

ORGANIZADORES

Wilma de Nazaré Baía Coelho
Nicelma Josenila Costa de Brito
Brenda Gonçalves Fortes
Felipe Alex Santiago Cruz
Marcela Silva da Conceição

**FORMAÇÃO INICIAL
E CONTINUADA DE
PROFESSORES/AS**

diálogos sobre relações
étnico-raciais e escola



Bagai



AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação

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

E26 Formação inicial e continuada de professores/as:
1.ed. diálogos sobre relações étnico-raciais e escola
[livro eletrônico] / organizadores Wilma de Nazaré Baía
Coelho. [et al.]. -- 1. ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.
E-Book.

Outras organizadoras: Nicelma Josenila Costa de Brito,
Brenda Gonçalves Fortes, Felipe Alex Santiago Cruz,
Marcela Silva da Conceição.

Bibliografia.
ISBN: 978-65-5368-067-8

1. Formação Inicial e Continuada de Professores. 2.
Educação para as Relações Étnico-Raciais. 3. Educação
básica. 4. Escola. I. Coelho, Wilma de Nazaré Baía. II. Brito,
Nicelma Josenila Costa de. III. Fortes, Brenda Gonçalves. IV. Cruz,
Felipe Alex Santiago. V. Conceição, Marcela Silva da.
Ferreira, Anne de Matos Souza. III. Dias, Sinara
Bernardo.

05-2022/87

CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação básica: Formação Inicial e
Continuada de Professores 370.71

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-067-8.19.05.22>

Realização :



Apoio:



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

Organização

**WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO
NICELMA JOSENILA COSTA DE BRITO
BRENDA GONÇALVES FORTES
FELIPE ALEX SANTIAGO CRUZ
MARCELA SILVA DA CONCEIÇÃO**

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola



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).

Editor-Chefe Cleber Bianchessi

Revisão Os autores

Projeto Gráfico Mirai Produção Editorial

Capa Alexandre Lemos

Conselho Editorial

- Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI
- 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. Claudino Borges – UNIPLAGET - CV
- Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS
- Dra. Clélia Peretti - PUCPR
- Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ
- Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
- Dra. Denise Rocha – UFC
- Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI
- Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC
- Dr. Ernane Rosa Martins – IFG
- Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF
- Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC
- Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM
- Dr. Humberto Costa – UFPR
- Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC
- Dr. Jorge Henrique Gualandi - IFES
- 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. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA
- Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ
- Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM
- Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPP
- Dr. Marciel Lohmann – UEL
- Dr. Márcio de Oliveira – UFAM
- Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
- Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA
- Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl
- Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO
- Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL
- Dr. Rogério Makino – UNEMAT
- Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS
- Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA
- Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO
- Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
- Dra. Suéli da Silva Aquino - FIPAR
- Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE
- Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRAD/UK-ARGENTINA
- Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM - CUBA
- Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT
- Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

SUMÁRIO

EIXO TEMÁTICO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS INTERFACES COM A INTERCULTURALIDADE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: UMA ANÁLISE DO PARFOR/ UNIPAP-UEAP 13

Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues | Eugénia da Luz Silva Foster |
Elivaldo Serrão Custódio

O PERFIL E O SENTIDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: TOPOGRAFIA DE COMPONENTES CURRICULARES DE CURSOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (2002 - 2019)..... 24

Mauro Cezar Coelho | Andrei Lucas Reis Vasconcelos | Ítalo Luis Souza de Souza

QUEM PRODUZ SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) E ERER NO BRASIL?..... 36

Maria Luiza Nunes da Silveira | Wilma de Nazaré Baía Coelho

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERSPECTIVA AFRORREFERENCIADA: ANÁLISE TEÓRICA E EPISTEMOLÓGICA 44

Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra | Eugénia da Luz Silva Foster |
Elivaldo Serrão Custódio

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS: NOTAS PONTUAIS 54

Wilma de Nazaré Baía Coelho | Felipe Alex Santiago Cruz

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E AGENTES EDUCACIONAIS NA FRONTEIRA OIAPOQUENSE..... 69

Andreia Martel Torres

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 83

Hosana Oliveira de Andrade | Elivaldo Serrão Custodio

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PPCs DOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – REGIÃO NORTE: NOTAS INICIAIS 93

Cristiano Pinto da Silva | Wilma de Nazaré Baía Coelho

EIXO TEMÁTICO – CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ERER

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM: UM ESTUDO DIAGNÓSTICO 100

Sinara Bernardo Dias | Marcela Silva da Conceição | Pedro Cesar Miranda Fonteles de Lima

O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS CURSOS DE PEDAGOGIA 111

Karolina Carvalho do Amarante | Gilberto César Lopes Rodrigues

A DISCUSSÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC 128

Kamyla Gabriele Ribeiro Silva Rodrigues | Anne de Matos Souza Ferreira

PRÁTICAS DE PROFESSORAS RIBEIRINHAS E RELAÇÕES RACIAIS NOS ANOS ESCOLARES INICIAIS 138

Esmeraldo Tavares Pires | Tatiane da Silva Morais | Carlos Aldemir Farias da Silva

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESTADO DA ARTE (2010-2019) 153

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França

JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES .. 167

Antonio Jamerson Mendes da Rocha Côrtes | Elivaldo Serrão Custódio

A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

**NAS ROTINAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS RURAIS, E
QUILOMBOLAS, NO MARANHÃO..... 179**

Raimundo Luís Silva Cardoso | István van Deursen Varga |
Antônio Henrique França Costa

**O RACISMO COMO CONSEQUÊNCIA DA PROBLEMÁTICA
SOCIOAMBIENTAL E SUA INVISIBILIZAÇÃO NO
CURRÍCULO ESCOLAR DO ESTADO DE SERGIPE/SE 189**

Mônica Andrade Modesto | Felipe Alex Santiago Cruz

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS
SOBRE A COR DA PELE EM RELAÇÕES RACIAIS NO
CONTEXTO ESCOLAR 202**

Antonio Matheus do Rosário Corrêa | Raquel Amorim dos Santos

**A PRÁTICA DA CAPOEIRA NAS ESCOLAS E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DO SUJEITO 216**

José Adairton Maciel dos Santos | Jonh Carvalho de Souza | Mailson Lima Nazaré

**EIXO TEMÁTICO – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE**

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A ERER
NO ENPEC (2011 - 2019) 227**

Waldemar Borges de Oliveira Júnior | Wilma de Nazaré Baía Coelho

**APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO
BRASIL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE
2003 A 2020 239**

