquisa teórica não é asséptica e neutra, mas contingente, na medida em que as teorias são historicamente construídas, comprometidas e entretecidas em meio a jogos de poder de classe, de gênero, de sexualidade, de raça/etnia, de geração e de nação.

Esta modalidade de pesquisa apresenta riscos, como o fato de não ser compreendida e aceita em razão de ser demasiado abstrata e com linguagem hermética (APPLE, 1994). Porém, Salvador (1986) destaca que, ainda assim, a pesquisa teórica é produtiva, pois permite aprofundar e expandir o conhecimento sobre certa teoria e suas ferramentas analíticas. A pesquisa teórica não é tarefa simples de ser cumprida, pois é preciso observar os rigores da crítica interna (teórico-metodológica) e externa (político-social), bem como o *etos* que orienta (princípios). Nesta pesquisa, as fontes foram tanto primárias em língua espanhola, quanto secundárias, como obras de comentadores e/ou obras traduzidas para o português; após a seleção do material, procedemos a leitura, a documentação temática e o exercício de tradução (interpretação) e escritura.

Dentre os resultados produzidos, destacamos:

1. A racialização e o domínio de mulheres indígenas, negras e mestiças - um argumento controverso de María Lugones (2008) é o de que os povos nativos não conheciam o patriarcalismo, logo, a organização social marcada por gênero e pela racialização iniciou com a ocupação ibérica. Assim, desde então, o sistema-mundo moderno/colonial tem utilizado a *colonialidade de gênero* e a racialização como estratégia e mecanismo de domínio, respectivamente, afetando a ocupação do território, a cultura, as relações socioculturais e a constituição do ser.

No processo de domínio colonial, a *colonialidade de gênero* é uma estratégia de domínio dos homens e mulheres nativas, capaz de regular seus corpos e mentes por meio dos binarismos, das representações, aprisionando o *eu*. Por seu turno, a racialização disciplina condutas dos colonizados, inferioriza suas culturas, hierarquiza homens e mulheres e classifica quem é humano e não-humano. A hierarquia de gênero é racializada e assim definida: no topo da

pirâmide está o homem branco, europeu e heterossexual; no centro, a mulher branca, reprodutora da raça dominante; na base, estão os negros, os indígenas e os mestiços, classificados como não-humanos. Nesta lógica, mulheres negras e indígenas são consideradas rudes, selvagens, bestiais e não-humanas, por não falarem uma das seis línguas europeias modernas, não dominarem a escrita e serem pagãs. Eis as razões para não serem representadas na categoria Mulher/humana e, assim, não existem, o que resulta em invisibilização do *ser*.

2 Resistência: uma arte de ser *outra* – a superação da *colonialidade de gênero* e da racialização é possível por meio do feminismo decolonial, cujo traço marcante é a resistência teórica e política; a resistência teórica se dá pela *interseccionalidade*, uma estratégia que considera múltiplas dimensões da opressão; a resistência política é a ação que representa e visibilizar os *não-ditos* da modernidade, como as mulheres indígenas, mestiças, negras e transgêneros. A resistência é possível pois, para Lugones (2014a, 2005), as mulheres de cor não são unicamente colonizadas e oprimidas, mas sim são seres que reagem, por terem subjetividades opositoras e por habitarem um *locus* fraturado, um espaço-tempo em permanente tensão entre o moderno (colonialidade) e o não moderno (ancestralidade).

No processo de resistência, é imperativo implodir a colonialidade e a racialização, reconceitualizando a raça-gênero-sexualidade, desligando o binarismo eu/outro, desconstruindo representações inferiorizadas, para forjar alianças e coalizões transgêneros, transraciais e transclassistas entre mulheres e homens de cor (LUGONES, 2012, 2005). Nesta prática política e epistêmica, a resistência não é o fim da luta política, mas sim seu começo, sua possibilidade; é a tensão entre subjetivação e subjetividade, uma relação ativa, um senso mínimo de agência (LUGONES, 2014b, 1994), na luta pela restituição do ser (MALDONADO-TORRES, 2008).

Mesmo que a violência da *colonialidade de gênero* e da racialização circulem nos ateliês de produção do brinquedo de miriti, é possível resistir a ambas, pois as mulheres de cor são opositoras. A resistência abre frestas para pensar as mulheres Amazônicas em suas diferenças, particularidades e desejos, sendo possível enfrentar, desobedecer e superar a hierarquia, a invisibilização e o

aprisionamento. Nos termos de Lugones (2014a, 2014), resistir é a potência teórica e política das mulheres de cor e transgêneros para entretecer coalizões.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. O que os Pós-Modernistas Esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUGONES, María. Indigenous Movements and decolonial feminism. *Seminario de grado y posgrado*, Department of Women's, Gender and Sexuality Studies, The Ohio State University, 2014 (en línea). Disponível em: <https://wgss.osu.edu/sites/wgss.osu.edu/files/LugonesSeminarReadings.pdf>; Acesso em: mar. 2019.

LUGONES, María. Purity, impurity and separation. *Signs - Journal of Women in Culture and Society*, v. 19, n.2, 1994. Disponível em: <http://www.jstor.org>. Acesso em: mar., 2019.

LUGONES, María. Entrevista a Suyai M. García Gualda. Género y Decolonialidad: debates y reflexiones. *Otros Logos – Revista de Estudios Críticos*. Neuquém, n. 5, set., 2014a.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, n. 22, v. 3, set./dez., 2014b.

LUGONES, María. Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidade y opresiones múltiples. In: MONTES, Patricia (Ed.). *Pensando los feminismos en Bolivia*. La Paz: Creativa, 2012. p. 129-140.

LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, pp.73-101, 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-24892008000200006-8&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 27 abr. 2021.

LUGONES, María. Multiculturalismo radical y mujeres de color. Traducción de Joaquín Rodríguez Feo. *RIFP - Revista Internacional de Filosofía Política*, Cidade del México, n. 25, pp. 81-75, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/592/59202503.pdf>. Acesso em 27 abr. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, pp. 71-114, mar., 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em 27 abr. 2021.

MIGNOLO, Walter. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade*

do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

SALVADOR, Ângelo Domingos. *Metodologia e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica*. 11ª. Ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 1986. Disponível em: http://www.eng.ufba.br/sites/eng.ufba.br/files/engg62_-_metodologia_e_expressao_do_conhecimento_cientifico.pdf. Acesso em 27 abr. 2021.

GÊNERO, SEXUALIDADE E INFÂNCIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO TERREIRO

Adelson Cezar Ataide Costa Junior⁸⁹

“Não tem que ter preconceito, nossa religião não tem que ter preconceito, nossa religião deve quebrar com os preconceitos... A nossa religião foi a que mais sofreu preconceito e a gente vai criar preconceito com outros? E ensinar as crianças daqui a aprender isso?” (Bàbá Egbé Antônio Oguntolá).

A fala acima foi dita por Antônio Oguntolá, 13 anos, herdeiro do Ilé Aṣé Ìyá Ogunté, terreiro de Candomblé situado em Ananindeua, Pará. Conversávamos sobre as formas de organização do terreiro, sobre como as pessoas ocupavam os cargos, sobre como aprendiam e ensinavam, e ele fez essa reflexão, pensando nas críticas que uma pessoa gay, lésbica ou transsexual sofria ao conviver em uma comunidade que não a acolhesse tal como era.

Oguntolá aponta, em uma única fala, questões que são da ordem do dia para quem discute relações sociais envolvendo gênero e sexualidade na sociedade brasileira. O debate sobre essas categorias se dá em variados ambientes, da Academia à escola, passando pelos lares, praças públicas, mesas de bares e, é claro, nos terreiros.

Contrariando os que afirmam ser este um tópico menos importante do que pobreza, miséria, racismo, fome ou aniquilação nuclear iminente, é crucial que se toque nesses pontos exatamente porque é em momentos de medo e crise, tais como os que estamos vivenciando, que as pessoas tendem a ficar descontroladas, e porque não dizer, loucas, quanto às visões sobre sexualidade e gênero. Como afirma Rubin (2003):

Conflitos contemporâneos sobre valores sexuais e condutas eróticas têm muito em comum com disputas religiosas de séculos anteriores. Eles passam a ter um imenso peso simbólico. Disputas sobre o comportamento sexual

⁸⁹ Mestre em Educação (UEPA). Linha de Pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. Membro do Grupo de Pesquisa Kékeré. Bolsista CAPES de Doutorado pelo PROPED/UERJ – CAPES 7. Professor da Secretaria Estadual de Educação do Pará. Email: belemataide@gmail.com.

muitas vezes se tornam o veículo para deslocar ansiedades sociais, e descarregar a concomitante intensidade emocional. Conseqüentemente, a sexualidade deveria ser tratada com especial atenção em tempos de grande estresse social (RUBIN, 2003, p. 1).

A ideia de identidade de gênero é aqui tratada a partir das mobilizações e lutas históricas dos movimentos LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queers, Intergêneros, Agêneros e mais), que compreendem a questão como uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa. Logo, o gênero está diretamente ligado à sexualidade, entendendo que ambos foram e continuam a ser construídos historicamente e culturalmente ao longo do tempo, estando inseridos em contextos socioculturais próprios, em que existem normas e regras comportamentais, mas que nem por isso devem ser encarados como possuindo um único padrão possível e recomendável. É necessário então:

distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (MARTINS *et al*, 2010, p. 9).

E é exatamente essa perspectiva cultural que influencia e amarra essas relações de gênero e sexualidade que me interessa tratar aqui. A ideia é refletir sobre como essas relações entre sexo biológico (masculino feminino), identidade de gênero (homem cis ou trans, mulher cis ou trans, intergênero, dentre outros⁹⁰) e sexualidade (heterossexual, bissexual, homossexual, assexuado, entre outros) são tratadas dentro de uma religião em que a presença dessa diversidade é anunciada de maneira nítida: o Candomblé.

⁹⁰ Cis é a abreviatura de cisgênero, o termo utilizado para definir quando há adequação entre o gênero da pessoa e o seu sexo biológico. Trans é o termo utilizado quando a pessoa possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento, e ela pode manifestar o desejo de intervenções médico-cirúrgicas para adequar seu corpo físico à sua identidade de gênero constituída. Intergênero é o termo geral adotado para se referir a uma variedade de condições (genéticas e/ou somáticas) com que uma pessoa nasce, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições típicas do feminino ou do masculino. É o que por muito tempo se chamou hermafroditas.

O interesse pelo referido tema surgiu da observação das vivências com os membros e visitantes do Templo da Religião Africana Ilê Asê Iyá Ogunté, casa de Candomblé localizada no Conjunto Julia Seffer, no município de Ananindeua, estado do Pará. Visitei essa casa por cinco anos ininterruptos, participando das celebrações ao longo do ano enquanto acompanhava familiares. Tive, então, a oportunidade de presenciar tanto momentos de convivência com grande número de pessoas, quanto situações bastante íntimas da casa, em que apenas os membros mais próximos se achavam presentes.

Ao investigar sobre os agentes das práticas educativas existentes no terreiro, sobre como e quem as realizam, percebi que há pessoas habilitadas a realizar determinadas práticas e outras para as quais a realização das mesmas práticas é desaconselhável, ou mesmo proibida. Dessa forma, constatei a existência de critérios organizativos para a realização das práticas que se configuram como educativas dentro do terreiro. Os principais critérios que identifiquei foram quanto a iniciação, relação mediúnica, sexo e tempo de ordenação.

A ideia de que o sexo (aqui entendido como masculino/feminino) era um fator de determinação dos cargos me chamou bastante a atenção. Uma vez que os cargos e funções atribuídos aos filhos e filhas de santo no terreiro encaminham também quais serão as suas aprendizagens, se o sexo biológico aparece como um critério, como isso se coaduna ou entra em conflito com a sexualidade e/ou identidade de gênero da filha ou filho de santo da casa? E, antes de tudo, e junto com tudo isso: como as crianças da casa lidam com essas questões e aprendem/ensinam sobre elas?

A ideia aqui é refletir sobre essas questões a partir do entendimento das crianças, pelo que elas falam, como problemas de pesquisa em si. Por isso a fala de Oguntolá, como criança de terreiro que cresceu nessa comunidade, é essencial: porque acreditamos no *Imó Kékeré*, no conhecimento da criança. Essa perspectiva está assentada da metodologia do “Reparar miúdo, Narrar Kékeré” desenvolvida por Caputo (2018), e que é uma resposta a algumas negações, dentre elas a negação do cotidiano como local não de conhecimento menor, mas de complexos conhecimentos, e a da criança não como incapaz de participação social, mas como sujeito em si, como interlocutor com credibilidade e sem necessidade de validação de um adulto. Segundo Caputo:

Em um caminho original, o Kékeré (pequeno em yorubá) contraria essa dupla negação para inverter e afirmar que, justamente aquilo que é considerado menor (os cotidianos), e quem é considerado menor ainda (as crianças), são fundamentos vitais para compreender a sociedade em que vivemos, bem como desestabilizar suas lógicas coloniais profundas (CAPUTO, 2018, p. 39).

Oguntolá é uma autoridade, um Bábá Egbé, pessoa de alto prestígio na comunidade por ser encarado não só como o herdeiro da chefe religiosa do terreiro, a Ìyálórìsà Ìyá Ejité, mas já como uma pessoa capaz de aconselhar, encaminhar e dirimir questões. Oguntolá não poderá tomar decisões apenas quando vier a ser adulto e herdar o terreiro, ele já interfere no presente. Assim são as crianças de terreiro: elas não são somente um devir, eles já são no aqui e no agora.

Digo isso porque, tanto como é necessário que se tenha a compreensão de que as hierarquias em determinados terreiros não são apenas organizativas, abrindo espaço para enxergar até que ponto são machistas, opressivas e servem para o mais velho humilhar o mais novo, é de suma importância também que este projeto e seus resultados não se somem aos obscurantistas que discriminam o Candomblé com suas visões reducionistas e preconceituosas.

Os resultados preliminares da pesquisa apontam para um ponto de tensão entre dois modos distintos de se encarar o *modus operandi* dentro do *locus* de pesquisa, e que reflete uma realidade muito similar em outros terreiros no Brasil: um grupo composto por babalorixás, iyalorixás e outras autoridades, que se atém aos mecanismos mais tradicionais da religião e sustentam a tese de que a percepção de sexualidade e gênero mais inclusiva, presente na sociedade brasileira hoje, é uma deturpação dos princípios e tradições do Candomblé e Umbanda, e não deve ser incorporada à organização das casas e terreiros; e um outro grupo, formado também por babalorixás, iyalorixás e outras autoridades, que sustenta a ideia de que as religiões de matriz africana não podem concordar com a segregação social pela qual passam os membros da comunidade LGB-TIQ+ e não devem reproduzi-la nos terreiros, que devem ser, então, um local de inclusão, inclusive no que diz respeito a gênero e sexualidade.

Quase sempre o jogo de búzios aparece como fator de resolução para os membros do segundo grupo. Não se percebe uma diferença de geração/idade

como fator explicativo entre as diferenças de opinião e postura entre os dois grupos. Contudo, é absolutamente importante apontar que as crianças fazem parte do processo de discussão e pensamento sobre gênero e sexualidade nos terreiros, não estando alheias como o pensamento adultocêntrico pode levar a crer.

REFERÊNCIAS

CAPUTO, Stela Guedes. Reparar Miúdo, narrar Kékeré: notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 53, Rio de Janeiro: 2018.

MARTINS, Ferdinando; ROMÃO, Lilian; LINDNER, Liandro; REIS, Toni (Orgs). *Manual de comunicação LGBT*. BRASIL: ABGLT, 2010.

RUBIN, Gayle. “Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade”. *Cadernos Pagu*, n. 21, p. 01-88, 2003.