Laércio Farias da Costa | Wilma de Nazaré Baía Coelho

**A ERER, O ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES
(2008 - 2018) 251**

Brenda Gonçalves Fortes | Wilma de Nazaré Baía Coelho

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A ERER NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2015-2020): NOTAS INICIAIS SOBRE AUTORES/AS | 262 |
| <i>Wilma de Nazaré Baía Coelho Larissa Estumano Soares</i> | |
| A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A ERER NO ENSINO MÉDIO (2015-2020): NOTAS INICIAIS SOBRE AUTORES/AS..... | 278 |
| <i>Wilma de Nazaré Baía Coelho Milena Farias e Silva</i> | |
| A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): UMA REVISÃO DA LITERATURA | 295 |
| <i>Mariana Lucas Mendes Cristiane Maria Ribeiro</i> | |
| ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR DE HISTÓRIA (2015-2020): NOTAS PRELIMINARES | 307 |
| <i>Andressa da Silva Gonçalves Wilma de Nazaré Baía Coelho</i> | |
| NOTAS INICIAIS SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTIGOS CIENTÍFICOS (2015 a 2020) | 319 |
| <i>Grace Kelly Silva Sobral Souza Wilma de Nazaré Baía Coelho</i> | |
| APONTAMENTOS SOBRE SOCIABILIDADES E ADOLESCENTES NEGRAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2016-2020) | 329 |
| <i>Thaís da Silva Mendonça Copelli Wilma de Nazaré Baía Coelho</i> | |
| APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O ESTADO DA ARTE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS..... | 340 |
| <i>Alessandra de Almeida Souza Wilma de Nazaré Baía Coelho</i> | |
| SOBRE AS ORGANIZADORAS E ORGANIZADOR | 347 |
| ÍNDICE REMISSIVO | 349 |

PREFÁCIO

No ano de 2021, mais especificamente no período de 08 a 10 de dezembro, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) promoveu o *XI Seminário Nacional e XIII Seminário Regional sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais* tendo como tema: “**Formação de Professores/as, Diversidade e a BNCC**”. A realização deste evento fortalece tanto o compromisso ético quanto cívico do Núcleo com os processos de formação inicial e continuada de professores (COELHO; SILVA; BRITO, 2016)¹ e, conseqüentemente, com a implementação de ações voltadas para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em todos os níveis de ensino conforme se preceitua a legislação em vigor².

Deste modo, a participação dos agentes escolares, dentre eles os professores da Educação Básica das redes pública e particulares de ensino da região norte e demais regiões do Brasil; os estudantes da graduação; da pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento e do ensino médio, representadas pelas bolsistas da 2ª edição do “Projeto Afrocientista”, foi fundamental para a construção e aprofundamento de conhecimentos sobre relações étnico-raciais com vistas a promoção de ações em prol de uma educação antirracista. Cabe frisar que o projeto supracitado foi desenvolvido pelo NEAB/GERA, ao longo dos meses de janeiro a dezembro de 2021, com o apoio da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negras (ABPN) e financiamento do Instituto Unibanco, e teve como objetivo “aproximar as jovens negras com elevado índice de vulnerabilidade socioeconômica

¹ Recomendo consultar a obra Núcleo Gera dez anos – entre a Universidade e a Escola Básica.

² Parecer CNE/CP nº3/2004 e Resolução CNE/CP nº1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERERs), bem como o Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

e com alto potencial de engajamento acadêmico e social ao ambiente acadêmico universitário (ABPN, 2021)”.

Neste sentido, a participação das bolsistas do Projeto Afrocientista no Seminário, destacando a bolsista Ana Luísa Dias de Almeida, estudante do Curso de Ensino Médio Integrado em Informática do IFMT - Campus Pontes e Lacerda-Fronteira Oeste na mesa de encerramento do evento³, sinalizou o potencial transformador do Projeto para a afirmação de identidade das jovens negras, bem como evidencia a relevância das discussões realizadas no Seminário para o percurso formativo e formação humana destas “estudantes da Educação Básica”.

Assim, a proposta da elaboração deste E-book com a consolidação das discussões e reflexões realizadas no decorrer do Seminário reitera o compromisso do NEAB/GERA com o fortalecimento dos debates acerca da ERER no *campo científico e educacional* e ao mesmo tempo essa ação se constitui estruturante para os processos de interlocuções entre a Universidade e a Escola Básica e divulgação da temática em todas as modalidades de ensino. Premissa essa primordial do NEAB/GERA ao longo dos quinze anos de sua fundação!

Em suma, as produções que serão apresentadas neste E-book estão subdivididas com o intuito de contemplar “as discussões e problematizações no que tange aos novos marcos legais voltados para a ERER; para a literatura especializada com ênfase na formação, inicial e continuada, de professores (NEAB/GERA, 2022)”⁴. São produções advindas dos quatro eixos dos grupos de trabalho (GTs) que foram propostos no Seminário, a saber, *GT 1 Educação Básica, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais*; *GT 2 Educação das Relações Étnico-Raciais e Currículo*; *GT 3 Gênero e diversidade e GT 4 Ensino de História e diversidade*. Estas produções sinalizam os

³ Intitulada de Projeto Afrocientista: ação e resistência.

⁴ Recomendo consultar <https://nucleogera.ufpa.br/> para a obtenção de informações sobre o histórico de criação do NEAB/GERA e obras publicadas.

resultados das pesquisas que têm sido realizadas nas Universidades da Região Norte e demais regiões do Brasil, com foco na “análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea (NEAB/GERA, 2022)”, e as ações desenvolvidas, nas escolas de Educação Básica, com vista a compreensão da diversidade cultural e o combate ao preconceito e discriminação racial no universo escolar.

Convidamos todos e todas para a apreciação das produções com o ensejo de que estas possam contribuir para a ampliação e o fortalecimento das discussões sobre a EREER, de modo que os conhecimentos advindos das leituras realizadas sejam incorporados nas ações de ensino; pesquisa e extensão que serão desenvolvidas no âmbito da Universidade e da Educação Básica.

Anne de Matos Souza Ferreira

Coordenadora Pedagógica do IFMT, Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela UFPA e Integrante do NEAB/GERA/UFPA e do NEAB/NUMDI/IFMT
Pontes e Lacerda - MT, abril de 2022.

EIXO TEMÁTICO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS INTERFACES COM A INTERCULTURALIDADE NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: UMA ANÁLISE DO PARFOR/ UNIPAP-UEAP

Efigenia das Neves Barbosa Rodrigues¹

Eugénia da Luz Silva Foster²

Elivaldo Serrão Custódio³

Este texto pretende discutir as Contribuições do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e suas interfaces com a Interculturalidade na Amazônia Amapaense: uma análise do Parfor/UNIPAP-UEAP. Discutir interculturalidade significa empoderar os grupos marginalizados, como os negros, os ribeirinhos, os pobres, as mulheres, os homossexuais e os povos da floresta, através de práticas coletivas que possam proporcionar a estas populações a emancipação, com desenvolvimento de conhecimentos para que possam posicionar-se, são alternativas para a reivindicação de uma vida fundamentada na liberdade de escolha com dignidade. As políticas para a formação inicial de professores pela interface intercultural perpassam por:

Un proyecto de educación intercultural no se puede lograr sin educadores que cuenten con una adecuada formación en competencias interculturales. De hecho, el avance teórico y normativo de la educación en y para la diversidad

¹ Professora da Educação Básica pelo do Estado do Amapá. *E-mail:* efigenia_nb@yahoo.com.br

² Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). *E-mail:* daluzeugenia6@gmail.com

³ Professor pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). *E-mail:* elivaldo.pa@hotmail.com

cultural ha subrayado la necesidad de adecuar la formación inicial del profesorado al carácter plural de la realidad social y educativa (HINOJOSA Y LÓPEZ, 2016, p. 89).