O CABELO CRESPO/CACHEADO COMO ELEMENTO CONSTITUINTE DA IDENTIDADE DA MULHER NEGRA SURDA

Renata Ferreira Siqueira⁹¹
Benedita Celeste de Moraes Pinto⁹²

O presente estudo analisa e discute acerca das imagens e sentidos atribuídos pela mulher negra surda sobre o processo de transição capilar, bem como o uso do cabelo natural como expressão de estilo, gosto pessoal e forma de ressignificar a identidade negra. O contexto histórico da mulher negra surda foi/é marcado por um estigma milenar envolto de preconceito, discriminação e exclusão, devido às situações a qual esse segmento social foi exposto historicamente, por trazer embutido no seu corpo “três marcas identitárias” – ser *mulher*, *negra* e *surda* (três grupos com minorias de direitos) – é triplamente marginalizada. E por estar envolta de tantas imagens oprimidas de si, ela não consegue estabelecer a sua autoafirmação enquanto pessoa, por sua imagem estar fora dos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade, padrões estéticos e de beleza estes que têm resultado em sofrimento para muitas mulheres negras, “pois há uma ditadura de beleza determinada por grupos sociais hegemônicos, que implicitamente, leva as pessoas a tratamentos estéticos que camuflam a identidade negra” (OLIVEIRA, 2017, p. 2).

Essa construção negativa da cultura negra contribui também para a não aceitação de muitas mulheres negras pelo estilo de cabelo “afro”, “crespo” e “cacheado”, marca da identidade negra, por conta do rótulo que lhes fora imposto como possuidoras de um cabelo “rebelde”, “feio” e “ruim”, fomentando a ideia de que é hierarquicamente de menor valor social, ficando sempre atrás da mulher branca. Por isso, para serem aceitas e reconhecidas na sociedade, acabam tendo que recorrer a tratamentos de alisamento dos cabelos, buscando “[...] um resultado o mais liso possível, usando produtos com variadas formulações ou

⁹¹ Especialista em Educação Inclusiva no Campo. Licenciada em Pedagogia.
Email: renatasiqueira12@hotmail.com.br.

⁹² Doutora em História: História Social (PUC/SP). Docente UFPA/Campus Universitário do Tocantins-Cametá. Email: celpinto18@gmail.com.

para obtenção de um efeito “natural”, com menos volume e com espirais bem comportados [...]” (MATOS, 2016, p. 847).

Nesse ínterim, o coletivo de mulheres negras surdas surge como um movimento político antirracista, que tem como elemento constituinte o estilo de “cabelo natural” como símbolo de luta e valorização da identidade negra. E nesse contexto, as mulheres negras, que antes recorriam a produtos químicos para alisarem os cabelos, hoje passam por um processo de transição capilar que “é caracterizada pela passagem dos cabelos quimicamente tratados para a textura natural, principalmente os cabelos cacheados e crespos” (MATOS, 2016, p. 845), reconhecendo a essas mulheres o sentimento de pertencimento, ou seja, de se sentirem parte da comunidade negra, possibilitando dessa forma a construção e a afirmação da identidade racial, já que o pertencimento racial desempenha um papel crucial na elaboração de novas subjetividades e no fortalecimento destas mulheres no enfrentamento as desigualdades raciais, de classe e de gênero e na luta por mudanças na sociedade contemporânea. Desse modo, a pesquisa tomou como aspecto mobilizador a seguinte indagação: como o processo de transição capilar altera a forma como a mulher negra surda se vê e ressignifica sua identidade enquanto negra?

Ao refletirmos acerca da realidade vivenciada pela mulher negra surda, verifica-se que a mesma sofre preconceito e discriminação por possuir a cor da pele escura e o cabelo crespo/cacheado, que a caracteriza, como parda ou negra, e por ter como outro agravante a ausência da audição, acaba sendo alvo de preconceito e discriminação. Nesse sentido, podemos inferir que isso refletiu na exclusão dessas mulheres e reforçou a construção negativa da sua diferença como referencial identitário. Desse modo, a negra surda, ao ser questionada a respeito de situações de preconceito e racismo vivenciados no processo de transição capilar, descreveu que já foi discriminada pelos colegas e pelas pessoas do seu círculo de convivência, conforme é possível constatar no excerto a seguir:

Sim, algumas pessoas fizeram algumas gracinhas correlacionadas à nova textura do meu cabelo, teve bastante preconceito, sendo que a maioria deles vinha de vários colegas da escola e de outras pessoas próximas. (Fala da entrevistada, 10 nov. 2019).

Nesse ínterim, o coletivo de mulheres negras surdas recorre ao estilo de cabelo crespo/cacheado não apenas como gosto pessoal, mas como forma de ressignificar sua identidade, reconhecendo a essas mulheres o sentimento de pertencimento, ou seja, de se sentir parte da comunidade negra. Esse sentimento de pertencimento à comunidade negra, é evidenciado na narrativa da entrevistada quando ela relata: “sim, tenho muito orgulho de ser negra, porque hoje eu me acho linda com meu cabelo crespo, então não importa o que as pessoas pensem de mim, elas podem me afrontar, mas eu procuro ter sempre autoestima” (Fala da entrevistada, 10 nov. 2019).

É interessante observar nesse excerto que a entrevistada se sente parte da comunidade negra, demonstrando orgulho em ser mulher negra e ter como marca o cabelo crespo, não se importando com o que as pessoas pensam a seu respeito, firmando assim uma consciência étnica. Nos moldes de Weber (1994), uma “consciência étnica”, o sentimento de pertencimento a uma comunidade étnica, organizada de uma forma política, juntamente com o “sentimento de ser diferente” (aqui podendo ser entendida como identidade diferenciada) resultam em uma “comunhão” desses indivíduos que se uniriam e se organizariam socialmente/politicamente.

Esse “estar sendo” mulher negra surda revela “sua marca”, a sua principal identidade e que, portanto, faz questão de apresentar. Isso pode ser evidenciado na narrativa da negra surda em que ela expressa o pertencimento a cultura negra bem como o orgulho em assumir o estilo de cabelo crespo/cacheado, em compartilhar a língua de sinais que antes ela não tinha aquisição, os sonhos que almeja enquanto mulher surda negra, conforme exemplifica no seguinte excerto:

Bom, eu imagino algo muito bom em assumir o cabelo crespo natural, a questão da sinalização, eu me sinto muito feliz, para mim é ótimo. Antes eu não tinha sinalização, não tinha aquisição da língua de sinais e hoje com essa aquisição, eu me sinto muito orgulhosa (Fala da entrevistada, 10 nov. 2019).

Percebe-se na fala da entrevistada que a sua identidade foi marcada pelo estilo de cabelo crespo adotado pela negra surda e pela aquisição da língua de sinais. O aprendizado desta representou uma grande conquista na sua vida, um

novo caminho, que lhe possibilitou a inserção na cultura surda e garantiu-lhe o acesso a novas oportunidades na sociedade.

O presente estudo constitui-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, a fim de que seja possível responder à problemática apresentada no estudo. Ludke e André (1986, p.11) argumentam que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo”.

A coleta de dados teve como foco as composições das narrativas de uma mulher negra surda, e se constituiu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. Vale ressaltar que o registro das entrevistas realizadas nesta pesquisa foi feito por meio de filmagens, uma vez que a entrevista ocorreu em língua de sinais. Ao término das entrevistas, as filmagens que estavam em Libras foram traduzidas para a Língua Portuguesa, por um intérprete devidamente certificado para posteriormente serem analisadas.

O estudo revela que a mulher negra surda já vivenciou situações em que o preconceito e a discriminação, em função de sua “tripla diferença” - ser *mulher*, *negra* e *surda* - são evidenciados, principalmente por esta trazer embutido no seu corpo marcas e traços que representam o corpo negro, que é associado, muitas vezes, à inferioridade e à negatividade, como a cor da pele escura, o cabelo crespo/cacheado, entre outros atributos que serviram para manter o imaginário carregado de percepções negativas sobre a imagem desta mulher.

Percebe-se na narrativa da negra surda que, apesar de toda imagem negativa a seu respeito, ela tem orgulho de ser negra e assumir o estilo de cabelo crespo/cacheado, deixando de lado os produtos químicos que antes mantinha seus cabelos “lisos” e “domados”, como o cabelo da mulher branca, firmando assim um sentimento de pertencimento, ou seja, de se sentir parte da comunidade negra, o que possibilitou a construção e a afirmação da sua identidade étnico/racial.

REFERÊNCIAS

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, SP EPUD, 1986.

MATOS, Lídia. Transição capilar como movimento estético e político. *Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS*, 27 a 29 de abril de 2016. Programa de Pós-Gradua-

ção em Sociologia – PPGS. Universidade Federal de Sergipe – UFS. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rcct=j&url=https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12871/2/TransicaoCapilarMovimento.pdf&ved=2ahUKEwjR85Pv99bqAhXO-J7kGHYN9BdAQFjAFegQIBBAB&usg=AOvVaw2dJbRwFuhzPw3BpCutuQZk>. Acesso em: 10 nov. 2020.

OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de. Por que estamos falando sobre nossos cabelos? Representações Sociais de alunos do ensino médio técnico sobre a transição capilar. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rcct=j&url=http://www.en.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499382001_ARQUIVO_Texto_completo_PORQUEESTAMOS-FALANDODENOSSOSCABELOS.pdf&ved=2ahUKEwiLwd2989bqAhX9Hbk-GHeciAwUQFjAAegQIAhAB&usg=AOvVaw2UuEar4LvsJ35R1exR3Q5P. Acesso em: 10 jan. 2020.

WEBER, Max. Relações comunitárias étnicas. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Universidade de Brasília, v.1, p. 267-276, 1994.

A POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: ESTRUTURA DISCIPLINAR E IDENTIDADES RACIALIZADAS

Joyce Otânia Seixas Ribeiro⁹³

Neste trabalho, analiso a política curricular do Estado do Pará considerando dois aspectos do Documento Curricular do Estado do Pará/DCEPará: a organização do conhecimento e a política de identidade. O aporte teórico-metodológico é do *giro decolonial* e o dos estudos curriculares. Mesmo ciente que os estudos curriculares se consolidaram nestes últimos 30 anos no Brasil, me senti provocada por Silva (1999), quando este dispara o imperativo de “descolonizar” o currículo. Aceitei o desafio e passei a caminhar por outra trilha teórico-metodológica.

O *giro decolonial* é pouco explorado nas análises curriculares no país. Sua intenção é constituir uma episteme mestiça, por meio de um conjunto de ferramentas analíticas, entre as quais a racialização, um mecanismo de opressão que afetou a ocupação do território, inferiorizou culturas e considerou as vidas nativas (indígenas, negras e mestiças) dispensáveis, na medida em que os representou como o *outro* supostamente selvagem, bestial e não-humano (por não falar uma das línguas modernas, não dominar a escrita e não ser cristão).

Perseguindo certa coerência teórico-metodológica, decidi analisar o DCEPará por meio da etnografia multilocal. Um *modus operandi* sistematizado ainda não está disponível, mas a finalidade última é seguir o discurso, a metáfora e a trama (MARCUS, 2001). Além de identificar as condições sociais de possibilidade do estudo e o acesso ao documento, Muzzopappa e Villalta (2011) pontuam outras pistas, como: estranhar o processo de produção do documento; considerar o Estado em suas relações internas e externas; seguir os grupos sociais, organismos e atores individuais, buscando compreender conflitos e acordos; evitar a interpretação literal do documento; e rastrear a lógica do discurso oficial.

⁹³ Doutora em Educação (UFPA). Professora da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. Professora do PPGCITI/UFPA, na linha de pesquisa Identidades: linguagens, práticas e representações. Email: joyce@ufpa.br.

A postura do/a etnógrafo/a é orientada por um *ethos* cujo princípio é “o pessoal é político”, levando-a a negociar sua identidade e subjetividade, e a assumir a postura de uma pesquisadora-viajante (ZABALA, 2012). Esta situação reverbera em uma agência ativista, singular e circunstancial, com compromissos pessoais, políticos e científicos que afetam a tradução e a escritura.

Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC no ano de 2018, a Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/Pará iniciou o processo de elaboração da política curricular do estado. O documento aprovado foi elaborado por uma equipe de especialistas e técnicos da instituição, sendo apresentado em 462 páginas.



Capa do DCEPará. Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc>
Acesso em 25/04/2019.

O Documento Curricular do Estado do Pará/DCEPará está organizado em cinco partes, e uma breve retrospectiva histórica do processo de elaboração descrito, que teria iniciado no ano de 2007. O documento registra a participação de muitos sujeitos estatais (professores, técnicos e especialistas em educação) no processo de elaboração que foi meramente consultivo, mas não há registros de participação dos sujeitos da sociedade civil organizada e nem de comunidades tradicionais.

Devido toda seleção de conhecimento ser processada em uma arena contestada, houve resistência e insurgência a esta metodologia de elaboração. A insurgência foi organizada pelo movimento denominado Frente Estadual em Defesa da Educação Pública. Esta Frente ocupou o plenário do Conselho

Estadual de Educação – CEE, cancelando a seção de audiência pública que aprovaria o DCEPará e lançou o Manifesto em Defesa da Educação Pública. Porém, o DCEPará foi aprovado no dia 20 de dezembro de 2018. O Manifesto em Defesa da Educação Pública (2018) considera o Documento Curricular do Estado do Pará ilegítimo e antidemocrático, por ignorar o diálogo com a sociedade civil organizada, e como política educacional, mercadológico e minimalista. Sobre o descarte da sociedade civil organizada, Wellerstein (2004) destaca que para os conservadores, a democracia dilui a hierarquia e provoca desordens, por isso eles a evitam.

Apesar de o discurso do DCEPará evidenciar a intenção de organizar o conhecimento de modo não compartimentado, o documento curricular segue mantendo os campos de saber clássicos da tradição pedagógica, hierarquizando e fragmentando o conhecimento. Além disso, o conhecimento selecionado segue o cânone na indicação de temas e obras consideradas clássicas. Esta excessiva *obediência epistêmica* é um problema vivenciado há mais de 500 anos, como argumenta Mignolo (2005).

O DCEPará considera as mudanças contemporâneas, o que exige sujeitos capazes de pensar e agir de outro modo. Assim, os objetivos da educação infantil e do ensino fundamental traduzem o tipo de sujeito almejado: o ser-cidadão, sujeito de direitos, autônomo, emancipado, protagonista e plural. Porém, mesmo que o discurso considere a realidade sociocultural da cidade e do campo, das águas e da floresta, e afirme “saberes” e reconheça as identidades no sentido de evitar a estereotipia e a inferiorização, ao manter a estrutura disciplinar que mencionei antes, sepulta a cultura local e afirma a cultura ocidental hegemônica por meio do cânone.

Neste processo, a racialização apaga as culturas minoritárias do Pará, hierarquiza os sujeitos indígenas e negros, levando-os ao não reconhecimento, o que resulta em aprisionamento. Assim procedendo, os agentes estatais reafirmam seu compromisso com a política educacional do país, a BNCC, e com a política externa do sistema-mundo moderno/colonial que no pós-11 de setembro de 2001 demanda o *empreendedor de si*, uma nova subjetividade que Maldonado-Torres (2008) chama de *máquina desejante*, consumista e racista.

O DCEPará, portanto, é uma prática de sujeição do estado regulador (ABRAMS, 2001), um cimento unificador que mantém a tranquilidade e a eficácia da divisão do trabalho por meio da cultura homogênea. Neste esquema de regulação social, para Weber (1999), a racionalidade instrumental da burocracia estatal exclui as classes populares e seus conhecimentos, considerados a-científicos, promovedores de desordens e perigosos para a democracia. Portanto, o estado, mesmo sendo uma ficção reguladora, é encenado pelos agentes estatais que impediram a participação dos sujeitos da sociedade civil organizada, selecionaram o conhecimento e definiram o sujeito a ser constituído.

O DCEPará como um dos documentos que identifica a política curricular do estado do Pará, expressa o compromisso com as demandas econômicas e culturais do sistema-mundo moderno/colonial contemporâneo, por meio de discursos, metáforas e tramas políticas. Ao organizar o conhecimento em uma estrutura disciplinar arbórea e canônica, mantém a ênfase no conhecimento ocidental eurocêntrico, o que constituirá o sujeito *empreendedor de si* consumista e racista. Da perspectiva do *giro decolonial*, é imperativo decolonizar o currículo, para que seja possível restituir o *ser*, inferiorizado e aprisionado pela racialização. *A desobediência epistêmica* é uma responsabilidade política, científica e ética, um *pensar-fazer* que desconstrói o que as *colonialidades* ensinaram e ensinam.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, Phillip. Notas sobre la dificultad de estudiar el estado. In: ABRAMS, Phillips; GUPTA, Akhil; MITCHELL, Timothy. (Eds.). *Antropología del estado*. México: FCE, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 71-114 pp., mar., 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em 27 abr. 2021.

MARCUS, Georges. Etnografía en/el sistema mundo: el surgimento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, Ciudad del México, v. 11, n. 22, p. 111-127, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/747/74702209.pdf>. Acesso em 27 abr. 2021.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: Lander, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

MUZZOPAPPA, Eva; VILLALTA, Carla. Los documentos como campo: reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, Bogotá, v. 47, n. 1, p. 13-42, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105021310002.pdf>. Acesso em 27 abr. 2021.

PARÁ. *Documento Curricular do Estado do Pará*. Belém: CEE, 2018.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZABALA, Mariela Eleonora. Hacer estudios etnográficos en archivos sobre hechos sociales del pasado. La reconstrucción de la trayectoria académica y religiosa de Monseñor Pablo Cabrera a través de los archivos de la ciudad de Córdoba. *Tabula Rasa*. Bogotá, n. 16, pp. 265-282, ene./jun., 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/396/39624572015.pdf>. Acesso em 27 abr. 2021.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2004.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. v. 2. São Paulo/Brasília: Editora UnB, 1999.

TRAUMA E ASPECTOS IDENTITÁRIOS E CULTURAIS DO NEGRO

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França⁹⁴

O presente trabalho tem caráter exploratório e surgiu a partir das interlocuções havidas na formação doutoral na disciplina *História e Teoria Estética da Arte*. Nele, são demonstrados momentos de embates e reflexões sobre conceitos, tais como os de sublime, de abjeto, de trágico e de testemunho. O mote “O local da diferença”, não por acaso título do livro de Seligmann-Silva (2018), foi o fio condutor das discussões em que emergiram diversos temas, entre tantos, o processo de escravização pelo qual o negro foi submetido no Brasil.

Este estudo é metodologicamente de cunho qualitativo descritivo, calcado na revisão bibliográfica com Seligmann-Silva (2018) sobre: o trauma; a juventude com Dayrell (2009); a Arte com Barbosa (2009); e memória com Assmann (2016). Assim, objetiva-se problematizar a escravização e a discriminação racial como traumas e pensar formas de superação do sofrido por eles no cativo e formas de valorização identitárias e culturais a partir da festividade da marujada. Em específico, abordaremos a juventude, marujas e marujos que celebram a festividade cultural e religiosa de Bragança em homenagem a São Benedito, o “Santo Preto”, como forma de insurgência, refutando a discriminação cultural e religiosa sofrida pelos povos da diáspora negra.

O trauma em questão é a escravidão, não considerada um fato isolado, como uma instituição ou como uma experiência pessoal, mas como algo que age no cerne da memória coletiva - uma lembrança com elementos para alimentar, nesse caso, negativamente a formação de identidade. Seligmann-Silva (2018) assevera que o elemento traumático permanece sempre vivo na memória da sociedade por meio da representação:

Aprendemos que o elemento traumático do movimento histórico penetra o nosso presente tanto quanto serve de cimento para o nosso passado, e essas categorias temporais não existem sem a questão da sua representação, que se dá

⁹⁴ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará/EAUFPA. Email: rcabral62@hotmail.com.

tanto no jornal, na televisão, no cinema, nas artes, como na fala cotidiana, nos nossos gestos, sonhos e silêncios, e, enfim, na literatura (SELIGMANN-SILVA, 2018, p. 64).

Segundo Esperante (2017), “trauma” é uma palavra de origem grega *traumat* e significa “uma ferida”. No século XVIII, aparece em textos de médicos franceses para designar uma ferida num tecido humano vivo ocasionada por agentes externos, causando dor, angústia e sofrimento à alma, como a escravidão negra no Brasil, provocando transtornos de estresse pós-traumáticos desencadeados pelas situações de racismo e discriminação racial por meio da representação estereotipada da imagem do negro na arte, no livro didático, por meio de um gesto de discriminação, inclusive com a religião, afetando a todos. Como bem afiança Seligmann-Silva, “estamos e somos revelados como parte de uma encenação da catástrofe” (SELIGMANN-SILVA, 2018, p. 63).

A juventude, para Dayrell (2009), é uma construção social iniciada na adolescência, momento de grandes transformações biológicas, psicológicas, de integração social e conflitos de formação identitária. A realidade sócio-histórica desses sujeitos apresenta uma diversidade de etnias, valores, posições religiosas, social e cultural, pois estão em processo de construção de suas identidades⁹⁵. Neste conceito, está inserida a juventude bragantina, estudantes do ensino médio, afrodescendentes ou não, que participam como marujas(os) da festividade religiosa, a marujada, de matriz africana. Dito isto, convergimos na perspectiva de ser imprescindível subverter preconceitos e discriminações raciais representadas sobre as religiões de matriz africana cristalizados na memória coletiva da sociedade brasileira negativamente e forjar, de forma positiva, a identidade do negro, objetivando superar os traumas da escravidão.

Com a Lei nº. 10. 639/2003, o Brasil assume a responsabilidade de descolonizar o currículo escolar, dar voz e visibilidade à história e cultura dos povos tidos como subalternos, ressignificando o passado e presente, colocando o negro no lugar de protagonista do desenvolvimento econômico do Brasil colonial e reconhecendo a riqueza do legado das suas práticas culturais. “Revisitando a memória nos capacita a viver em grupos e comunidades e viver em grupos e

⁹⁵ A definição de identidade neste estudo, está assentada na perspectiva teórica de Gomes (2005, p. 41). Como um processo na nas relações sociais dos sujeitos. Para a autora “identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros, é construção social, cultural e política, povoada de ambiguidades e conflitos, e não como algo estático”.

comunidades nos capacita a construir uma memória” (ASSMANN, 2016, p. 117). E a arte/educação pode contribuir na construção da memória de forma positiva do negro, pois as narrativas reproduzidas na atualidade ainda são: “Negras memórias, em primeiro lugar, memórias do estigma que alimenta o preconceito, tendo como principal motivo o legado do cativo” (ARAÚJO, 2004, p. 243).

Desconstruir as formas subjetiva e objetiva de discriminação raciais cristalizadas no imaginário da sociedade brasileira é uma tarefa árdua, requer estudos, engendrar estratégias na educação, lutar contra o trauma do cativo a partir das pessoas, de suas práticas sociais, culturais, epistêmicas e políticas numa perspectiva artística/cultural de enfrentamento contra a não-existência de “outro” ser, de modo a visibilizar a construção de outros modos de viver, de poder e de saber de povos negros (WALSH, 2019), desvelando a verdadeira história e a riqueza do legado das suas práticas culturais aos afrodescendentes.

A respeito de memória, Assmann (2016, p. 116) imprime que “memória é a faculdade que nos capacita a formar uma consciência da identidade, tanto no nível pessoal como no coletivo”. Outro conceito estruturante nesse estudo defendido por Assmann (2016, p. 118) é de Memória Cultural: “Ela é exteriorizada, objetivada e armazenada em formas simbólicas que, diferentemente dos sons de palavras ou da visão de gestos, são estáveis e transcendentais à situação: elas podem ser transferidas de uma situação a outra e transmitidas de uma geração a outra”.

Tais conceitos são essenciais para compreendermos a relevância do estudo que se conforma justamente na necessidade de (re)construir uma memória cultural na perspectiva da valorização da cultura e memória do povo negro pelas(os) alunas(os) do ensino médio que participam da marujada. A Marujada bragantina é uma manifestação cultural que vem das classes populares, de origem inclusive de Irmandade de negros. Logo, pela concepção de Bourdieu (2007) em estudos sobre os sujeitos e as práticas culturais, a marujada bragantina atende ao gosto popular, logo, entende-se que ela é uma manifestação cultural de menor valor e interesse, inclusive pela escola, que tende a suprimir uma alteridade humana complexa, subsumindo-a a uma contextualização do exótico, obliterando, conseqüentemente, a valorização e reciprocidade entre culturas.

À guisa de conclusão, o ensino de Arte desvela os sentidos e decifra o espaço cultural do aluno (BARBOSA, 2009), por meio do currículo. Rati-fica-se essa afirmação com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, promulgada em 20/12/1996, no seu art. 26, § 2º, que consta: “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Em Bragança, o celebrado é o “Santo Preto”. Essa celebração traz à memória das(os) jovens marujas(os) o sentimento de orgulho, de pertencimento e respeito à cultura na qual são inseridos.

A marujada desvela uma riqueza de rituais peculiares dessa celebração, que constroem identidade própria coadunando-se na caracterização desse evento, do qual fazem parte a esmolação, a procissão fluvial, o bendito, o arraial, as danças. Para a juventude bragantina, fazer parte dessa manifestação cultural e religiosa afro-brasileira contribui para forjar a memória coletiva: ser maruja(o), se identi-ficar com a cultura e religião de matriz africana e passar essa manifestação para outra geração reverbera, de forma positiva, a identidade dos afrodescendentes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuel. Negras memórias, o imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão. *Estudos Avançados*, v.18, n. 50, 2004. p. 242-250. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100021. Acesso em 27 abr. 2021.

ASSMANN, Jan. Memória comunicativa e memória cultural. *História Oral*, v. 19, n. 1, p. 115-127, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/642>. Acesso em 27 abr. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino de Arte: anos 1980 e novos tempos*. – São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL, *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20/fev/2019.

BRASIL. *Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (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).

BOURDIEU, Pierre. *A distinção*. Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

DAYRELL, J. T. et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

ESPERANTE, Marcel Alexandre Limp. Warhol: os diamantes, a verdade e o trauma. 26º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. Campinas de 25 a 29 de setembro. 2017.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica Y Pedagogía Decolonial: In-Surgir, Re-Existir Y Re-Vivir. *Educação, Cultura e Sociedade*. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 2019.

EIXO TEMÁTICO

ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE

ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE

*Leonardo Castro Novo*⁹⁶

Neste trabalho, busco apresentar como a questão da diversidade étnico-racial foi incluída na Educação Básica paraense e seus reflexos no currículo escolar após a publicação da Lei nº 10.639, de 2003, e da Lei nº 11.645, de 2008, que concorreram para a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Utilizo como fontes documentais para análises a legislação educacional e as propostas curriculares publicadas no Pará.

Nas últimas décadas do século XX, tivemos no Brasil o recrudescimento dos movimentos sociais, dentre os quais os movimentos pela redemocratização do país, o movimento negro, o indígena, o feminista, entre outros. As reflexões de Miguel Arroyo são importantes aportes para este trabalho no sentido de pensar o currículo “*enquanto território de disputas*”, pois as diretrizes curriculares elaboradas pelas instituições educacionais sofrem influências das demandas da sociedade por estabelecerem conteúdos educacionais (ARROYO, 2013). Para Arroyo (2012, p. 38-42), “outros sujeitos”, ora excluídos da sociedade em suas ações coletivas, passaram a ser visibilizados e acabaram por demandar a necessidade de novas práticas pedagógicas e propostas curriculares no campo educacional brasileiro.

É neste contexto que no Brasil temos no Plano Decenal de Educação (PDE) a defesa de novas diretrizes educacionais que permitem que a diversidade étnica e cultural do país se manifeste a fim de se formar uma sociedade mais democrática (BRASIL, 1993, p. 21). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394) enfatizou, em seu artigo 26, a determinação de a educação brasileira levar em conta a contribuição para a formação do povo brasileiro das culturas e etnias indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

⁹⁶ Mestre em História. Professor da Secretaria Estadual de Educação do Pará.
Email: leonardokastro@hotmail.com.

Já em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental trouxeram a questão da valorização da pluralidade étnica e cultural do Brasil (BRASIL, 1997, p. 19).

Porém, é a partir da primeira década do século XXI que teremos, no Brasil, a elaboração de leis específicas para tratar sobre a abordagem das questões étnico-raciais na educação brasileira. Em 2003, temos a publicação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que enfatiza a obrigatoriedade da inclusão na educação brasileira do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais. E, por fim, no que diz respeito especificamente à obrigatoriedade do ensino da cultura e da história dos povos indígenas, no país, o marco fundamental foi a publicação da Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008).

Neste sentido, busquei compreender como no Estado do Pará as diretrizes voltadas para a valorização da questão da diversidade étnico-racial foi introduzida na Educação Básica, a partir da análise de publicações da Secretaria de Estado de Educação do Pará e do Conselho Estadual de Educação. Com a pesquisa, identifiquei que em janeiro de 2008 foi realizada a 1ª Conferência Estadual de Educação, que teve como objetivo definir diretrizes e metas para um Plano Estadual de Educação. Neste, foi proposta uma revisão curricular para atender às necessidades de um “*currículo multicultural*”, buscando efetivar a temática da diversidade étnico-racial, formular políticas para o combate às discriminações e implantar as diretrizes da Lei nº 10.639/03 (PARÁ, 2008, p. 58).

Ainda em 2008, a Secretaria de Educação do Pará publicou “*A Educação Básica no Pará*”, em dois volumes. O segundo volume destaca o desejo de se partir para uma educação voltada para a igualdade racial e, para isto, a necessidade da implementação da Lei nº 10.639 e realizar uma reorientação curricular para atender a perspectiva que respeite e valorize as diversidades étnico-racial do Estado do Pará no conteúdo programático das disciplinas de Artes, Literatura e História (PARÁ, 2008, Vol. II, p. 131-135).

Nesta perspectiva, em 2010, o Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) publicou a Resolução nº 001 de 2010 (PARÁ, 2010) que incluirá a Lei Nº 10.639 (2003) e a Lei nº 11.645 (2008) no currículo da educação básica

do Estado do Pará. O Artigo 9 da Resolução, no seu parágrafo §4º, define que o ensino de História, no currículo do Ensino Fundamental e Médio, deveria dar ênfase em relação à diversidade étnico-racial, enfatizando as matrizes indígenas, africanas e europeias (PARÁ, 2010, p. 76-77).

Neste contexto, em 2010 ocorreu, na Universidade Federal do Pará, a realização do primeiro curso de Especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Núcleo Gera), financiado pelo Ministério da Educação, voltado para professores no Pará (COELHO, 2016, p. 115-121).

Em relação ao currículo da Educação Básica paraense, fiz pesquisas e análises em relação às propostas curriculares da região. Minhas pesquisas identificaram que para o Ensino Fundamental, durante longo período, a única referência era uma Proposta Curricular do Ensino Fundamental de 1994, e esta não traz discussões acerca da valorização de questões da diversidade étnico-raciais no ensino de história (PARÁ, 1994). Em relação ao Ensino Médio, após a publicação da LDB/1996, é somente em 2003 que é publicada uma Proposta Curricular. Esta, para o ensino de História, não faz referência à Lei 10.639/2003, mas enfatiza o desejo de romper com a “europocentricidade” de nossa tradição histórica e valorizar a questão da pluralidade cultural (PARÁ, 2003, p. 66-67).

No Pará, recentemente, em 2018, baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi aprovado o “*Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará*”. Neste, busquei analisar ele como tratou sobre a questão da diversidade étnico-racial. No currículo das disciplinas História e de Estudos Amazônicos (componente da parte diversificada do currículo no Pará), apesar haver menção a temas relacionados à história indígena e afro-brasileira no Brasil e na Amazônia, não é enfatizada a existência da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, nem o cumprimento das mesmas. Estas são mencionadas no final do “*Documento*”, no tópico sobre “*Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombolas*”, que pertence às chamadas “Modalidades de Ensino” (que trata sobre a Educação Especial, Educação Indígena, Educação Hospitalar, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo), e enfatiza que a educação deverá ser baseada em princípios, tais como “A consciência política

e histórica da diversidade”, o “Fortalecimento de Identidades e de Direitos” e “Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações” (PARÁ, 2018, p. 596-599).

O presente estudo aponta que houve, no Estado do Pará, toda uma política voltada para a inclusão das discussões das diretrizes voltadas para a valorização das questões da diversidade étnico-raciais, sobretudo, a partir das orientações da Lei nº 10.639/2008 e da Lei nº 11.645/2008. Porém, a partir das análises das propostas curriculares publicadas na região, podemos apreender que não houve uma profunda inclusão da questão no currículo oficial do ensino escolar paraense, inclusive no de História, o que certamente dificulta a aplicação de tal legislação e da formação de uma sociedade que compreenda e respeite a diversidade étnico-racial e combata práticas racistas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzaléz. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzaléz. *Currículo: território em disputa*. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993. 136 p.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: DOU, 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília: DOU, 11 de março de 2008.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.
- PARÁ. SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular – Ensino Fundamental*. Pará: Seduc, Secretaria Adjunta de Ensino, 1994. n.p.