No Brasil, observa-se que a formação docente pelo viés da interculturalidade é um projeto ainda em construção, pois, as políticas de formação inicial são pensadas e desenvolvidas a partir das políticas dos Estados, nacionais e internacionais que nas últimas décadas passaram a direcionar os caminhos da formação do professor, são prioridades nas pautas das reformas educacionais, mediadas pelo Estado subsidiam um conjunto de reformas que adequam a formação inicial dos professores a lógica capitalista. (TORRES, 1996). Nesse processo, a formação inicial do professor é central, pois as reformas os atingem diretamente, trazendo assim diferentes concepções e visões de mundo, perspectivas que são levadas para sala de aula. O Parfor, é fruto dessa política mediada pelo Banco Mundial e os demais Organismos Multilaterais que disseminam essa perspectiva para garantir a efetividade do pensamento neoliberal.

A formação inicial de professores apresenta as marcas das disputas históricas entre a categoria dos professores e o Estado e, portanto, expressa as atuais condições de desenvolvimento do trabalho docente. Essa formação se apresenta como alvo das mudanças que a reforma do Estado e da educação tem induzido no contexto das políticas neoliberais. Assim, podemos dizer que a formação dos professores tem passado por metamorfoses que atingem tanto a natureza do trabalho docente, quanto às condições para a sua realização. De acordo com Andrade Oliveira (2011), esse quadro de mudanças tem sido marcado pela regulação da lógica do capital que oculta as contradições nos projetos de formação na sua materialização. O curso de formação inicial de professores construído pelos princípios da interculturalidade, se constitui em componente formativo nos currículos do sistema de ensino e trabalhado ao longo do ano para os docentes da rede pública e privada do sistema formal de ensino.

Diante deste cenário, Mylene Santiago e Aabeljlil Akkari (2013, p. 67) enfatizam: “os programas de formação de professores indicam que a diversidade cultural é muitas vezes reduzida a um simples curso facultativo”. Gomes (2012) em estudo realizado sobre as práticas pedagógicas que tratavam da temática étnico racial em escolas públicas das cinco regiões do Brasil revelou que “os (as) professores (as), em sua maioria, que estão em atividade, não tiveram, em sua formação acadêmica, os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira” (JESUS; MIRANDA, 2012, p. 65). A prática pedagógica dos professores e/ou professoras é toda ação intencional realizada por eles ou elas, representa a “libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 77).

A prática pedagógica tem um sentido político e deve ser tratada como uma ação política, pois ela define a intensão de mudanças no chão da escola e se estende ao contexto social de forma organizada. Em decorrência, em seu estudo Bernadete Gatti (2019, p.177) ao analisar as concepções e práticas de professores destaca: “continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. A autora acrescenta, são poucos os estudos que dispõem de “[...] avaliações de seguimento posteriores aos programas públicos implementados, ou seja, o que consolidou novas práticas no chão da escola” (GATTI, 2008, p. 62).

Nesse sentido, é importante destacar que na região amazônica, existem muitos desafios a serem enfrentados, o lugar possui suas especificidades constituídas pelo processo histórico e geográfico que proporcionam as trocas de saberes culturais proveniente do povo amazônica que se constituíram a partir do contexto regional, mas também dos povos europeus e africanos. Diante desse cenário, a formação docente deve ser desenvolvida a partir da compreensão e do debate

sobre hibridismo cultural na Amazônia, suas práticas em sala de aula, devem instrumentalizar os alunos a se emanciparem, o trabalho desenvolvido por esses professores deve pautar-se em uma educação que permita viver com dignidade, ser responsável pelas suas decisões de forma consciente. É importante destacar que a emancipação acontece na luta pela vida, o processo de emancipação social acontece através do comprometimento da situação de existência do oprimido.

O educador comprometido com o projeto transformador vai construindo uma educação coletiva e individual, se constitui em um fazer cotidiano e histórico como dos povos amazônicos. O processo emancipatório contempla o multiculturalismo, um diálogo crítico com as diversas culturas, dessa forma a educação precisa considerar a formação humana em sua totalidade. A educação se constitui em um espaço de possibilidades e o currículo precisa ser humanizado, a educação deve ser desenvolvida de forma transversal, não pode continuar em processo de adaptação das políticas neoliberais.

Adam Silva e Suely Mascarenhas (2018) assinalam que com a fundação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão, houve a consolidação da presença negra na Amazônia, muitas vezes negligenciada na historiografia local. Isso abre espaço para entendermos como a presença de três “raças” foi importante para a formação cultural amazônica, contribuindo para o processo multicultural e miscigenado, observa-se a partir desse processo o branco europeu unindo-se aos povos indígenas que também se unem aos povos negros.

A história amazônica tem, assim, origem, cor, orientação sexual, religião e gênero pré-estabelecidos: fomos “contados” sob o enviesamento europeu, branco, heterossexual, cristão e cisgênero. Isso resultou em violências físicas, simbólicas e no esmagamento de boa parte do saber local. A partir desse olhar, se faz necessário cabedal teórico que faça referência aos conhecimentos dos nativos, da realidade amazônida (SILVA; MASCARENHAS, 2018, p. 206).

Para adquirirmos um pensamento coerente e crítico sobre liberdade, dignidade humana, direitos humanos, democracia, cidadania, solidariedade e respeito ao próximo, a educação precisa intervir de forma responsável e atrelada a busca pela transformação social, pois em um país democrático deve-se cuidar da promoção da cidadania, do diálogo e pela perspectiva de um trabalho inclusivo. Dessa forma, o Parfor por ser um programa que atende professores dos dezesseis municípios do Amapá e das ilhas do Pará, carece de um trabalho onde os professores se apropriem dos conhecimentos que tratem da diversidade cultural, já que a Amazônia é constituída por culturas das diversas regiões do Brasil e do mundo. Assim, as contribuições da formação do professor pelos princípios da interculturalidade tornam-se fundamental para entendermos e analisarmos o discurso de inclusão e da diversidade cultural nas relações entre as culturas que ali convivem, relações estas complexas, marcadas pelo poder hegemônico e pelo reconhecimento identitário dos grupos que se mantem no poder.

Paula Lacerda (2017) também enfatiza que a pluralidade amazônica possibilitou a formação de grupos não aceitos, mas é pela formação dos grupos sociais organizados com as mais diferentes características que a tomada de decisões e garantia de direitos ocorrem. É também pelas pautas coletivas que direitos fundamentais individuais são conquistados. Quando refletimos sobre a História do Brasil, recordamos que, após superada a ditadura militar, a luta do movimento negro, dos movimentos sociais, dos partidos políticos com ideias progressistas e engajados no processo de democratização da legislação do Brasil, conseguiram aprovar na Constituição Federal de 1988, marco legal que garante direitos a população negra brasileira principalmente o direito a uma educação que garanta o respeito aos valores culturais e efetivação da condição de um estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade do ser humano, observamos o posicionamento das instituições em busca uma educação contra hegemônica e pautada nos processos culturais. De acordo com Célia Linhares (2007, p.151):

(...) ampliamos e diversificamos os cursos de formação pedagógica, organizando sindicatos e associações, como a Anped, a Anfope, a Aelac, e os Endípedes que se fortaleceram com práticas de reuniões sistemáticas, conquistando espaços de discussões e de participações em decisões oficiais e políticas.