PARÁ. SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO. *Proposta Curricular* – Ensino Médio. Pará: Seduc, Coordenação do Ensino Médio e Profissional, 2003.

PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *1ª Conferência Estadual de Educação: Diagnósticos, Diretrizes, Objetivos e Metas Aprovadas*. Belém, Pará, 2008.

PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *I Seminário Estadual do Ensino Fundamental*. Belém, Pará, 2008.

PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos*. Vol. II. Belém-Pará, 2008.

PARÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução N° 001/2010*. In: Legislação do Conselho Estadual de Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/Publica%C3%A7%C3%A3o.Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEE.pdf>>. Acesso em: 24 de out. de 2020.

PARÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Documento Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará*. Pará, 2018.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 11.645/2008 EM DUAS ESCOLAS PARAENSES: AÇÕES DOCENTES E O TEMA DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Radanes Aurélio Vale⁹⁷

As discussões a respeito da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais/ERER, na Educação Básica, tornam-se necessárias em um contexto sobre as formas de apropriações desse tema na escola básica, previstas na Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Assim, faz-se necessário, conforme aponta a legislação e a literatura especializada, o encaminhamento de práticas pedagógicas, para a efetivação deste marco legal, com vistas ao combate ao preconceito e à discriminação na escola.

De acordo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), as leis para a ERER são ferramentas de orientação ao combate de discriminação em sala de aula; são também leis afirmativas e concebem o ambiente escolar como um espaço de formação da cidadania considerando o conhecimento sobre o lugar dos agentes históricos que protagonizaram – e até hoje protagonizam – a História do Brasil. Contudo, as pesquisas a despeito dos avanços sugerem dificuldade para a implementação dos dispositivos legais sobre a ERER na escola.

Este estudo reflete sobre as práticas pedagógicas e a temática indígena, desenvolvidas nas aulas de História, como ampliação das discussões sobre a temática da ERER e reflexões sobre o modo como esta, em especial a representação indígena, tem sido trabalhada nas escolas. Para tal reflexão, nos inspiramos nos argumentos de Mauro Coelho, Wilma Coelho sobre a ERER na educação básica de que o redimensionamento da memória histórica sobre os povos indígenas, parece imprescindível⁹⁸.

⁹⁷ Mestre em Currículo e Gestão da Educação Básica. Professor da Secretaria Municipal do Acará. E-mail: radanesvale@gmail.com.

⁹⁸ Ideias oriundas das contribuições de Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho (2014).

As contribuições de Flávia Eloisa Caimi (CAIMI, 2015, p. 110) nos permitiu pensar sobre os desafios referentes ao ensino de História frente às demandas relacionadas às modificações curriculares, exigindo novos recortes e novas perspectivas historiográficas e a inclusão de temas como a diversidade, afinal, a prática pedagógica⁹⁹. Ivor Goodson e Gimeno Sacristán nos auxiliaram para análise do currículo: Sacristán nos permitiu entender as ações desenvolvidas nas escolas e também como os currículos engendram formação de conhecimento e percepção sobre temas importantes para a sociedade; Ivor Goodson nos auxiliou sobre a compreensão do currículo como a expressão ou representação de interesses sociais envolvidos nesse jogo de confluência de poder e como produtor de identidades e subjetividades manifestadas em interesses de classe, raça e gênero. Para o trabalho com a etnografia na escola, recorremos a Marli André (2011).

Esta metodologia se desenvolveu por meio da observação participativa das aulas de História, nas duas escolas pesquisadas: da observação do projeto intitulado “Raça e etnicidade: resistências e desafios”, desenvolvido em uma das duas escolas pesquisadas, do registro das atividades desenvolvidas no espaço escolar, através do caderno de campo; e da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP’s) das escolas, as quais serão aqui consideradas, como as Escolas Anan e Bel.

Na Escola Anan, foram acompanhadas as atividades desenvolvidas na disciplina História, no sexto e sétimo ano, e por meio de documentos escolares, como o PPP. Observou-se que as atividades relativas a esse projeto eram desenvolvidas com as contribuições de duas agentes escolares: da professora de Ensino Religioso e da Vice-diretora, as quais influenciam nas práticas pedagógicas da professora de História a temática indígena. Nessa escola, as práticas pedagógicas, à luz de Lefebvre (1983), nos possibilitaram entender a forma com as representações sobre os povos indígenas eram projetadas no âmbito da sala de aula.

⁹⁹ O saber escolar não se confunde com o saber historiográfico, aquele se preocupa com os processos formativos e cognitivos de crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica, não visando produzir ciência, mas sim cognição. Já o conhecimento historiográfico guarda compromisso com a construção do saber histórico pautado em metodologias próprias da ciência história. Ler: COELHO, Mauro Cezar. *Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de História*. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Livros didáticos de história: entre política e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

Na Escola Bel, acompanharam-se as aulas de História, no segundo ano do ensino médio, nas quais o livro didático possui um papel central nas práticas pedagógicas do professor ao trabalhar com as questões envolvendo os povos indígenas no processo de formação do Brasil.

Na intenção de colocar em prática sua pretensão de trabalhar com a temática indígena, a professora de História procurou a docente de Ensino Religioso para as tratativas relativas ao trabalho com a temática indígena, de quem estabeleceu interlocução para escolha de livros e o trato com o tema. Entre os livros selecionados, estão os *povos indígenas no Pará e Amapá*¹⁰⁰ e o livro *Conhecendo nosso povo, Escola Indígena de 1º grau: Peptykke Parkategê*¹⁰¹. Tal atividade estimulou discussões em sala de aula sobre a percepção que os discentes têm sobre os povos indígenas. Após a aula, a professora mostrou-me as etnias presente nos livros selecionados na biblioteca, para serem pesquisadas pelos discentes, entre as quais, os Tupis, os Ararás, Anambé e os Macuxis.

A prática pedagógica adotada pela professora de História, em seu planejamento, percebido em nossas conversas, elucida a construção de representações positiva sobre os povos indígenas. Nessa direção, para Oldimar Cardoso (2007), as representações dos professores se manifestam nas exposições em sala de aula, conversas informais e na escolha do material adotado. Portanto, a literatura selecionada pode ser importante para a formação de um ambiente escolar que permita a formação de aprendizagem sobre a diversidade étnico-racial.

A partir das observações realizadas, em dia 9 de maio de 2018, ocorreu a apresentação¹⁰² das primeiras equipes. O grupo I apresentou sobre os tupis. Durante a apresentação, o termo tribo foi utilizado várias vezes e os discentes pareciam não saber que tupi é um tronco linguístico pertencente a vários grupos indígenas como os Assurinís do Xingu, Anambés e os Zoés. De acordo

¹⁰⁰ GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONE, Denise Fajardo. Os povos indígenas no Pará e Amapá. Iepé, 2003. Este livro tem como escopo a compreensão do dinamismo social e cultural dos povos indígenas dos Estados do Pará e do Amapá.

¹⁰¹ BRASÍLIA, Ministério da Educação e Desporto. Conhecendo Nosso Povo Escola Indígena de 1º grau: Peptykke Parkategê. Belém, Secretaria de Estado de Educação, 1997. Este livro foi produzido entre os anos de 1991 e 1995 em convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC – PA) Companhia Vale do Rio Doce (CVRD –PA), comunidade indígena Parkatjê e a Fundação Nacional do Índio. O objetivo deste livro é proporcionar a informação e o estímulo à oralidade da língua tradicional dessa comunidade.

¹⁰² As apresentações foram observadas e anotadas no caderno de campo.

com o grupo: *Os tupi pertencem a uma tribo que vivem na Amazônia utilizando dos meios naturais para sua sobrevivência e essa tribo é importante para proteger a floresta (Silvio, Aluno da Escola Anan, 2018)*. A professora não interveio na fala dos alunos, mesmo eles incorrendo a generalização dos povos indígenas, já que a proposta do seminário seria apresentar sobre um povo indígena. Um aluno de fez a seguinte pergunta para o grupo: *E se eles deixassem de existir? (José, Aluno da Escola Anan, 2018)*. Resposta: *Eles estão nas escolas, faculdades e em algumas comunidades, falando o português e suas línguas e estudando também em suas comunidades (Adriana, Aluna da Escola Anan, 2018)*. A resposta dada aponta para uma representação dos povos indígenas que lhe atribui visibilidade e ainda demonstra uma relação de resistência dos povos indígenas ao se apropriar tanto de sua língua originária quanto da portuguesa.

O grupo II trouxe imagens que compararam o passado e o presente dos povos Ararás da etnia tupi. Os discentes elucidaram que essa comunidade se localiza no Estado do Pará e que são bilíngues, também explicaram que, na atualidade, esses índios vivem nas áreas urbanas, mas não perderam suas raízes. Um aluno perguntou: *Como era a divisão de trabalho entre os Ararás? (Donato, aluno da Escola Anna, 2018)*. Resposta: *Os homens faziam as armas e as mulheres faziam a comida (Luan, Aluno da Escola Anan, 2018)*. O grupo III fez uma apresentação sobre os Anambés: *Os Anambés mais idosos falavam a língua Anambé, isso na década de 80, hoje os jovens falam o português (Carla, Aluna da Escola Anan, 2018)*. Uma aluna perguntou: *“O que diferencia os Anambés dos outros?” (Roberta, Aluna da Escola Anan, 2018)*. Os integrantes do grupo não souberam responder e a professora não esboçou uma resposta.

No dia 16 de maio de 2018, outros três grupos se apresentaram. O primeiro grupo expôs sobre os Mapueras, apresentando a criação do mundo segundo essa etnia: *Os Mapueras estavam no céu, desceram por uma escada feita de tartarugas e povoaram o mundo (José, Aluno da Escola Anan, 2018)*. Ao término da apresentação, um aluno perguntou: *Como eles (Mapueras) estão hoje? (Carlos, Aluno da Escola Anan, 2018)*. Uma aluna da equipe que apresentou sussurrou para o colega de equipe: *“Vou matar esse garoto”*. Diante do silêncio que tomou conta da sala de aula, a professora interveio: *Hoje, os Mapueras estão trabalhando no beneficiamento da castanha, utilizado equipamentos atuais (professora de História da Escola Anan, 2018)*.

O Grupo II apresentou, também, sobre os Mapueras, porém evidenciando o conhecimento produzido por este povo: *Os Mapueras produzem remédio para caspa, eu nunca usei, só uso Clean Man, também produzem remédio para tosse, a partir das plantas (Helder, Aluno da Escola Anan, 2018)*. Outro aluno falou sobre as pinturas dos Mapueras: *Usavam pequenos panos cobrindo as partes íntimas e pintavam seus corpos para ir à festa, hoje usam roupas normais (Pedro, Aluno da Escola Anan, 2018)*. Uma aluna perguntou: *Como eles vivem hoje? (Vanessa, Aluna da Escola Anan, 2018)*. Resposta: *Eles vivem como nós, trabalham e usam roupas como nós (Helder, Aluno da Escola Anan, 2018)*.

O Grupo III falou sobre os Anambés, expondo por meio de imagens sobre suas instalações à margem do rio Tocantins: *A língua dos Anambés é tupi-guarani (Roberto, Aluno da Escola Anan, 2018)*. O outro integrante do grupo falou: *Hoje perderam parte de sua cultura, eles moram em casa com características regionais, como casa de cobertura de palha e hoje usam armas ao invés de flechas (Rodrigo, Aluno da Escola Anan, 2018)*. Outra integrante completou: *Hoje eles moram perto da cidade de Baião (Elisa, Aluna da Escola Anan, 2018)*. Uma aluna perguntou: *O que diferenciam eles dos outros indígenas? (Cláudia Aluna da Escola Anan, 2018)*. Resposta: *A cultura mudou rápido, já dos outro demoraram (Elisa, Aluna da Escola Anan, 2018)*.

Outra pergunta surgiu: *Vocês tratam os índios como selvagens, porque antes usavam flechas, agora usam armas. Por que eles têm que usar armas hoje? (Renan, Aluno da Escola Anan, 2018)*. Resposta: *Porque, hoje, alguns índios são policiais (Artur, aluno da Escola Anan, 2018)*. A professora interveio: *Eles usam também para caçar (professora de História da Escola Anan, 2018)*. A análise das práticas pedagógicas da professora de História sugere que o trato com a temática indígena se consubstancia na busca de reconhecer a importância desses povos através da valorização e reconhecimento da importância dos indígenas na sociedade brasileira atual.

Contudo, sua prática ocorreu sem a interferência e orientação na produção dos trabalhos realizados. Assim, sua prática efetivou-se, talvez, na tentativa de fazer os discentes criarem suas próprias ideias sobre os povos indígenas e isso pode ser observado nas reiterações de termos como “selvagens” e “tribos” e confusões de termos relativos à concepção de etnias e grupos indígenas, não raras vezes

reiteradas nas apresentações. Desta forma, sua prática reflete uma representação sobre os povos indígenas no ensino de História que não leva em consideração a mediação do professor para melhorar o processo de ensino e aprendizagem sobre a diversidade étnico-racial e isso, no dizer de Cardoso (2007), “pode ser uma das formas de criação de saber histórico escolar”.

O estudo evidenciou que a prática pedagógica do professor de História, relacionada com a temática indígena, foi pensada e concretizada através do currículo e emanada pelo livro didático. Ao acompanhar as aulas do professor da disciplina História nas turmas do segundo ano do ensino médio, nas turmas 1, 2, 4 e 5¹⁰³, percebeu-se, ainda, que o livro didático norteia a prática deste docente, não diferentemente do que já foi publicado pela literatura especializada. Assim, o enredo narrado pela literatura didática, sobre os povos indígenas, foi utilizado pelo professor de História, o qual não viabilizou possibilidades aos discentes de subverter as representações sobre os povos indígenas, que os colocam presos ao passado colonial e coadjuvantes no processo de formação da nação.

Ao trabalhar sobre o Governo Geral na turma 4¹⁰⁴, no dia 26 de março de 2018, o professor de História explicou a ação portuguesa para obter o controle sobre a colônia, tendo como personagens Tomé de Souza, Duarte Coelho e Mem de Sá. *A coroa Portuguesa escolheu Tomé de Souza para ser o primeiro governador geral da colônia e com ele vieram padres, soldados e os degredados. [...] O que significa essa palavra, degredado? (Professor de História da Escola Bel, 2018)*. Um aluno respondeu: *Significa malaco (Juan, Aluno da turma 4 da Escola Bel, 2018)*. Parte dos (as) alunos (as) não estavam prestando atenção e utilizavam o aparelho celular em sala de aula.

O professor demonstrou em sua aula que o livro didático¹⁰⁵ norteia suas práticas pedagógicas. Este livro didático dedicou parte do capítulo III apresentando as ações dos três primeiros governadores gerais: Tomé de Souza, Duarte Coelho e Mem de Sá. Durante a aula, esses personagens ganham centralidade

¹⁰³ Essas turmas são referentes ao segundo ano de ensino médio, no qual o professor de História leciona. Nessa turma, os discentes estão compreendidos em uma faixa etária entre 17 a 20 anos de idade.

¹⁰⁴ A aula nesta turma correspondia aos dois primeiros horários, 1 e 30 min às 15 horas.

¹⁰⁵ O livro didático utilizado no segundo ano do ensino médio desta instituição tem como referência: ALFREDO Boulos Júnior. História Sociedade e cidadania, 2º ano. E Ed. São Paulo: FTD, 2016 (Coleção história Sociedade e Cidadania).

na discussão sobre o período colonial, de modo que somente esses pensam e agem na sociedade colonial à revelia dos demais agentes históricos.

Na turma 1, no dia 26 de março de 2018, na qual a explicação sobre o Governo Geral já tinha sido estabelecida antes da minha chegada à escola, o professor apresentou a imagem de um índio conversando com um português. Ele utilizou uma imagem para introduzir o papel do índio nas capitânicas hereditárias. Assim, o docente, após apresentar a imagem, perguntou para a turma 1: *O que isto significa?* (*Professor de História da Escola Bel, 2018*). Uma aluna respondeu: *O índio está aprendendo com os portugueses* (*Fernanda, aluna da turma 201 da Escola Bel 2018*).