Após a promulgação da Constituição de 1988 e a Conferência de Durban em 2001, na África do Sul, novas leis foram aprovadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96 - LDBEN, a Lei Nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares para as Relações Etnicorraciais (2004), pareceres e normas foram criadas a fim de assegurar uma educação mais democrática, humana e que assegurassem a inclusão da cultura de matriz africana no currículo escolar. Esses documentos visavam a efetivação de políticas públicas de reparações, valorização da cultura e identidade do negro, como observamos no artigo 2º das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Observa-se a partir das Diretrizes, que o espaço escolar deve ser lugar de construção de conhecimento, espaço comprometido com a resistência das culturas e entendido como parte do processo de fortalecimento da luta e da identidade da população brasileira. Nesse sentido, avaliamos que a formação inicial de professores pelos princípios da interculturalidade como campo de pesquisa em educação no Brasil é um objeto de estudo inicial, com pesquisas e investigações ainda incipientes, esse silenciamento pudemos observar no Estado da Arte,

desenvolvido através de um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), por agregar a produção a nível de pós-graduação (mestrado e doutorado acadêmico) do país.

No *site* da Capes, utilizamos quatro descritores combinados: “interculturalidade”, “formação inicial de professores” + “Parfor”+ “Pedagogia”. Após análise dos resumos, selecionamos 36 trabalhos que mostraram ter proximidade com o nosso trabalho, entretanto, não encontramos nenhuma pesquisa que dialogassem diretamente com os nossos estudos, sendo a maioria sem relação com a formação inicial de professores Parfor Pedagogia, interculturalidade, contudo conseguimos identificar três (04) trabalhos com relação aos descritores citados acima e publicados em duas universidades da região Norte, sendo uma pesquisa publicada na Universidade Federal do Amazonas - UFAM e três publicados na Universidade Federal do Pará- UFPA.

Para esse texto, analisamos os resumos das dissertações e teses defendidas no espaço temporal compreendido entre 2015 a 2020, nos programas de pós-graduação em educação. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: no primeiro momento fizemos o levantamento das teses de doutorado e das dissertações de mestrado acadêmico na plataforma da Capes, posteriormente o refinamento dos trabalhos encontrados na plataforma, e na etapa final, análise dos resumos dos trabalhos com as palavras formação inicial de professores e interculturalidade entre aspas.

Durante os levantamentos, a presença das palavras “interculturalidade”; “Parfor” e “formação inicial de professores” sinalizaram que os trabalhos poderiam ser selecionados para posterior análise. Para esta investigação, fizemos o levantamento das teses e dissertações nos meses de maio a agosto de 2021, e foi selecionado à grande área do conhecimento Ciências Humanas, com um recorte temporal que compreendeu os anos de 2015 a 2020.

As análises e discussões apresentadas neste texto sobre formação inicial de professores pelos princípios interculturais no Brasil e na Amazônia, revelou que a região Sul possui o maior número de pesquisas publicadas com as palavras chave definidas acima, representando um total de (31,42%), na região Centro-Oeste encontramos uma pesquisa que representa um percentual de (2,85 %), a região sudeste dispõe de (28,57%) das pesquisas apresentadas, na região Nordeste encontramos (17,14%) das pesquisas publicadas com o tema interculturalidade no título e a região Norte possui (20%) dos trabalhos publicados com as palavras chave interculturalidade e formação inicial ou formação docente no período selecionado, observamos que na região norte as pesquisas sobre interculturalidade tem crescido nos últimos anos o que demonstra um olhar atento e cuidadoso para a diversidade cultural na região Amazônica conforme o quadro abaixo.

Quadro 01: Trabalhos Stricto Sensu publicados por região brasileira

| Região | Trabalhos | Porcentagem |
|--------------|-----------|-------------|
| Sudeste | 10 | 28,57% |
| Sul | 11 | 31,42% |
| Centro-oeste | 1 | 2,85% |
| Nordeste | 6 | 17,14% |
| Norte | 7 | 20% |
| Total | 35 | 100% |

Fonte: Dados da pesquisa, organizado pelos autores (2021).

Um destaque é que os estudos mostraram, a região sul no período de 2015 a 2020 publicou mais trabalho com a palavra-chave interculturalidade, mas observamos que as regiões norte e nordeste vêm desenvolvendo estudos na área intercultural demonstrando preocupação com a temática diversidade cultural no processo inclusivo da população amazônica. Mesmo com o crescimento das pesquisas incluindo interculturalidade na formação de professores, o curso de Pedagogia, pouco tem publicado sobre interculturalidade

se confirmando a invisibilidade da diversidade cultural no curso, essa lacuna, demonstra a necessidade do incentivo em pesquisas sobre interculturalidade nos cursos de graduação e Pós-graduação nas universidades da região Amazônica.

É como define Paula MacLaren (1997) percebemos que o processo formativo docente perpassa pela compreensão da diversidade que é fundamentada em uma política de crítica e compromisso com a justiça social, e o seu objetivo é intervir criticamente nas relações de poder que organizam a diferença.

Quadro 02: Trabalhos defendidos por ano no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2015-2020)

| Tipo de Trabalho de Conclusão | Ano | | | | | | Total |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | |
| Doutorado | 02 | 04 | 06 | 02 | 03 | 02 | 19 |
| Mestrado Acadêmico | - | - | 03 | 05 | 04 | 04 | 16 |
| Total (Ano) | 02 | 04 | 08 | 06 | 08 | 05 | 35 |

Fonte: Dados da pesquisa, organizado pelos autores (2021).

O quadro acima indica que as teses de doutorado aparecem com mais frequência nas pesquisas sobre interculturalidade e formação docente e o ano no qual mais estão publicados estudos na área, foi 2017 com seis trabalhos, tendo um declínio significativo nos anos seguintes conforme mostram os dados do quadro.

Nessas circunstâncias, a pesquisa sinalizou que embora exista uma iniciativa das universidades em desenvolver suas práticas pelos princípios da interculturalidade crítica, na formação inicial dos professores, existem lacunas na abordagem dos temas, pois o número de trabalhos publicados no período foi incipiente considerando os avanços na ciência da educação.

Após as análises das teses e dissertações selecionadas percebemos que as práticas das professoras se fundamentam nas suas vivências políticas, mas em outros momentos silenciam as discussões culturais, essa postura demonstra fragilidade no processo formativo no

que diz respeito a interculturalidade nas suas formações, entendemos que se a formação partisse de um projeto contra hegemônico, estariam melhor qualificadas para enfrentar as exclusões que vivenciadas no contexto escolar e social.

Nesse sentido, entendemos que as diferenças na visão do multiculturalismo crítico estão nas práticas, que são construções históricas e sociais, no entanto, essas ações dependem de uma formação sólida, coerente, compromissada com o processo de emancipação social e político das jovens e/ou adultos. Essa formação se constrói pelo viés do multiculturalismo crítico, que exige novas formas de viver e de se posicionar diante do mundo.