O docente, sem fazer uma consideração à resposta da aluna, e nem problematizar a imagem, respondeu que a imagem significa uma união entre índios e portugueses e que essa união seria imprescindível para vencer outras tribos. Esta imagem não estava no livro didático, mas suas considerações a partir da sua apresentação partiram do que estava estabelecido no livro didático de História. Tal docente, na sua fala, demonstrou que a estratégia de aliança estabelecida entre os dois agentes citados serviria para suprir as necessidades dos portugueses, pois, segundo o professor, o índio tinha que ser combatido para que o empreendimento colonial desse certo. Nesse sentido, a representação dos povos indígenas que foi estabelecida pela prática do professor atribuiu aos indígenas o papel de subserviente ao empreendimento colonial, servindo aos propósitos de civilização, que seria a europeia.

Sua prática pedagógica frente à utilização do livro didático não estabeleceu a construção de representações aos povos indígenas que lhe atribuisse o protagonismo no período colonial, pois sua fala concorreu com o que estava indicado no livro didático, sem uma interferência que possibilitasse a construção de valores de liberdade, independência e de agências que norteiam as atividades e o protagonismo dos povos indígenas. Este docente reproduzia estereótipos, no que diz respeito aos povos indígenas, pois em um momento durante a aula, o professor, de forma jocosa, atendeu ao chamado da aluna imitando, o que se pensa ser um som emitido pelos povos indígenas “huhuhuh”, levando a turma aos risos. Segundo Lefebvre (1983), a representação não se conforma apenas no

discurso do sujeito, ela também está presente nas práticas desenvolvidas. Assim, essas representações são provenientes da vivência social.

Os povos indígenas também foram contemplados na discussão sobre a escravidão no período colonial. Ao trabalhar sobre os engenhos, o professor perguntou pra a turma 5¹⁰⁶, no dia 2 de abril de 2018: *O que era escravidão?* (*Professor de História da Escola Bel, 2018*). Um aluno falou: *Negro*. O docente retificou a fala do aluno dizendo que a escravidão era a mão de obra. Na busca em estabelecer uma aula dialogada, continuou a perguntar: *Quem foram escravizados?* (*Professor da escola Bel, 2018*). Alguns alunos responderam: *Índios e negros* (*Alunos a turma 5 da Escola Bel, 2018*). O professor explicou que os índios eram conhecidos como negros da terra. O livro didático foi a fonte desse docente para trabalhar o tema da escravidão; tal representação ainda reproduz estereótipias.

A representação dos povos indígenas na escola de Belém não enfrenta os desafios expostos pela Lei n° 11.645/2008. A sua prática aponta um silenciamento desses povos, colocando-os como subalternos aos colonizadores, sujeitos a-históricos, os quais não são capazes de serem agentes ativos na sociedade colonial e atual. A representação dos povos indígenas, estabelecida pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola Bel, encaminha visões estereotipadas sobre os povos indígenas que se aproximam do imaginário sobre os índios no século XIX.

Na Escola Anan, a perspectiva sobre os povos indígenas é embasada na militância das docentes desta instituição, a qual se desdobra em projetos voltados para a ERER. Observou-se, também que o trato com a temática indígena fomenta discussões coerentes com as diretrizes da Lei n° 11.645/2008, por meio da prática pedagógica da professora de História. Em que pese os limites dessas práticas, destaca-se que esta instituição avança em sentido à legislação propondo em seu Projeto Político Pedagógico o trato com as relações étnico-raciais, pois o tema sobre racismo e preconceito é debatido a fim de subverter essa realidade na escola e na sociedade, e isso é pertinente para a efetivação da Lei n° 11.645/2008.

No que tange à Escola Bel, o trato com a temática indígena é enfrentado no conteúdo disciplinar. Assim, a cultura dos povos indígenas não é concebida

¹⁰⁶ A aula nesta turma correspondia ao quinto e sexto horário, que vai das 16 horas e 45 min. às 18 horas e 15 min.

como algo a ser ensinado e aprendido fora do conhecimento da disciplina. Há ausência de discussão sobre a EREER no PPP da escola e a inexistência de projetos que, com o objetivo de combater preconceitos, racismo e estereótipos presentes em nossa sociedade, é algo que precisa ser repensado. Azevedo e Andrade (2012) afirmam que a construção do PPP é um processo permanente de reflexão e transformação da realidade escolar, como as quais concordo.

Assim, o saber histórico escolar, desenvolvido na prática do professor de História da Escola Bel, engendrou uma representação dos povos indígenas discrepantes daquilo que encerra a Lei nº 11.645/2008. Portanto, conclui-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas por ambas as escolas encaminham representações sobre os povos indígenas, que na perspectiva de Lefebvre (1983) constitui forças, as quais estabelecem compreensões, neste caso sobre os povos indígenas através do vivido e do concebido. Essas representações, a despeito de alguns avanços já mencionados, ainda são insuficientes para a efetivação da Lei nº 11.645/2008.

Assim, vale o argumento de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2013), com o qual concordo, de que a concretização da Lei no espaço escolar perpassa pelo conhecimento do parecer e da resolução referente a ela de forma que atribua aos povos indígenas a mesma importância dispensada para outros agentes históricos. Também é pertinente a utilização de aportes teóricos referentes a essa temática de forma que o senso comum e a boa vontade não superem os avanços das pesquisas sobre os povos indígenas, bem como sugerem ainda aos autores o redimensionamento da memória histórica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18ª edição. – Campinas SP: Papirus, 2011.

BRASIL. *Lei Federal nº 11.645/2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*. Londrina, v. 21, n. 2, p.105-124, jul./ dez. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CARDOSO, Oldimar pontes. Representações dos professores sobre o saber histórico escolar. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 130, Jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/379>>. Acesso em 12 set. 2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e consciência histórica: ensino de história e os desafios da diversidade. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*, ANPUH – RN, 2013.

COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de História. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Livros didáticos de história: entre política e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História, historiografia e saber histórico escolar: a educação para as relações étnico-raciais e o saber histórico na literatura didática. *Espaço pedagógico*. Passo fundo, v.21, n. 2 p.358-379, 2014. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/4306/2832/0>. Acesso em 28 abr. 2021.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC, UNESCO, p. 19-33, 2012.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1995.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; FARO, André; SANTOS, Mayara Rodrigues dos. A desumanização Presente nos Estereótipos de Índios e Ciganos. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2016, v. 32, n.1, p. 219-228. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012053219228>. Acesso em 28 abr. 2021.

A TEMÁTICA INDÍGENA E SEU CARÁTER AXIOLÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Taissa Cordeiro Bichara¹⁰⁷

O estudo tem como objetivo tratar do caráter axiológico dos conteúdos substantivos que abordam a temática indígena nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, e publicados entre 1996 e 2016. Argumenta-se que os conteúdos relacionados à história indígena e do indigenismo estão dispostos na narrativa literária didática em razão da função da História na Educação Básica: formação para cidadania. Neste sentido, os eventos históricos nos quais os povos indígenas interagem com outros agentes funcionam como conteúdos substantivos e axiológicos nos livros didáticos de História.

A literatura especializada que discute a temática indígena no ensino de História indica, desde a década de 1980, a presença de estereótipos e generalizações sobre os povos indígenas nos livros didáticos de História (GOBBI, 2007, p. 36-42). Mesmo o desenvolvimento de novas perspectivas em relação ao saber de referência, como a área que se convencionou chamar de “nova história indígena”, não parece ter tido impacto significativo nos encaminhamentos das narrativas didáticas. Desse modo, o presente estudo investiga a questão por meio da categoria do conhecimento histórico escolar, ou seja, apreende que o ensino da temática indígena na Educação Básica, assim como a disciplina escolar História, possui conformações e demandas próprias. Assim, se a função da História na escola é formar para cidadania, semelhantemente a temática indígena nos livros didáticos segue o mesmo objetivo, de maneira que os conteúdos serão dispostos para atender tais problemáticas. Esta é a proposta do estudo.

A categoria do conhecimento (ou saber) histórico escolar, suas demandas e caráter axiológico, é amplamente debatida pelos especialistas do campo do Ensino de História. Carmen Teresa Gabriel afirma que este conhecimento escolar está diretamente relacionado às “questões axiológicas”, e, por conta disto, o saber histórico ensinado na escola passa por interferências e reformulações de acordo

¹⁰⁷ Mestre em História (UFPA). Email: taissabichara@gmail.com.

com os “projetos de sociedade em disputa” (GABRIEL, 2012, p. 196). Ainda sobre essa questão, em outro estudo, a referida autora afirma que as demandas do espaço escolar expressam as lutas por reconhecimento de determinados grupos na sociedade, como aquelas por igualdade e diferença, de maneira que a construção do conhecimento escolar passa a ser, também, objeto de disputas (GABRIEL, 2013, p. 85).

Logo, a temática indígena tem parte nesses conflitos, questão que foi evidenciada pela promulgação da Lei nº 11.645, em 2008, pois esta representou a necessidade de modificações no processo de escolarização da sociedade não indígena que era, em grande parte, marcada por relações de “desrespeito, estranhamento e desconhecimento” (FANELLI, 2018, p. 44) no que se refere aos povos indígenas.

Neste sentido, segundo Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho, as alterações feitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08 - para além da inclusão de conteúdos, exigem modificações de “visões de mundo”, redimensionamento da memória histórica de formação da sociedade brasileira, assim como do enfrentamento direto de preconceitos (COELHO e COELHO, 2014, p. 21). Diante disto, a História como disciplina escolar precisa lidar com tais demandas, as quais ultrapassam as atualizações sugeridas pela produção acadêmica feita pela nova história indígena. Isto porque o saber histórico escolar, conforme destaca Circe Bittencourt, tem finalidades delimitadas pelas “necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade” (BITTENCOURT, 2004, p. 42). Logo, os conteúdos substantivos dos livros didáticos de História não podem ser comparados, exclusivamente, com as produções do saber de referência, embora estas sejam uma das dimensões que dialogam com as narrativas didáticas.

A análise parte de dois conceitos fundamentais: Discurso e Representação. O primeiro assume a definição indicada por Mikhail Bakhtin (2006), que permite a apreensão das narrativas didáticas como enunciados discursivos, de maneira que seus significados se manifestam por meio do diálogo com outros discursos. Isto é, os conteúdos dos livros didáticos que tratam da temática indígena dialogam com o saber de referência, além da documentação proveniente do aparato

legal e normativo que rege a Educação Básica: os Editais e Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e a legislação consubstanciada nestes.

Por sua vez, o conceito de Representação é acionado pela definição de Roger Chartier (2002). Assim, é possível identificar quais são as intenções pretendidas pelos conteúdos ao operacionalizar a categoria Índio nos livros didáticos de História. Além disso, cabe ressaltar que a escolha da categoria Índio não busca a ratificação de estereótipos ou a supressão da diversidade étnica dos povos indígenas, antes pretende compreender a maneira pela qual os livros didáticos constroem os conteúdos que abordam a temática indígena e expressam o caráter axiológico do ensino de História na Educação Básica.

A análise dos livros didáticos de História, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático, destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi feita com base no acervo constituído pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Pará (GERA/UFPA). Embora a categoria Índio esteja presente em três momentos pontuais das narrativas dos livros didáticos (América antes dos europeus, passado colonial e demais períodos de modo esparso), é no desenvolvimento de conteúdos sobre o passado colonial que se concentram as maiores ocorrências do tratamento com a temática indígena, além de ser o período no qual os povos indígenas interagem com outros agentes históricos.

É possível agrupar essas interações em cinco principais tópicos: (I) Escambo; (II) Economia Açucareira; (III) Bandeirismo; (IV) Missões; (V) Opção pelo escravo africano. Nestes, ainda que os povos indígenas possuam ações de enfrentamento e resistência, as narrativas encaminham a sujeição do Índio diante do universo branco europeu colonizador. Conforme afirma Mauro Cezar Coelho, em reflexão sobre o assunto, o livro didático possui essa característica de comprometer-se com o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, morais e comportamentais. Daí a preservação de tratamentos tradicionais sobre a temática como a ingenuidade e vitimização excessiva para «desenvolver nos alunos o compromisso com um ideal de justiça social e um paradigma moral» (COELHO, 2009, p. 273).

Isto se desenvolve por conta da função da História na Educação Básica: formar para cidadania. Assim, os conteúdos que abordam a temática indígena

precisam dialogar com as exigências definidas pela documentação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a legislação educacional, que orientam o compromisso com noções de respeito e tolerância com a diversidade. Deste modo, a categoria Índio é operacionalizada com estes objetivos, de modo que os povos indígenas surgem nas narrativas como personagens responsáveis pelo desenvolvimento de lições de respeito e tolerância. Conclui-se que este é, portanto, o caráter axiológico da temática indígena nos livros didáticos de História.

Não é objetivo deste estudo a crítica aos ideais da formação para cidadania em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Ressalta-se a provocação indicada por Mauro Coelho e Helenice Rocha (2018) sobre a necessidade do enfrentamento da temática étnico-racial por meio de reformulações das abordagens tradicionais e eurocêntricas. Isto é, a formação de cidadãos críticos e participativos exige o redimensionamento de perspectivas no ensino de História, questão igualmente pertinente no que se refere à temática indígena, pois as ações dos povos indígenas, ao longo da história, ensinam lições de protagonismos que podem encaminhar a construção de uma sociedade antirracista.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Michel Lahud *Et Al.* 12 Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BITTENCOURT, Circe. O que é disciplina escolar? In: BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004 p. 33-55.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas - a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 15-41.

COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 263-280.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, 2018.

nópolis, v. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./set. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/download/2175180310252018464/9408>. Acesso em 28 abr. 2021.

CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Algés, Portugal: Difel, 2002.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. *A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação): História, Política, Sociedade). São Paulo, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187-219. 2012.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agente política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013.

GOBBI, Izabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. Dissertação (Mestrado) São Carlos: UFSCar, 2007. p. 36-42.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II APROVADOS PELO PNLD (2008-2020)

Alan Bizerra Martins¹⁰⁸

Mauro Cezar Coelho¹⁰⁹

O presente trabalho busca apontar alguns aspectos iniciais da pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, dentro da linha Ensino de História, narrativas e documentos. Tem o objetivo compreender como os conteúdos sobre as questões étnico-raciais são representados nas coleções de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental aprovadas pelo PNLD (2008-2020), refletindo como essas coleções sofreram alterações considerando o processo histórico recente de reformulação do currículo da Educação Básica. É importante refletir sobre a relevância desta temática para problematizar o ensino de História nos livros didáticos escolares utilizados nas instituições de ensino.

Diante disso, nesse percurso investigativo, a pesquisa tem as seguintes perguntas norteadoras: como os conteúdos em relação às questões étnico-raciais são apresentados nos livros didáticos aprovados pelo PNLD dos anos 2008 a 2020? Quais são os conteúdos distribuídos nos volumes dos livros didáticos?

O debate sobre os conteúdos abordados nos livros didáticos para o ensino de História vem ganhando novas perspectivas no âmbito educacional, principalmente devido às atualizações curriculares direcionadas às escolas, propostas pelas reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996) e pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), implicando, por sua vez, novas configurações nos currículos da Educação Básica e tornando as questões curriculares como centro dos debates relativos às políticas educacionais.

¹⁰⁸ Licenciado em Geografia (UNIFESSPA). Email: alanmartinsgeo14@gmail.com.

¹⁰⁹ Doutor em História Social (USP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, onde atua na Faculdade de História e no Programa de História Social da Amazônia. Email: maurocoelho@yahoo.com.br.

Diante disso, o estudo é relevante, em primeiro lugar, porque afeta uma questão legal: a obrigatoriedade da reformulação da abordagem da História do Brasil, conforme encaminha o artigo 26º da LDBEN. Em segundo lugar, porque analisa o modo pelo qual a temática é abordada, considerando o processo histórico recente, de reformulação do currículo da Educação Básica.

As diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do parecer CNE/CP3/2004, estabelece a educação da diversidade racial com o objetivo principal no âmbito educacional de formar cidadãos com o pensamento crítico e coletivo, para promoverem a igualdade na sociedade em exercício dos direitos sociais, políticos, econômico aos grupos relacionados à diversidade étnica.