Para finalizarmos, destacamos a importância de darmos continuidade na pesquisa, pois as análises evidenciaram a escassez de estudos nesta área do conhecimento na região norte.

REFERÊNCIAS

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP N. 3*, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

GATTI, Bernadete *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 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, jan./abr. 2008.

GOMES, Nilma. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma; SILVA, Petronilha Beatriz (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-33.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA, Shirlei Aparecida. O processo de institucionalização da Lei nº 10.639/03. In: GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. p. 49-71.

LACERDA, Paula. Movimentos Sociais e escolas: possibilidades de ação conjunta e de fortalecimento mútuo. In: BELTRÃO, Jane; LACERDA, Paula (Orgs.). *Amazônias em Tempos Contemporâneos: entre diversidades e adversidades*. Rio de Janeiro: Mórula, 2017, p. 82-98.

LINHARES, Célia. Experiências Instituintes na Educação Pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 139-160, maio/ago. 2007.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Andrade. *Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PAREJA, Eva; LÓPEZ, Mária Carmen. Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Convergencia*, Toluca, n. 71, p. 89-110, maio/ago. 2016.

SANTIAGO, Mylene; AKKARI, Abdeljalil. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA. Adan; MASCARENHAS, Suely. Implicações do pensamento decolonial para a educação amazônica. *Revista Multidebates*, Palmas, v.2, n.2, p. 202-218, set. 2018.

TORRES, Carlos Alberto. Privatização educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo *et al* (Orgs.). Escola. S.A.: quem ganha e quem perde, no mercado educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 109-136.

O PERFIL E O SENTIDO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: TOPOGRAFIA DE COMPONENTES CURRICULARES DE CURSOS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (2002 - 2019)

Mauro Cezar Coelho¹

Andrei Lucas Reis Vasconcelos²

Ítalo Luis Souza de Souza³

A realização desta pesquisa foi possível por meio de apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) por intermédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Pará. O presente texto congrega os dados de dois períodos (2019/2020 e 2020/2021) de pesquisa de Iniciação Científica orientados pelo professor Doutor Mauro Cezar Coelho.

Os aparatos legais, Lei Nº 10.639/2003 e Lei Nº 11.645/2008, inauguram novos paradigmas ao currículo da Educação Básica. Como parte de um conjunto de políticas afirmativas, resultantes de um esforço coletivo de diferentes agentes, em especial o movimento negro e os pesquisadores da temática, têm por premissa fundamental a erradicação de práticas racistas. Para tanto, incluiu necessárias temáticas nos percursos curriculares: o estudo da História da África, Cultura Afro-brasileira e História dos Povos Indígenas, mirando na crítica ao passa-

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará. *E-mail*: mauroccoelho@yahoo.com.br

² Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará. *E-mail*: andreivascs@gmail.com

³ Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará. *E-mail*: souzaitalosouza@hotmail.com

do e à memória para alcançar seu objetivo. Historicamente, a educação brasileira esteve atrelada em raízes europeizantes, de forma a pensar e ensinar a História do Brasil como um desdobramento da História europeia, com fatos narrados a partir do protagonismo branco. Negros, indígenas e africanos ocuparam, por muito tempo, papel secundário na formação básica do alunado brasileiro. Dessa forma, a legislação mencionada promove uma mudança substancial nos currículos escolares lançando luz em temas nunca adicionados, em vias oficiais, no currículo escolar, valorizando a diferença e o respeito à diversidade.

Nesse sentido, é preciso entender que a proposta da legislação citada não está incumbida, unicamente, na edição de novos conteúdos, mas sim, na promoção da diversidade e do respeito às diferenças. A escola se coloca como espaço ideal para a concretização desta política, por ser entendida como um ambiente onde formam-se cidadãos ativos e hábeis a intervir diretamente na sociedade onde vivem, como expressa a Lei Nº 9.394/96, a educação tem como finalidade, entre outras, o “preparo para o exercício da cidadania”. (BRASIL, 1996). As inovações trazidas exigem, conseqüentemente, uma nova proposta de atuação dos professores da Escola Básica. Diante das dificuldades de implantação do aparato legal em questão, é mister elucidar a importância que os cursos de formação de professores de história assumem. A formação desses professores precisa, portanto, dar conta da construção de um profissional capaz de atuar efetivamente na educação antirracista. É papel das instituições de ensino superior promover a efetivação das demandas as quais a legislação se volta, haja vista o lugar que os professores ocupam na articulação do processo de ensino-aprendizagem, pelo qual, os alunos têm acesso ao conhecimento formal e às propostas que a legislação em questão se ocupa. Assim, a educação plural e diversa necessita da atuação de professores cuja formação permita uma ação profissional efetivamente praticável do sentido maior da legislação: a erradicação do racismo e seus desdobramentos. (COELHO; COELHO, 2018).

Diante deste cenário, onde as políticas educacionais levantadas se voltam, fundamentalmente, na consolidação das práticas antirracistas, o escopo da pesquisa se faz fundamental. Sua realização, objetivos e resultados indicam como os cursos das universidades públicas voltados para formação de professores de história incorporam os importantes aparatos legais citados. Ao analisar diversos tópicos dentro dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, a pesquisa nos permitiu avançar quanto à eficácia da implementação das propostas, uma vez que, os cursos formam os professores da Educação Básica, que, a partir de sua formação, atuarão para suprir as demandas que a legislação exige. Portanto, a pesquisa apresenta avanços, também, quanto à formação do professor de história no Brasil, de forma ampla e diversa, pois abrange um denso levantamento de dados de 114 Projetos Políticos Pedagógicos, que apontam as diretrizes de cursos de formação de professores em todas as regiões do país. Ainda assim, a pesquisa está inserida no campo da Teoria da História. A análise da natureza e do sentido do saber Histórico é realizada ao estudarmos os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições em questão. Isto porque, os currículos não expõem somente marcos regulatórios que o curso obedecerá, mas também, o sentido da história a ser trabalhada na formação dos discentes.

Como ponto de partida, foram levantados todos os cursos de Licenciatura em História vinculados ao *site* E-Mec, totalizando 217 cursos. Ao analisar o universo de amostra do *site*, foram retiradas as instituições que ofertavam cursos na modalidade à distância. Dessa forma, 120 cursos estavam aptos a participarem da pesquisa. Feito este levantamento, a identificação dos Projetos Políticos-Pedagógicos foi iniciada e 114 cursos de Licenciatura em História, que disponibilizam seus PPP's *on-line*, integraram o espaço amostral do projeto. O eixo metodológico da pesquisa elegeu, fundamentalmente, os Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em História como fontes de análise fulcral. Isto porque, foram enten-

dados como documentos fundamentais que expressam as diretrizes formativas em aspectos curriculares, regulatórios e políticos dos cursos de Licenciatura aos quais estão relacionados. Para além, dispositivos legais foram selecionados e estudados no decorrer da pesquisa, à exemplo: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, Base Nacional Comum Curricular e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em seguida, iniciou-se a organização de todas as informações presentes em cada um dos documentos. Ano de criação, cargas horárias, organização dos semestres ou períodos, objetivos de curso, bibliografia, perfis do egresso e componentes curriculares são exemplos dos dados observados. Para tanto, foram criados extensos Bancos de Dados que congregam todas as informações citadas no espaço amostral de 114 cursos de Licenciatura em História. Com os Bancos de Dados em mãos, reunindo informações estruturais dos Projetos Políticos-Pedagógicos, foi possível iniciar a classificação dos componentes curriculares, escopo dos objetivos de curso e perfis do egresso, além das bibliografias. Assim, os Bancos de Dados apresentam, além das informações estruturais, a categorização de cada uma destas. Portanto, o cumprimento dos objetivos da pesquisa seguiu, fundamentalmente, este processo metodológico quanto ao uso das fontes.