Sobre a Lei n.º 10.639/03, os estudos de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013), Nilma Gomes (2011), Petronilha Silva (2007), Denise Bispo e Luiz Silva (2008) e Waldemar Júnior (2019) apontam que a implementação da referida lei no âmbito educacional ofereceu oportunidades de realizar pesquisas e ações que visem modificar visões e conhecimentos equivocados em relação à História da cultura Afro-brasileira e Africana no saber escolar. Nesse sentido, práticas e conteúdos tornam-se meios fundamentais para o combate da desvalorização relacionado a estes grupos vinculados de origem afro-brasileira e africana.

O livro didático é um dos principais recursos no ensino e aprendizagem utilizados pelo(a) professor(a) na Educação Básica. Assim, ele também deve ser um produto que contribua, com sua reflexão, com os princípios para construção de ensinamentos que tencionem os valores éticos a respeito das diferenças culturais, políticas, de gênero e religiosas. Apesar disso, o professor Erinaldo Cavalcanti aponta que, “com limites, vantagens e desvantagens, o livro didático tornou-se, nas últimas décadas, a principal ferramenta de trabalho do professor da educação básica” (CAVALCANTI, 2018, p. 518).

A função do livro didático de história é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ele deve contribuir para ampliação de construção dos conceitos da História, fonte, memória, historiografia, ficção, narrativa, tempo, acontecimento, entre outros. O livro didático é regularmente o único objeto com o qual as crianças e adolescentes no âmbito escolar têm a proximidade com os conhecimentos históricos em sua formação. Nesse sentido, é fundamental

que este material didático veicule os conhecimentos de forma correta, precisa e, principalmente, de forma atualizada em seus conteúdos.

A metodologia utilizada no estudo propõe uma análise de cunho qualitativo nos livros didáticos selecionados. Será analisado nos livros o texto escrito e a organização do conteúdo, dando ênfase às abordagens sobre as questões étnico-raciais nos livros didáticos de História. O aporte teórico é composto por Mikhail Bakhtin (1997), e análise do discurso é uma prática/concepção da linguagem que consiste em analisar estruturas de textos enquanto fenômeno social, dialógica, interativa e polifônica. Assim, a partir os enunciados, tem-se a relação com as experiências dos sentidos atribuídos passados pelos discursos. No total, foram selecionadas cinco coleções do autor Alfredo Boulos Júnior, com recorte entre os anos 2008-2020 do PNLN dos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme a tabela abaixo.

Quadro 1 - Coleções selecionadas para a pesquisa.

Edital	Coleção	Editora	Edição/Ano
2008	História Sociedade & Cidadania	FTD	4ª edição/2004
2011	História Sociedade & Cidadania	FTD	1ª edição/2009
2014	História Sociedade & Cidadania	FTD	2ª edição/2012
2017	História Sociedade & Cidadania	FTD	3ª edição/2015
2020	História Sociedade & Cidadania	FTD	4ª edição/2018

Fonte: Autores.

O recorte temporal da pesquisa, do ano 2008 a 2020, ocorreu porque no ano de 2003 foi implementada a Lei Federal 10.639/03 no âmbito educacional, pois a partir dela surgiram oportunidades de realizar pesquisas e ações que pudessem modificar visões e conhecimentos em relação à História da cultura afro-brasileira e africana no saber escolar. Isso ocorreu também devido ao acesso às coleções dos livros didáticos de História, pois a partir de um levantamento nos acervos das instituições de ensino e setor de distribuição de materiais (almoxarifado) da SEMED da prefeitura municipal, foram encontradas as coleções. Também, com conversas informais com professores(as) da rede municipal de Marabá.

O estudo se encontra em fase inicial. A partir disso, já ocorreram procedimentos para o desenvolvimento como levantamento bibliográfico em plataformas digitais que disponibilizam artigos para realizar leituras relacionadas com a temática proposta. Outro processo realizado foi o levantamento dos

editais e guias do PNLD anos 2008, 2011, 2014, 2017 e 2020 disponíveis no FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), MEC (Ministério da Educação), Memorial do PNLD (Memorial do Programa Nacional do Livro Didático), assim como as legislações educacionais no período recortado: Lei. 10.639/03, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Também ocorreu o levantamento nas escolas em Marabá/PA dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II disponíveis nos acervos nas instituições de ensino da rede municipal. Por fim, ocorreu o início da categorização das fontes nos editais e guias no PNLD no período recortado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de out. 2020.

BRASIL. *Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23 de out. 2020.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BISPO, Denise Maria de S.; SILVA, Luiz Gustavo S. Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira: Desafios e Possibilidades. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, UFS, v. 1, p. 15-20 jul./dez. 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré B.; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 28 abr. 2021.

CAVALCANTI, Erinaldo. História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades. *Revista Antíteses*, Londrina, v. 11, n. 22, p. 516-532, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1933/193358862007/html/index.html>. Acesso em 28 abr. 2021.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537>. Acesso em 28 abr. 2021.

JÚNIOR, Waldemar Borges de O. História e cultura afro-brasileira e africana: compreensões de professores da educação básica. *Revista África e Africanidades*, Ano XII, n. 29, p. 1-9, fev. 2019. Disponível em: <https://africaeaficanidades.net/documentos/0350022019.pdf>. Acesso em 28 abr. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092/>. Acesso em 28 abr. 2021.

A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LICENCIATURAS EM HISTÓRIA EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Mauro Cezar Coelho¹¹⁰

Andrei Lucas Reis Vasconcelos¹¹¹

A introdução das temáticas previstas nas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 não esgota uma política educacional. Elas participam das políticas de Ação Afirmativa, as quais objetivam a extensão de direitos às parcelas da população tradicionalmente excluídas. As leis em questão compartilham do mesmo signo das leis de inclusão, as quais preveem medidas para que injustiças seculares de diversas ordens não se perpetuem e não prejudiquem o acesso de grupos sociais que permanecem à margem das oportunidades garantidas aos cidadãos. Nesse sentido, elas constituem um conjunto de medidas reparadoras e profundamente devedoras da movimentação da sociedade civil organizada.

As narrativas sobre a trajetória histórica brasileira elegeram a Europa como matriz a partir da qual nos constituímos. Por consequência, sendo a Europa a matriz, os demais espaços, África e América, assumiram a condição de instâncias secundárias, com as quais mantínhamos relações, mas nunca necessárias. Tal premissa, assumida em relação aos espaços, foi estendida aos agentes sociais: aqueles identificados com os europeus, os brancos, foram alçados à condição de protagonistas dos processos históricos vividos em solo nacional, enquanto que os identificados com os africanos e indígenas foram relegados à condição de agentes secundários, sem participação determinante nos processos que conformariam a trama da construção do Brasil. O que os movimentos sociais demandaram foi a reversão desta perspectiva, com a inclusão daqueles agentes,

¹¹⁰ Doutor em História Social (USP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, onde atua na Faculdade de História e no Programa de História Social da Amazônia.
Email: maurocoelho@yahoo.com.br.

¹¹¹ Bolsista PIBIC-UFPA. Graduando da Licenciatura em História – UFPA.
Email: andreivascs@gmail.com.

antes desconsiderados, sob outra perspectiva e gozando de outro estatuto: agentes sociais relevantes na conformação do país e da nacionalidade.

Nesse sentido, o estudo pretende verificar de que modo os percursos curriculares de formação de professores de História em universidades públicas incorporam os princípios presentes na legislação, em relação à crítica à perspectiva eurocêntrica e ao redimensionamento das abordagens relativas à história do Brasil.

A pesquisa se insere, ainda, no campo da Teoria da História, posto ocupar-se com os princípios que organizam o saber histórico em uma de suas manifestações, como é a formação de professores de história. Os currículos de formação de professores compreendem não apenas a adoção de perspectivas que elegem eventos, mas concepções sobre o Devir e sobre a natureza e a função do saber histórico. Os percursos de formação de professores de História facultam reflexões como a que propomos que as problematizam considerando os fundamentos das análises sobre a epistemologia e a filosofia da História.

Este estudo objetiva analisar o lugar do saber relativo à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos processos de formação de professores expresso nos percursos curriculares de cursos de licenciatura em História em universidades públicas. Para tal, o aporte teórico de Ivor Goodson (1995) será acionado, posto que o autor não avalia o currículo apenas como passivo e como uma produção natural e meramente administrativa, mas sim uma construção social pautada em instâncias principais. Segundo ele, o currículo é ativo, agindo efetivamente na construção do conhecimento, não sendo estável e imutável, e sempre em constantes transformações; é político, ou seja, coerente com a ideologia a qual está inserido e o Estado define como essencial na constituição do cidadão; e como um problema que reforça a educação democrática. Assim, as propostas curriculares são percebidas como espaços de tensão, nos quais estão expressos os acordos possíveis relativamente aos conteúdos referentes à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Outro conceito importante é o de Discurso de Bakhtin (1979), que exige a consideração dos currículos como enunciados que se relacionam com outros discursos e os flexionam de forma a configurar uma determinada mensagem. Diante disso, a pesquisa assumirá as discussões no campo educacional, a historiografia profissional e a narrativa didática como os outros discursos

com os quais as propostas educacionais dialogam de modo a compreender os sentidos atribuídos à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos processos de formação docente.

As fontes selecionadas para este plano de trabalho são, fundamentalmente, as propostas curriculares de cursos de Licenciatura em História, formuladas pelos corpos docentes de universidades públicas, totalizando 84 percursos curriculares de todas as regiões do Brasil. Além desse corpo documental, a pesquisa considerará a legislação educacional promulgada no período, como as Propostas Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação docente.

Nesse sentido, a pesquisa compreende os percursos curriculares como discursos educacionais que articulam tanto uma dimensão política quanto uma dimensão acadêmica, com fins regulatórios. Diante disso, a pesquisa assumirá as discussões no campo educacional, a historiografia profissional e a narrativa didática como os outros discursos com os quais as propostas educacionais dialogam de modo a compreender os sentidos atribuídos à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos processos de formação docente.

O estudo iniciou-se com a busca por projetos de curso de todas as unidades federais e estaduais que ofertam a licenciatura em História, evidenciando uma extrema fragilidade das instituições na divulgação de seus projetos, uma vez disponibilizados na rede mundial de computadores. Da totalidade de 217 campi cadastrados no site do E-MEC, apenas 84 percursos pedagógicos possuíam todas as estruturas necessárias para a classificação e interpretação dos dados. Os resultados apontam que, em média nacional, apenas 3,53% da carga horária é reservada para o ensino da Cultura Afro-brasileira e Indígena (representado no Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e bases da Educação).

Ademais, os saberes de referência ocupam 57,59% do Currículo, enquanto a formação docente ocupa apenas 10,64% das Licenciaturas em História. Assim, é possível concluir que o professor em formação possui uma integralização desproporcional dos saberes, ou seja, há o privilégio do saber referências em detrimento do saber pedagógico e saber do aluno. Logo, não apenas a interpre-

tação da carga horária obrigatória expõe que uma formação antirracista possui pouco espaço no Currículo, mas também a formação do docente é insuficiente para combater o racismo em suas diversas formas na sociedade e, claro, dentro da dinâmica escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

A FIGURA BANDEIRANTE NOS DISCURSOS HISTÓRICOS E CURRICULARES

Andressa da Silva Gonçalves¹¹²

Mauro Cezar Coelho¹¹³

Este trabalho propõe-se a discutir a inserção da temática das Entradas e Bandeiras nos currículos escolares. A década de 1990 traz diversas mudanças para o âmbito escolar, a primeira é a publicação da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tal dispositivo legal estabelece os agentes históricos que a história escolar deve incluir nos currículos. Outra importante inflexão no mesmo ano foi a inserção no Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) de uma avaliação gerida por especialistas dos livros didáticos com a finalidade de filtrar obras que estivessem fora das regulamentações estabelecidas pelo Ministério da Educação. Tal medida é significativa, já que a partir daquele ano o Estado não apenas compra e distribui, mas também regulamenta e avalia a produção de livros didáticos detendo um *controle* dos saberes veiculados na educação básica (MIRANDA-DE LUCA, 2004.). Partindo desses marcos, pretendemos investigar como o tema bandeirante se inseriu nos discursos oficiais e posteriormente nos currículos escolares e livros didáticos.

Durante a pesquisa para a dissertação, nos inquietamos com as diversas roupagens que o bandeirante adquiriu em momentos históricos específicos. Em diversas medidas, tais roupagens ainda estão presentes nos currículos escolares de História (GOODSON, 1997). Assim, empreendemos a pesquisa bibliográfica sobre o uso político do bandeirante desde a Proclamação da República até a Ditadura Militar, também foi feita a análise dos currículos de vinte estados brasileiros (BARDIN, 1977). Nossa intenção foi perceber como a figura sertanista foi se construindo até o presente, e mais importante perceber se esse personagem ainda se encontra nas prescrições escolares.

¹¹² Mestra em História Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: andressa_g.m@hotmail.com.

¹¹³ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: maurocoelho@yahoo.com.br.

Percebemos durante o estudo que a imagem do bandeirante foi extremamente utilizada em momentos importantes da história do Brasil. Tal uso da memória ocorria tanto pelo governo oficial, como por grupos contestadores, revelando o uso abrangente desse recurso histórico para legitimar demandas e grupos sociais. Desde a República, a memória bandeirante foi extensivamente evocada. Destacamos a Proclamação da República em que a elite regional paulista resgatou os laços com os antepassados bandeirantes para reivindicar a direção do país (FERRETTI, 2004), e a Revolução Constitucionalista, em que a memória bandeirante foi mobilizada tanto pelo estado de São Paulo, quanto pelo regime varguista (CAPELATO, 1981).

Ressaltamos também o uso da memória bandeirante na Era Vargas. Neste período, houve uma intensa produção intelectual voltada para associar o movimento bandeirante e a marcha para o Oeste promovida pelo governo de Vargas (COELHO, 2015). Salientamos o uso da retórica sertanista na construção de Brasília, pois neste momento o impulso desbravador bandeirante foi associado à expansão para o Oeste, simbolizada pela fundação de Brasília (RODRIGUES, 1990). Por último, a Ditadura Militar, que evocou a mitologia bandeirante tanto no impulso desenvolvimentista voltado para a Amazônia, como na adesão de elementos simbólicos bandeirantes na cultura militar (MARQUES, 2007) (SOUZA, 2007). Nestes processos históricos, a memória bandeirante se fez presente para legitimar ideais e, principalmente, emprestar a essas intenções valores associados aos sertanistas paulistas, entre estes se destaca a vocação desbravadora e civilizadora.

Com a análise dos currículos escolares, percebemos que o bandeirante continua se fazendo presente nesses documentos, sempre relacionado aos seus feitos, legitimado por uma longa e intencional construção deste símbolo nacional. Os currículos estudados foram provenientes dos estados do Amapá, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Com a análise desse escopo documental, percebemos que a temática bandeirante estava inserida direta ou indiretamente quando havia a descrição dos conteúdos a serem adotados nas escolas. Assim, embora apenas alguns estados cite diretamente a temática bandeirante, outros o fazem indiretamente, já que outros tópicos

podem também incluir o elemento sertanista, é o caso da expansão territorial colonial e a guerra dos emboabas. Assim, ainda que a maioria das prescrições estaduais não cite propriamente as Entradas e Bandeiras, ao longo da trama colonial o assunto será elencado.

Os currículos que citam diretamente a temática são quatro: Amapá, Distrito Federal, Goiás e Minas Gerais. O estado do Amapá em seu programa apresenta vários tópicos sobre o tema bandeirista, embora não explique sobre o objetivo da temática. O Distrito Federal também enumera a matéria em seus conteúdos, colocando como objetivo do tema o entendimento da expansão do território brasileiro. O programa de Goiás também acrescenta o sertanismo nos tópicos de conteúdos básicos, mas não explica o objetivo deste. O último estado a elencar o tema é Minas Gerais, que coloca que a função das Entradas e Bandeiras era ressaltar a importância dos bandeirantes para a expansão do território. Percebemos então que dentre os vinte currículos, quatro trabalham diretamente com a temática.