Por conseguinte, em relação à seleção conceitual da pesquisa, dois conceitos são acionados: o conceito de Currículo pensado por Ivor Goodson (1995) e o conceito de Discurso formulado por Mikhail Bakhtin (1979). Em relação ao primeiro, é precípua entender que o currículo, segundo Ivor Goodson (1995), é produzido de forma interessada. Desta forma, o currículo deixa de ser um documento neutro e de ordem exclusivamente administrativa e passa a ser um espaço de tensão e disputas em relação a intencionalidade educativa, além do que deve ser ensinado. Para o autor, o currículo age na construção do conhecimento e não se consolida como algo

fixo e permanente, destacando que sua produção e organização não ocorrem de forma desinteressada. Portanto, a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos parte de entendê-los como produções dentro dessa linha de tensão, nos quais estão inseridos os componentes curriculares relativos à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Em seguida, o conceito de Discurso, proposto por Mikhail Bakhtin (1979) é acionado, segundo o qual, a natureza do discurso é dialógica. Portanto, para que seja entendido, é preciso sopesar sua relação com outros discursos, os quais dialogam direta ou indiretamente. Assim, segundo a concepção dialógica e polifônica do discurso, como expõe Bakhtin, o enunciado é orientado e dialoga com outro enunciado. Dessa forma, a pesquisa, ao incorporar o presente conceito, entende os currículos levantados como discursos que dialogam, direta ou indiretamente, com outros discursos acadêmicos, políticos ou regulatórios. Por fim, não houve alterações metodológicas no decorrer da pesquisa. Em suma, todo o procedimento metodológico utilizado no decorrer da pesquisa estava estabelecido no plano de trabalho. Ambos os conceitos e procedimentos metodológicos são basilares, também, para a produção de artigo. Caminha para a finalização um artigo produzido durante a pesquisa que permitirá novas discussões.

A atuação do professor de história exige, fundamentalmente, que o saber de referência esteja aliado ao saber pedagógico. Para tanto, é precípua que sua formação englobe os dois aspectos, de maneira a desenvolver um profissional capaz de atuar e suprir com as diferentes demandas que a Educação Básica, em todos os seus níveis, necessita. O campo do Ensino de História possui função fulcral nos cursos de Licenciatura em História, isto porque, conhecer a matéria, somente, não é o suficiente. É necessário compreender qual matéria será ensinada, como e qual o motivo de ser ensinada. (MONTEIRO, 2015). Ao analisar 114 Projetos Políticos Pedagógicos, a pesquisa permitiu entender qual o perfil e qual o sentido da formação de futuros professores de história no Brasil.

Nesse sentido, a pesquisa aponta avanços no campo de Ensino de História e Formação de professores. Inicialmente, destaca-se a precariedade do número de componentes curriculares que tem por objetivo discutir o Ensino de História durante a graduação. A média de formação docente é de 10,94% entre os currículos estudados, ameaçando o complexo compromisso que a História assume com a educação escolar. A média nacional de disciplinas com escopo pedagógico permanece, portanto, menor que a metade das disciplinas de cunho historiográfico, com índice de 29,60%. Assim, a formação para cidadania, crítica e reflexiva, aliada à superação do discurso histórico escolar factual e verbalista, que a História exige na Educação Básica, é posta à prova. Isto porque, as instituições pesquisadas, 114 distribuídas em todo o território nacional, priorizam a História, mas não como ensiná-la. Os resultados caminham a propor que há uma dicotomia de privilégios, nos percursos curriculares, entre conhecimentos históricos e pedagógicos, quando, na verdade, urge a necessidade de integração e diálogo entre os campos.

A questão se agrava quando observados os resultados da classificação dos escopos de perfis do egresso e objetivos de curso. Aqui, as instituições promovem um desencontro. Tanto nos objetivos, que estabelecem as diretrizes de formação que o curso seguirá, quanto nos perfis do egresso, incumbidos de definir o perfil profissional que se almeja formar, a superioridade do escopo voltado à formação docente é identificada. Esta ocupa 36,84% dos objetivos de curso e 37,75% dos perfis de egresso. Se de um lado as instituições projetam a formação do professor para a Educação Básica, de outro, não a fazem, uma vez que, os componentes curriculares não são suficientes para tal operação. Esta desproporcionalidade indica que a formação do professor para atuar na Escola Básica, desígnio maior dos cursos de Licenciatura, caminha no campo da proposta e do planejamento, porém, permanece ausente da prática e da execução. Isto porque, são nas disciplinas, das matrizes curriculares, em que os objetivos da formação serão alcançados.

Há, ainda, a relação das cargas horárias dos cursos de Licenciatura em História. Não são poucos os cursos que estão em desalinho com a Resolução CNE/CP n° 2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial De Professores para a Educação Básica. O índice de 29% de cursos com cargas horárias mínimas menores de 3.200 horas indica uma desatualização dos documentos com o aparato legal em vigor. Por mais que os Projetos Políticos-Pedagógicos tenham data de produção anterior a da publicação da Lei, todos são utilizados atualmente pelas instituições. Fez parte do elenco de critérios para seleção de documentos a vigência dos Projetos. Portanto, passados dois anos do surgimento deste novo aparato legal, o número de 33 cursos com cargas horárias fora do acerto mínimo proposto é um ponto a se questionar. Por fim, os avanços da pesquisa não só lançam luz quanto aos campos de Ensino de História e Formação de professores, como também, permitem o surgimento de novas discussões a partir dos dados.

As leis de inclusão demandam uma preparação inicial urgente para os professores de História. O “encastelamento” (CAVALCANTI, 2018) da disciplina, ou seja, a falta de diálogo entre a Educação Básica, educação superior e sociedade civil acabam por fadar a ineficácia das diretrizes em vigor. Nosso objetivo na interpretação dos dados foi dimensionar esse desafio, considerando a carga horária dos cursos de licenciatura em História. Ademais, esse panorama apresenta as fragilidades que as instituições precisaram sanar antes de reformularem seus projetos pedagógicos de curso, a rigor da Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019. Portanto, infere-se que dentre os principais desafios a serem enfrentados, podemos apontar o bacharelismo nas licenciaturas e formação concreta para a diferença. A formação pedagógica não deve ser tratada como um saber secundário aos professorados e esses não podem pensar os afro-brasileiros e os povos indígenas como agentes secundários da História. O Discurso nos Currículos deve ser claro e sistematizar conteúdos,

competências, habilidades e atitudes que contemplem uma História do Brasil, da África e seus descendentes. Uma educação democrática, igualitária e antirracista não é construída com boas intenções, mas, sim, com uma moda estatística que comprove encaminhamentos de uma formação inicial e continuada de qualidade aos professores, garantindo os direitos presentes na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio de; CIAMPI, Helenice. A História a ser ensinada em São Paulo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 195-221, 2015.

AMORIM, Marina Alves. Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do curso de história da UFMG. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 37-59, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. spe, p. 01-13, 2006.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Educação do caráter nacional: leituras de formação. *Educação & Filosofia*, Uberlândia, v. 12, n. 23, p. 31-50, jan./jun. 1998.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 283-303, 2019.

BOSI, Alfredo. Caminhos entre a literatura e a história. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 315-334, 2005.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

CAINELLI, Marlene. Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. *Educar em Revista*, Curitiba v. 35, n. 74, p. 55-67, 2019

CAVALCANTE, Lídia Eugenia. A pesquisa histórica no ensino: saberes necessários à prática docente. *Transinformação*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 165-174, 2003.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, 2018.

CERRI, Luis Fernando. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 27, p. 221-238, 2006.

CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CIAMPI, Helenice [et al.]. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, nº 58, p. 361-382, 2009.

COELHO, Araci R. Escolarização: uma perspectiva de análise dos livros didáticos de história. In: José Miguel Arias Neto (Org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 237-244.

COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. *Territórios e Fronteiras*, Cuiabá, v. 6, n. 3, p. 92-107, 2013.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - Percursos de formação para o trato com a diferença?. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. (org.). *Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

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; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MAGALHÃES, Ana Del Tabor (Org.). *Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

COSTA, Marina Mendes da; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Representações das emoções do trabalho docente em uma perspectiva histórica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, 2020.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 141-162, 2011.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, dez./2005.

FERREIRA, Andréia de Assis; SILVA, Bento Duarte da. Comunidade de prática on-line: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 37-64, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 79-94, 2008.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; SILVA, Cláudio Borges da. O aprendizado da docência: vozes em composição e disputa na constituição da experiência da profissionalidade. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 34, p. 35-52, 2009.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e204249, 2020.

FREITAS, Itamar. Método histórico e didática da história nos Estados Unidos da América (1880-1915). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e230056, 2019.

GOBBI, Marcia Aparecida. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 203-224, 2012.

GOMES, N. L. G. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
LIMA, Carlos Augusto *et al.* A pesquisa sobre o ensino de História nos

Encontros Estaduais de História da ANPUH-BA: impressões iniciais. *Historia y Memoria*, Tunja, n. 17, p. 285-314, Dec. 2018.

MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006.

MARTINEZ, Paulo Henrique. Laboratório de História e meio ambiente: estratégia institucional na formação continuada de historiadores. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 233-251, 2004.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo e formação de professores de História: uma alegoria. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 45, p. 145-158, 2007.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

MATTOZZI, Ivo. Currículo de História e educação para o patrimônio. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 135-155, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. História: questões do/no tempo presente. *Educar em Revista*, n. 58, 2015.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 513-529, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?. *Interações*, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, 2014.

PACIEVITCH, Caroline. Conhecimento didático e formação de professores de História: contribuições para a teoria e a prática. *Diálogo Andino*, Arica, n. 53, p. 117-126, 2017.

PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-183, 2010.

PEREIRA, Nilton Mullet *et al.* Ensinar história [entre]laçando futuros. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, e250002, 2020.

PLATT, Adreana Dulcina. História para educadores: o objeto de estudo da área de História. *Educación y Educadores*, Chia, v. 17, n. 2, p. 254-268, 2014.

RICCI, Claudia Sapag. Quando os discursos não se encontram: imaginário do professor de história e a reforma curricular dos anos 80 em São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 61-88, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. *História*, Franca, v. 30, n. 2, p. 126-143, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 17-42, 2016.

SILVA, Cristiani Bereta da. Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em história. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.131-156, abr. 2010.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, 2005.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

QUEM PRODUZ SOBRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) E ERER NO BRASIL?

Maria Luiza Nunes da Silveira¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

A inclusão da temática Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de formação inicial de professores, proposta nas Leis N.º 10.639/2003 e Lei N.º 11.645/2008, tem sido objeto de análise de pesquisadoras/es do campo de formação de professores/as³. Em estudos realizados por Wilma Coelho (2018), sobre formação de professores/as e ERER no período de 2003-2014, em produções de teses, dissertações e artigos, a autora verificou que “do ponto de vista da produção acadêmica pelo estudo realizado, muito tem sido publicado sobre a temática”. (COELHO, 2018, p. 113). Neste mesmo texto, a autora reitera que os estudos sobre ERER nos cursos de formação docente, vêm “conformando um campo de pesquisa” (COELHO, 2018, p. 113). As premissas encaminhadas pela legislação em vigor, sobre a diversidade, têm justificado o interesse de pesquisadoras/es em investigar os impactos dessas alterações nos cursos de formação de professores no Brasil. A literatura especializada aponta que, parte desses estudos sobre formação de professores/as e a ERER, tem sido desenvolvida por pesquisadoras/es integrantes dos movimentos sociais, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, assim como aquelas/es atuantes em Programas de Pós-Graduação em Educação

¹ Coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Iritua/PA. *E-mail:* silveira.luiza08@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail:* wilmacoelho@yahoo.com.br

³ Adotaremos a identificação feminina como prioritária, em razão da primazia de produção pelas professoras, em relação a este campo específico.

nas Instituições de Ensino Superior⁴.

A esse respeito autores como Wilma Coelho, Kátia Régis e Carlos Aldemir Silva têm ressaltado a importância de “[...] construir um ambiente no qual esse debate permaneça sempre ativo, pois as diversas narrativas devem ser respeitadas” (COELHO; RÉGIS; SILVA, 2020, p. 335). Reiteramos, ainda, que a produção de 2018 mencionada acima sinaliza que o conhecimento científico daquela/es autoras/es sobre a temática da EREER nos cursos que formam professoras/es para Educação Básica têm um papel significativo na implementação das políticas educacionais e no movimento de combate às desigualdades étnicas e sociais no contexto da Escola Básica, fortalecendo o argumento apresentado por Wilma Coelho, Kátia Régis e Carlos Aldemir Silva. Tal premissa tem corroborado com outros estudos desta natureza, incluindo outras disciplinas, como Ciências, no âmbito do Ensino Fundamental, tal como pontuado pela mesma autora, em parceria com Waldemar Oliveira Júnior (2020), para quem essa temática tem sido crucial, não somente do ponto de vista teórico, mas também no enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação na escola.

Neste sentido, os estudos das múltiplas realidades na Formação Inicial de professores/es têm revelado os avanços e as lacunas nos processos formativos de docentes no trato da EREER na Escola Básica. A interlocução entre a empiria e a literatura especializada contribuem para ampliação do debate no campo educacional sobre formação inicial de professores e a EREER no Brasil, haja visto que a reiteração da relevância de ampliação do conhecimento sobre o tema, e, por conseguinte, sobre esses saberes e a relevância desses para a Educação Básica, tem sido dimensionada por Brenda Fortes, Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019).