Como dito anteriormente, há currículos que trabalham de forma indireta com a questão bandeirante, enumerando assuntos que se relacionam com esta temática. Entre os vinte currículos analisados, dez citam assuntos em que os bandeirantes certamente serão citados, estes estados são: Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio de Janeiro, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Entre os assuntos que provavelmente farão referência ao bandeirante e foram sugeridos nos currículos; temos: Formação e expansão territorial, identidade nacional, mineração, missões jesuíticas, construção de heróis brasileiros e a guerra dos emboabas. É importante destacar que, mesmo que tais documentos não abordem diretamente a temática das Entradas e Bandeiras, se elencam conteúdos que se relacionam diretamente com o tema. Portanto, consideramos que tais currículos também disseminem a memória bandeirante.

Alguns currículos analisados não elencaram os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, e dispuseram apenas eixos, habilidades e competências. Os estados que escolheram tal formato foram seis: Mato Grosso, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Já que os conteúdos não foram detalhados nesses programas, não temos como analisar se a temática bandeirante vai ou não ser ministrada nas escolas. Podemos afirmar que dos

20 currículos analisados, 16, direta ou indiretamente, se remetem ao tema das Entradas e Bandeiras. Portanto, há uma considerável inserção deste conteúdo nas escolas, fazendo eco à enorme adesão da temática na literatura didática. Tal temática, como se pode perceber, pode ser encontrada em pontos-chave do período colonial, sendo um tópico que muito dificilmente não será trabalhado em algum momento da vida escolar dos estudantes, demonstrando a persistência de uma memória que ascende ainda no século XIX.

Neste estudo, destacamos processos históricos em que a memória bandeirante foi amplamente evocada em discursos políticos; em seguida, analisamos se a mitologia tão utilizada para legitimar grupos e demandas específicas continua nos currículos escolares. Para tanto, analisamos os currículos de vinte estados. Percebemos que a temática sertanista se faz presente nestas prescrições escolares, pois em tais documentos, mesmo que não haja a referência explícita às Entradas e Bandeiras, se enumeram conteúdos intimamente relacionados à temática bandeirante, como a expansão territorial e a guerra dos emboabas. Logo, a presença desse tema é evidente nas formulações curriculares.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- CAPELATO, Maria Helena. *O movimento de 1932*. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- COELHO, George Leonardo Seabra. Das três opções nenhuma: os “novos bandeirantes” contra a “democracia liberal”, o “comunismo desagregador” e o “integralismo internacionalista”. *Revista Contemporânea*, v. 2, p. 1-2, 2015.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta. *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil*, Rio de Janeiro: CPDOC, p. 1-26, 2006.
- FERRETI, Danilo José Zioni. *A construção da paulistanidade*. Identidade, historiografia e política em São Paulo (1856-1930). Tese (Doutorado em história social) – Departamento de história, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.
- GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- MARQUES, Adriana Aparecida. *Amazônia: pensamento e presença militar*. Tese (Doutorado em ciência política) – Faculdade de Filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n° 48, 2004.

RODRIGUES, Georgete Medleg. *Ideologia, propaganda e imaginário social na construção de Brasília (1956-1960)*. Dissertação (Mestrado em história) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília. Brasília, 1990.

ENSINO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 10.639/03 EM DUAS ESCOLAS DE ABAETETUBA/PA

Ângela Gabriela Cardoso Dias¹¹⁴

Nayara Silva Almeida¹¹⁵

O Brasil é um país que contém uma grande diversidade cultural, étnica e religiosa, fruto de um processo de formação composto por grupos de indígenas, negros africanos e europeus, como tem atestado a literatura especializada, a qual aponta que, apesar das variedades culturais existentes no Brasil, as desigualdades ainda persistem, principalmente quando paramos para refletir e discutir sobre a condição do negro dentro do Brasil. Nilma Lino Gomes (2011) pontua a existência de grupos de movimentos sociais, como o Movimento Negro, os quais têm lutado contra qualquer ato de racismo e/ou discriminação com vistas à valorização da cultura negra e africana.

A Lei nº 10.639/2003 possui um papel importante na implementação de um ensino voltado para a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, e na construção de uma educação antirracista. Este ensaio advém de experiências nas aulas da disciplina de História da Amazônia, nas quais a professora nos provocava a refletir sobre a importância de aprender e ensinar História de uma maneira crítica e libertadora, tal qual dimensionado por Paulo Freire (2002). Como desdobramento de tal provocação, interessou-nos a discussão acerca da educação das relações étnico-raciais. Segundo os debates correntes sobre a temática da educação das relações étnico-raciais no Brasil, a Lei nº 10.639/03 assume importância para a construção de uma educação antirracista.

Considerando tais debates, trabalhamos em torno da pergunta: como ocorre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na perspectiva da Lei nº.10.639/2003 em duas escolas públicas no Município de Abaetetuba/PA? Sendo assim, esse trabalho objetiva compreender a aplicação desta lei e

¹¹⁴ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Email: angelagabrielablack@gmail.com.

¹¹⁵ Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Email: almeidanayara0728@gmail.com.

as metodologias empregadas no ensino de História para trabalhar as relações étnico-raciais nas turmas de 5º ano em duas escolas públicas de Abaetetuba/PA.

Nilma Lino Gomes (2011) defende a ênfase da Lei nº 10.639/03 nessa discussão, compreendendo sua criação como importante marco atemporal de conquista para a população negra no Brasil, a despeito de decorridos mais de quinze anos de sua implementação e ter sido esquecida por parte das instituições de ensino e seus currículos educacionais.

A autora afirma que a educação no Brasil camufla preconceitos e discriminações raciais em relação ao negro nas escolas, e se destaca como “uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um continente significativo de descendentes de africanos [...]” (GOMES, 2011, p. 2). A literatura especializada tem reiterado a presença de práticas racistas e estereotipadas que inferiorizam o negro dentro dos ambientes escolares, as quais demandam preocupação educacional, especialmente com aqueles que atuam no espaço escolar, como professores, gestores, coordenadores e outros que compõem a escola, no sentido da reflexão sobre as práticas antirracistas.

Outra política na qual observamos uma disparidade em relação à implementação da Lei 10.639/03 é a dos livros didáticos. Nas pesquisas levantadas, ainda predomina a constatação de que os livros utilizados nas escolas reiteram visões negativas sobre o negro, em detrimento das que apontam um incremento nesses materiais após a promulgação da Lei 10.639/03 (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 55).

Os autores, reiterando a produção sobre o assunto, afirmam que os materiais didáticos, sobretudo os livros que as escolas utilizam, apresentam conteúdos e imagens que diminuem e inferiorizam o negro, colocando-o, na maioria das vezes, em um desempenho menor na sociedade, acarretando preconceitos e conceitos negativos, ocasionando aos alunos negros visões contrárias e negativas sobre a sua cor, origem e papel na sociedade.

As lacunas advindas da ausência de discussão sobre a temática, no âmbito da formação inicial de professores, como já amplamente publicado pelos especialistas no assunto, dificultam a atuação do docente na sala de aula e reiteram a importância tanto da formação inicial, quanto da formação continuada, para que

o professor tenha maior preparo, segurança e autonomia quando for trabalhar o assunto. Dentre os desdobramentos destas lacunas, ressaltamos o ensino de História, nas possibilidades que representa de permitir ao aluno a construção da sua identidade, a valorização da diversidade e de sua história. Além disso, evidencia-se a contribuição com a construção de uma consciência crítica que colabore para a formação do indivíduo e interfira positivamente na sociedade.

Como os especialistas afirmam, o ensino de História deve possibilitar o diálogo, a reflexão e a compreensão do mundo, e compete ao professor promover esse ensino crítico. Além deste agente, o pedagogo, profissional atuante na Escola Básica, em que situam-se os anos iniciais do Ensino Fundamental, se constitui como um agente formativo nesse processo de desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança nas construções que esta fase encerra, a qual representa momento oportuno ao trato pedagógico das diferenças, da valorização e do respeito ao outro, conforme aponta a legislação voltada para a diversidade e a literatura.

A educação, conforme os especialistas no assunto, transforma vidas por meio de valores, ética, respeito e conhecimentos epistemológicos, com vistas à formação da cidadania prevista na legislação educacional, mediante a oferta de uma educação escolar de qualidade para as crianças, jovens e adultos. Dentre as estratégias das quais a escola se utiliza, o currículo dimensionado no Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta uma relevância a ser destacada, especialmente por ser considerado um recurso por meio do qual as práticas pedagógicas são desenvolvidas no âmbito das salas de aula (NASCIMENTO, 2012).

Da escola, na acepção de Ilma Passos (2002), ao pensar na construção do PPP, se requer um trabalho coletivo, no qual a gestão articule ações com professores, serventes, porteiros, pais e alunos, adequando, assim, o Projeto Político Pedagógico de acordo com a realidade e cotidiano em que a escola está inserida. Para a referida autora, o PPP é político, por ter a função social de formar cidadãos ativos, autônomos e críticos perante a sociedade, e pedagógico, por adquirir métodos, projetos e atividades educacionais.

O estudo foi desenvolvido com base na abordagem qualitativa de análise, com base em Minayo (2008), delineado pelas compreensões de estudo de caso em Antonio Gil (2010). A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas

semiestruturadas, sob as bases de Marconi e Lakatos (2011). Os encaminhamentos para a obtenção dos dados ocorreram em duas etapas: a primeira etapa correspondeu ao levantamento bibliográfico e à pesquisa de campo nas escolas “A” e “B”, na cidade de Abaetetuba - Pará, com a observação nas aulas de História e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e proposta curricular destas escolas. E a segunda etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com três professores de História do 5º ano, dois gestoras e duas coordenadoras pedagógicas.

Para a reflexão acerca desta empiria, os dados foram organizados por categorias e em quatro eixos de análise: 1) Formação de professores e metodologias de Ensino de História; 2) Aplicação da Lei nº. 10.639/2003; 3) Projeto Político Pedagógico e Currículo para Relações Étnico-raciais; e 4) Racismo na Escola. Sobre estes nos deteremos para apresentar a experiências nas duas escolas.

No que tange à *Formação de professores e metodologias de Ensino de História*, a discussão sobre educação e relações étnico-raciais tem sido debatida por Nilma Lino Gomes (2003), especialmente no tocante à construção da identidade negra. A escola, para essa autora, significa um espaço educativo singular na formação e construção da identidade negra (GOMES, 2003).

As escolas pesquisadas não possuem, em seu corpo docente, professores com formação continuada na perspectiva da Lei nº 10.639/03. A partir deste dado, inferimos as lacunas existentes na formação de professores e a própria falta de formação necessária para uma atuação voltada para a discussão da temática. Observamos que os professores possuem um conhecimento superficial sobre relações étnico-raciais, principalmente sobre História e Cultura africana, e muitas vezes carregado de estereótipos e preconceitos. Partindo desse pressuposto, o estudo reitera a conclusão de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2018) sobre a fragilidade da formação para o Ensino de História residindo no desconhecimento dos saberes específicos necessários à atuação docente.

Os professores das duas escolas discutem a temática a partir de um marco temporal apresentado pelos livros didáticos que, em sua maioria, possuem um caráter histórico acerca de uma visão de formação do Brasil a partir de interpretações eurocêntricas. Nesse sentido, o Ensino de História representa a possibilidade de debater essa disciplina para a construção da cidadania. Nesse

contexto, vale salientar a importância da formação continuada na superação dos métodos de ensino tradicionais, pois trata-se de tornar o Ensino de História um ato político.

No que tange à *aplicação da Lei nº. 10.639/2003*, em conformidade com a literatura especializada, a ausência de conhecimento sobre esta lei fragiliza a sua implementação e pode redundar em reproduções de discriminações e reiterar estereótipos. Ao perguntarmos sobre essa lei aos docentes e gestores, evidencia-se a dificuldade em face da fragilização anteriormente apontada. A escola se desdobra para formar alunos que dominem a leitura, escrita e cálculo. Sob o mesmo ponto de vista, a diretora informa que a temática da diversidade é relegada a um lugar secundário, não diferentemente de resultados de pesquisas realizadas sobre o mesmo tema, nos últimos vinte anos (GOMES, 2012; SILVA, MIRANDA, RÉGIS, 2018).

Quando perguntamos sobre a existência de discussões abordando a educação das relações étnico-raciais nas escolas, as quatro respostas dos agentes ouvidos não discrepam entre si, especialmente em relação ao significado de discriminação racial e *bullying*, apresentando-os como sinônimos. Tais respostas reiteram a falta de conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 e os desdobramentos do racismo em âmbito escolar, tal como os especialistas sobre o assunto já publicaram. Entre esses, Eliane Cavalleiro (2006, p. 4) chama a atenção sobre a distinção da aplicação da Lei nº 10.639/2003, como exigência legal, e aquilo que é procedido pelas escolas, exigindo que elas contenham uma proposta pedagógica adequada, assim como materiais apropriados que possibilitem respeito aos alunos, debates abertos demonstrando que a questão racial é um problema social, que precisa ser discutido dentro e fora da escola, independentemente de cor, ancestralidade, raça e etnia.

Encontramos similaridade entre os resultados advindos da pesquisa nacional coordenada por Nilma Lino Gomes (2012) e aqueles encontrados neste estudo, especialmente quando a temática é tratada sem planejamento metodológico e teórico, sem ações pedagógicas que integrem o cotidiano das escolas, desprovidas da ação coletiva nos trabalhos entre professores, gestores e coordenadores. Observa-se na escola uma abordagem pontual da temática, por meio da valorização da beleza negra e da capoeira, no dia da Consciência Negra.

Foi visto que os professores conhecem a Lei, porém não dominam a temática e tampouco sabem sobre a sua importância, o que torna preocupante a atuação desses profissionais no que tange à efetivação da Lei. Os dois espaços escolares têm negligenciado os encaminhamentos pedagógicos sobre a diversidade no que tange às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, do parecer e, por conseguinte, da Lei nº.10.639/2003.

No que tange à categoria *Projeto Político Pedagógico e Currículo para relações étnico-raciais*, perguntamos para as gestoras e coordenadoras das escolas se o Projeto Político Pedagógico apresenta a temática étnico-racial na perspectiva da Lei nº.10.639/2003, e detectamos a partir das respostas que ela não está sendo efetivada nos documentos oficiais da instituição e nas práticas educacionais da escola. Não podemos negar que há uma tentativa de promoção da diversidade cultural nessas duas escolas, no entanto, percebemos que é uma tentativa superficial, já que a discussão não faz parte do cotidiano da escola.

Deste modo, as escolas não estão cumprindo a obrigatoriedade da Lei, pois segundo as gestoras, o currículo das escolas vem pronto da Secretaria de Educação do Município e não sofre as alterações cabíveis pela escola, e caso o professor perceba que há necessidade de trabalhar a temática étnico-racial, ele tem autonomia para incluir a discussão no seu planejamento.

Ao enfocarmos a categoria *Racismo na Escola*, quando perguntamos aos professores, coordenadores e diretores das duas escolas analisadas se eles já haviam presenciado racismo dentro da escola, a maioria respondeu afirmativamente, reiterando a presença do racismo no espaço educacional e a ausência de ações para enfrentá-lo pedagogicamente, tal qual pesquisas sobre a temática já afirmaram. No relato de uma professora, fica claro que a discriminação racial é constante em sala de aula.

No mesmo diapasão, uma diretora de uma das escolas reitera as poucas ações da escola na promoção de discussão da temática. Percebe-se uma discrepância entre a percepção da coordenadora pedagógica e da diretora em relação aos projetos pedagógicos de enfrentamento do racismo naquele espaço escolar. A primeira assegura que há projetos para superar o racismo na escola, enquanto a segunda afirma o contrário.

Esta pesquisa reitera o já estudado e publicado por outros estudos em relação à ausência de formação para o trabalho com o ensino de História: o pouco preparo teórico-metodológico desses profissionais; a precariedade do ensino em relação à falta de preocupação com a formação dos profissionais que atuam no ensino de História; conhecimento superficial sobre relações étnico-raciais, principalmente sobre História e Cultura africana, e muitas vezes carregado de estereótipos e preconceitos; metodologias de Ensino de História não são pensadas e organizadas pelos professores, além disso, eles não entendem o conceito de metodologias, pois quando perguntado sobre metodologias de ensino eles remetem ao uso de recursos; utilizam muito o livro didático no Ensino de História, por ser um recurso de fácil acesso nas escolas, outros recursos utilizados são os de multimídia; os professores não cumprem o objetivo da Lei de valorizar os acontecimentos históricos e culturais que demonstram a valorização das relações sociais e étnico-raciais da população negra no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, v. 28, n. 1, p. 55-80, abr. 2017. Disponível em: <https://bitly.com/g2mwN>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n.º 9.394/1996, 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 Afrobrasileira” e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2KUU8G4>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença. *Educação em Revista*, v. 34, e192224, 2018. Disponível em: <https://bitly.com/RLEyR>. Acesso em: 11 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPPE*, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://bitly.com/uV3GS>. Acesso em: 11 abr. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo. n. 23 p. 75 – 85, maio/jun/jul/ago., 2003. Disponível em: <https://bitly.com/SQPmL>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, Maria Célia de Souza. *O desafio do conhecimento*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MUNANGA, Kabengele (org.) – *Superando o Racismo na Escola*, 2 ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. Pressupostos básicos da formação de professores no Projeto Escola Plural: a diversidade está na sala. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Escola Plural: a diversidade está na sala: Formação de professores/as em História e Cultura afro-brasileira e africana*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; REGIS, Kátia Evangelista; MIRANDA Shirley Aparecida de (Org.). *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte (recurso eletrônico)*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58 Acesso em: 20 abr. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político-pedagógico da Escola: uma construção possível*. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Wilma de Nazaré Baía Coelho

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente da Universidade Federal do Pará, da Faculdade de História e dos Programas de Pós-Graduação: PPEB; PPGECM e Rede Educante/PGEDA. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq Nível1 D. Integra a Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/ANPEd (2021-2023). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA/UFPA). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação-ANPED e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as-ABPN.

Link Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1035616337472088>

E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

Nicelma Josenila Costa de Brito

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Vice coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA/UFPA). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação-ANPED e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as-ABPN.

Link Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4700018914880466>

E-mail: nicelmacbrito@gmail.com

Anne de Matos Souza Ferreira

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - *Campus* Pontes e Lacerda-Fronteira Oeste. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, Indígena e de Fronteira – (NEABI/NUMDI/IFMT) e Vice coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre

Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA/UFPa).
Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as-ABPN.

Link Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0637096342721053>

E-mail: dematossouza@gmail.com

Sinara Bernardo Dias

Mestre em Educação Básica pela Universidade Federal do Pará. Coordenadora Pedagógica (SEDUC-PA), Professora de Séries Iniciais (SEMEC Belém), Coordenadora da Coordenadoria de Educação para as Relações Étnico-raciais do município de Belém. Vice coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA-UFPa). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação-ANPED e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as-ABPN.

Link Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7123613047086891>

E-mail: sinaradias09@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

abolição 14

ações afirmativas 15, 50, 89, 122, 128, 133, 138, 142, 147, 157, 243

adolescente 31-32, 125

africana 5, 10, 31-32, 34, 38, 40, 49-51, 54, 61-63, 65-66, 75-76, 78-79, 81-83, 102, 106, 111, 116, 118, 120, 130-131, 138, 143-144, 146, 148, 167, 169, 182-183, 196, 198, 201-202, 204, 206, 222-225, 235, 238, 241-242

afro-brasileira 5, 10, 15, 23, 30-34, 38, 49, 52, 54, 64, 67, 77-79, 81-83, 102, 106, 111, 116, 118, 120, 127, 136, 138, 141, 143-144, 146, 148, 157, 159, 165, 167, 169, 198, 201-204, 206, 214, 222-225, 228, 235, 242

amazônia 6, 14, 44, 56, 72, 79, 84, 89, 99, 118, 120, 122, 128, 131, 133, 138, 143, 147, 161-162, 203, 209, 221, 226, 231, 233, 235

ambiental 6, 93-97, 123

antirracista 11-12, 31, 42, 55, 61, 67, 73, 112, 134-135, 158, 160, 170, 186, 219, 229, 235

aprendizagem 5, 21, 23-24, 35, 44-47, 56, 58-59, 90, 103, 123, 208, 211, 222

arte 7, 11, 51, 53-54, 74, 76-78, 121, 130, 132, 139-140, 146, 151, 155, 158-159, 166, 177, 195-199, 242

autismo 56, 59

avaliação 6, 57-58, 89-92, 123, 151, 156, 162, 230

axiológico 9, 216, 218-219

B

bandeirantes 231-233

base nacional comum curricular 10, 24, 28-29, 40, 42, 191, 203, 224, 228

biblioteca 5, 33-39, 95, 139, 208

binarismo 177

bullying 239

C

campo 6, 11, 20, 22-23, 25, 34, 37, 47, 56, 65, 70, 89, 93, 95-96, 99, 105-106, 111-113, 123, 125, 129, 136, 138-139, 144, 148-150, 162-165, 176, 185, 188, 192, 194, 201, 203, 207-208, 216, 227-228, 238

candomblé 63-68, 180-183

cibercultura 62

colonialidade 8, 52-53, 55, 66-67, 101, 175-179, 193

comunidade escolar 36

cotas raciais 15, 54

currículo 15, 19, 27, 31-33, 38, 43, 51, 55, 64, 67, 69, 72, 74-75, 77, 81-82, 88, 103, 108, 110, 112, 115, 120, 123, 126, 135-137, 141-146, 153, 157, 159, 165, 168-169, 190, 193, 196, 198, 201-204, 206-207, 211, 214-215, 221-222, 227-229, 233, 237-238, 240-241, 243-244

D

decolonial 30, 53-55, 67, 101, 175, 177-179, 190, 193, 199

desigualdade 52, 69, 71, 94, 96

diáspora 32, 75, 114, 195

diferença 32, 61, 64, 69-73, 75, 126, 140-141, 164, 168, 170, 183, 186, 188, 195, 199, 217, 241

diretrizes curriculares nacionais educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana 32, 38, 82

diretrizes e bases da educação nacional 15, 19, 30, 32, 38, 51, 55-56, 59, 64, 67, 75, 77, 81-83, 102-103, 105, 108, 115-116, 120, 126, 131, 134, 136, 141, 143, 146, 159, 167, 169, 198, 204, 214, 230, 241

diretrizes e bases da educação nacional 108
discriminação racial 10, 14-16, 81, 125, 137, 157-158, 164, 167, 195-196, 239-240
ditadura militar 230-231

diversidade 6, 8-9, 11-12, 16, 21, 33-34, 42, 50-51, 57, 59, 64, 69, 71-72, 75, 89, 107, 109, 113-114, 118-119, 122, 128, 133-135, 138, 140, 142, 147, 150, 152-153, 169-170, 174, 181, 196, 200-204, 207-208, 211, 215, 218-220, 222, 235, 237, 239-240, 242-243

E

educação básica 2, 5, 9-11, 13, 16, 20-22, 25, 27-31, 33-35, 40, 52, 64, 79, 81-82, 89-91, 106, 111, 116, 122, 126, 128, 133, 135-136, 138-139, 142-145, 165, 167, 171-173, 198, 201-203, 205-207, 216, 218, 221-222, 225, 228, 230, 244

educação das relações étnico-raciais 5-11, 13, 21, 27, 32, 35, 38, 50, 82-83, 98, 120-122, 125, 128, 131, 133-134, 136, 143, 145-

146, 154-156, 167-169, 171, 173, 203-204, 221, 224, 235, 239-242

educação de jovens e adultos 34, 74-75, 89, 203

educação especial 57, 59, 123, 155, 203

educação infantil 5-6, 19, 29-31, 33, 35, 64, 79, 81-83, 85-87, 105, 122, 133, 141, 165, 192, 203, 205

educação superior 122, 128, 172

ensino-aprendizagem 21, 58, 123, 222

ensino de história 9-10, 12, 32, 34, 38, 79, 81-83, 106, 111, 120, 126, 143, 146, 157, 167, 169, 200-201, 203-204, 206-207, 211, 215-216, 218-219, 221-222, 224, 235-239, 241

ensino fundamental 5, 7, 9, 25, 29-30, 35, 44-45, 47, 56, 58, 69, 79, 81, 85-88, 99-101, 105, 119, 123, 127-128, 133-137, 157, 159, 166-167, 192, 202-205, 216, 218, 221, 223-224, 237

ensino religioso 5, 7, 40, 42-43, 116-119, 207-208

escola básica 7, 10, 23-24, 27, 33, 69, 123, 133, 138-142, 152-153, 164-165, 204, 206, 237

esmolção 198

estado do conhecimento 8, 142, 159, 161-162

estágio supervisionado 44-45, 48, 56-57, 171

estamparia 5, 49-51

F

facebook 16, 24

feminismo 176-178

formação continuada 7, 11, 33, 47, 50, 106, 108, 119, 147-153, 236, 238-239

formação de professores 2, 6-7, 10-11, 27, 38, 98, 105-107, 117, 123, 132, 137, 139, 141-145, 147-151, 153, 155-157, 159-160, 168, 170, 172-173, 203, 218, 227, 238, 242-244

formação docente 7, 10, 43, 107-108, 110, 112, 153, 156, 158-159, 170-171, 173, 224, 228

formação em serviço 117

formação inicial 8, 10, 21, 50, 106, 116-117, 119, 131, 134-135, 167-169, 171-173, 236

formação permanente 114, 147, 151

fotografias 66

G

gênero 8, 12, 25, 52, 61, 114, 140, 163-164, 174-177, 180-184, 186, 189, 207, 222

gestão 33, 47, 69, 83, 110, 123, 142-143, 151-152, 206, 237

giro decolonial 175, 190, 193

grupo de estudo 7, 110

H

habitus 89

hierarquia 40, 176-177, 192

história 8-10, 12, 15, 19, 23, 30-34, 38, 41, 49, 51-55, 64, 66-67, 75, 77-83, 91, 100-103, 106-109, 111-113, 115-118, 120, 123-124, 126-128, 130-131, 135-136, 138, 141, 143-144, 146, 148, 151, 155-157, 159-160, 167-169, 171-172, 185, 195-198, 200-204, 206-231, 233-239, 241-243

historicidade 6, 79

J

juventude 195-196, 198-199

K

kékeré 61, 67, 180, 182-184

ketu 65

L

legislação educacional 19, 79, 83, 134-135, 152, 201, 219, 228, 237

lei de diretrizes e bases da educação 30, 56, 116, 131, 143, 167, 201, 217, 221, 224, 228

libras 188

licenciatura 8, 40, 44, 56, 116-117, 120, 128, 135, 143, 156-157, 167-168, 171-172, 226-228

linguagem 8, 29, 69, 123, 143, 155, 159, 166, 176, 219, 223-224, 229

língua portuguesa 53, 135, 188

literatura especializada 7, 14, 16, 18, 30, 34, 47, 50, 62, 69-70, 75, 80, 84, 89-90, 105-106, 116, 119, 122-124, 128, 139-140, 147-148, 150, 206, 211, 216, 235-236, 239

livro didático 23, 35, 46, 57, 135, 196, 208, 211-213, 216, 218-220, 222, 224, 234, 241

M

makotas 6, 65

marujada 195-198

materiais didáticos 5, 10, 24, 40-41, 236

matriz africana 61-63, 66, 183, 196, 198

matrizes curriculares 119

memória 71, 107, 166, 195-199, 206, 214, 217, 222, 231-233

miscigenação 14

modernidade 93, 97, 113-114, 175-178, 193

movimento negro 30, 70, 102, 157, 159, 167, 169-170, 201, 224, 235

movimentos sociais 23, 49, 112, 201, 220, 226, 235

multiculturalismo 69, 109, 137, 153, 178

N

narrativas 7, 66, 78, 102, 105, 107-108, 113, 188, 197, 207, 215-219, 221, 226

negra 8, 14-15, 22, 30, 34-35, 50-52, 75, 80-81, 110, 112-113, 138, 143, 145-146, 157, 161, 164-166, 173, 185-188, 195-196, 235-236, 238-239, 241-242

negro 8, 23, 30, 32, 38, 42, 49, 51, 70, 102, 114, 137, 145, 150, 153, 157, 159-160, 164, 167, 169-170, 173, 188, 195-197, 201, 213, 224, 235-236

núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas 30, 171

núcleo de estudos e pesquisa sobre formação de professores e relações étnico-raciais 203

O

oguntolá 180, 182-183

P

período colonial 74, 212-213, 233

plano decenal de educação 201, 204

plano estadual de educação 202

pluralidade 71, 75-76, 134, 202-204

poder simbólico 89, 91, 131

políticas públicas 32, 34, 62, 82, 87, 123, 150-151, 165

pós-graduação 7-8, 11, 95-97, 114, 122, 127, 135, 137, 141, 143-144, 153, 155-157, 159, 161-162, 166, 188, 199, 221, 243

práticas pedagógicas 6, 31-33, 53, 99, 106, 109, 123, 137, 152, 154, 164-165, 169, 201, 206-208, 210-211, 213-215, 237, 242

preconceito 10, 15-19, 54, 64, 75-76, 80, 94, 125, 131, 134, 137, 140, 158, 180, 185-186, 188, 197, 206, 213

programa educacional de resistência às drogas e à violência 84-85

programa nacional do livro didático literário 35

projeto político pedagógico 38, 118, 213, 237-238, 240

Q

qualidade 24, 77, 86, 89, 91, 110, 134, 173, 178, 205, 237

quilombo 112-113, 115

R

raça 18, 22, 80, 114, 165, 168, 176-177, 207, 239

racialização 8, 175-177, 190, 192-193

racismo 5-6, 14-16, 18-19, 30, 42, 49-52, 54, 61-62, 64-65, 67, 71-72, 77, 80-82, 93-97, 101-103, 112, 120, 125, 129, 134-135, 138, 140, 157-158, 164, 166, 168, 180, 186, 196, 204, 213-214, 229, 235, 238-240, 242

racismo ambiental 6, 93, 95-97

racismo religioso 6, 61-62, 64-65, 67

redes sociais 5, 14-16, 18, 20, 23, 61-62

região metropolitana 125

relações de gênero 175, 181

relações étnico-raciais 5-11, 13, 20-21, 24-33, 35-38, 42, 50, 69, 71, 74, 79, 81-83, 94-95, 97-101, 103, 105, 111-112, 116, 118-123, 125, 127-128, 131, 133-139, 141-143, 145-147, 150, 154-156, 164-169, 171-173, 202-204, 206, 213, 215, 218, 221, 224-228, 235-236, 238-244

relações raciais 7, 27-28, 49, 51, 118, 136, 138, 142, 147-148, 150, 152-154, 165-166, 168-169

relato de experiência 7, 110, 112, 114

religiões de matrizes africanas 54, 61, 63, 65, 118

representações sociais 6, 35, 99-102, 104, 189

residência pedagógica 8, 171-173

ritos 41

S

saber 10-11, 53, 55, 84, 99, 101, 103, 140, 148, 160, 170, 179, 192-193, 197, 207-208, 211, 214-217, 219, 222-223, 227-228

senso comum 99, 167, 214

sexualidade 8, 114, 176, 180-184

sistemas de avaliação 90

sociabilidades adolescentes 128, 133

surdas 186-187

sustentabilidade 34, 96

T

tecidos africanos 50-51
tecnologias de informação e comunicação 20, 22-23
terreiros 5-6, 61-62, 64-67, 180, 183-184
território 111-113, 115, 176, 190, 201, 204, 232
trabalho pedagógico 23, 28, 33, 35, 50, 53, 152, 168
tradição escrita 41
tradição oral 41
tradição popular 36
transclassistas 177
transgêneros 177-178
transição capilar 185-186, 188-189
transraciais 177
transsexual 180
transtorno do espectro do autismo 56, 59

U

umbanda 63, 183
universalização 126
universidade 10, 14, 20, 29-30, 33, 40, 44, 47, 49, 52-53, 56, 61, 64-65, 69, 74, 79, 88-89, 91, 93, 97, 99, 105-106, 110, 116-117, 122, 127-128, 133, 137-138, 141-143, 147, 151-153, 155-156, 158-162, 166-167, 171-172, 175, 189, 195, 203-204, 218, 220-221, 226, 230, 233-235, 243-244

V

violência na escola 6, 84
violência simbólica 89, 103
visibilidade 26, 61, 70, 72, 75, 111, 150, 171-173, 196, 209
vivências 26, 66, 114, 182

W

web 25, 87, 189

X

xenofobia 14, 81, 157
xilogravura 49, 51
xirê 65

Y

yorubá 54, 61, 65

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br