⁴ Müller (2015), afirma que os estudos desenvolvidos nessas instituições têm sido fundamentais na formação de quadros para o campo científico, assim como para a Educação Básica. A autora destaca a relevância social dessas pesquisas e os “imediatos impactos” (MÜLLER, 2015, p. 170), na criação ou alterações das “[...] políticas públicas, e no caso específico das relações étnico-raciais, a avaliações das práticas pedagógicas das instituições escolares, e nos processos de formação docentes e na implementação de ações afirmativas” (MÜLLER, 2015, p. 171).

Considerando esse contexto de relevância no trato com a temática, este texto objetiva elaborar o perfil daquelas/es que produzem sobre Formação Inicial de professores/as e a EREER em dissertações, teses e artigos cujo recorte temporal abrange o período de 2015-2020. Tal recorte se justifica pelas duas resoluções que encaminharam e encaminham o perfil das formações de professores/es no Brasil, a Resolução Nº 2 de 2015 (revogada) e a atual Resolução CNE, Nº 2 de 2019. Outro aspecto que consideramos para esse recorte temporal de 2015-2020 refere-se ao crescimento dos Programas de Pós-Graduação e das pesquisas nos últimos anos e, conseqüentemente, pelo aumento das produções científicas no campo de formação de professores e das Relações Raciais. Para o enfrentamento do objetivo realizamos o levantamento das produções nos Bancos de Dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD), e dos artigos nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library SciELO*. Os descritores empregados foram Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Inicial de professores; *Educação das Relações Étnico-Raciais e Curso de Pedagogia e Educação das Relações Étnico-Raciais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*.

Consideramos os estudos de Marli André (2010), no que tange a relevância de acompanhar o que se produz, e como se produz pesquisa em Educação no Brasil, (ANDRÉ, 2010) e de Pierre Bourdieu (2004) para compreender como as estruturas relativas ao *campo científico* se conformam na construção das *regras do jogo* desse *campo*. Desse modo, reiteramos a necessidade das pesquisas do tipo Estado da Arte para o acompanhamento do processo de consolidação da EREER no *campo* de Formação de Professores/es, (ANDRÉ, 2009, 2010). Concordamos com aquilo que Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019) sublinham, especialmente no tocante à urgência de dialogarmos com a literatura especializada sobre um dado *campo* específico do conhecimento, em todas as suas diferentes perspectivas teóricas,

políticas, institucionais e regionais. Acionamos também as reflexões de Bernadete Gatti (2016), GATTI *et al* (2019); Marli André (2009, 2010); Wilma Coelho (2018); Pierre Bourdieu (2004) e Laurence Bardin (2016) para consubstanciar as discussões sobre Formação de Professores; Estado da Arte; Formação de Professores e ERER ; *Campo Científico*⁵ e Análise de Conteúdo respectivamente.

Este texto resulta de um levantamento da empiria (35 produções acadêmicas: 5 teses, 9 dissertações e 21 artigos), por meio da literatura especializada, realizado entre março/2020 a julho/2021, a qual foi objeto de sistematização, categorização e reflexão desses dados. Esses dados facultaram a elaboração do perfil das/os suas/seus autoras/es⁶. Para tal especificidade recorreremos à Plataforma do CNPq – Currículo *Lattes*. Diante dessa empiria, emergiram os seguintes questionamentos: Quem são as/os autora/es que produzem sobre Formação Inicial de professores/as e a ERER? O que publicam? Como suas produções têm contribuído na produção de conhecimento sobre as Leis Nº 10.639/2003, e Nº 11.645/2008, no *campo* de formação de professores para a Educação Básica no Brasil?

Inferimos, a partir das reflexões dessa empiria, no que tange aos artigos, que a representação feminina é majoritária, com 93% do volume das publicações; 50% são doutoras/es, desse percentual 43% são doutoras e 43% estão vinculadas à Universidades Federais; 21% supervisionam ou orientam trabalhos de monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização; 50% encontram-se vinculadas/os à Programas de Pós-Graduação em Educação; 35% informam ter experiência com a temática ERER; e, em termos geográficos, 57% das produções acadêmicas em dissertações e

⁵ “O campo científico é um mundo social” que faz imposições, solicitações, aparentemente independente das pressões dos fatos sociais presentes nas sociedades. De acordo com o autor, quanto maior o nível de independência do campo maior será sua capacidade de desviar-se das pressões externas sejam elas políticas, ideológicas ou econômicas. (BOURDIEU, 2004, p. 21).

⁶ Em virtude de algumas publicações em artigos terem mais de um/a autor/a, nos delimitamos a coletar os dados do perfil dos primeiros autores/es dos artigos da planilha acima.

teses foram produzidas no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sudeste. As investigações têm transitado pelos diferentes cursos de licenciaturas que formam professores/as para atuarem na Escola Básica, com 48% destas atreladas ao curso de Pedagogia. Os resultados dessa empiria se aproximam daqueles analisados por Wilma Coelho (2018) no que diz respeito à prevalência de estudos documentais e sobre a diversificação do número de agentes interlocutores da pesquisa. Outra confluência de resultados deste levantamento, encontra-se nos estudos realizados por Marli André (2010), há mais de 10 anos atrás, no que tange ao aumento de produções no âmbito dos Programas de Pós-Graduação.

Outro aspecto a ser destacado é a permanência das discussões da temática das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Formação Inicial de professores/as, tal qual indicaram nos seus estudos, Wilma Coelho, Kátia Régis e Carlos Aldemir Silva (2020). Os artigos produzidos sobre a Formação Inicial de Professores/as e a EREER, de acordo com Coelho (2018, p. 113), vêm “conformando um campo de pesquisa”, visto que, o volume de publicações representou, em 2019, 24%. Nesta reflexão, observamos o crescimento da produção nesse período examinado, pois ampliamos o período de análise daquele estudo de Wilma Coelho realizado em 2018. Aqui, ampliamos até o ano de 2020. Tal acréscimo, reforça o argumento de Marli André (2010), ao apontar a relevância de pesquisar sistematicamente um dado campo, e de Wilma Coelho (2018) no que tange à formação de professores/as e a EREER.

No que concerne às dissertações e teses, tal como na produção de artigos, a autoria feminina se destaca com 76% da empiria examinada. A autoras com formação doutoral representam 90%. Com base na verificação dos dados, observamos que 29% dessas/es autoras/es, atualmente, possuem vínculo institucional nas Universidade Federais. Dentre essas/es autoras/es, 20% realizaram orientações de dissertação, teses e de Iniciação Científica. Ainda em nossos resul-

tados, assumimos que 38% dessa/es pesquisadoras/es encontram-se vinculadas/es à Programas de Pós-Graduação em Educação. Dessas/es, 24% informam ter experiência no *campo* de Formação de Professores/es e a EREER. Os estudos do tipo Estado do Conhecimento e Estado da Arte realizados por Tânia Müller (2015), Wilma Coelho (2018); Wilma Coelho; Katia Régis; Carlos Aldemir Silva (2020), apontaram o crescimento da produção acadêmica na área da Educação, e, especificamente no campo de Formação Inicial de professores/as sobre a temática das Relações Étnico-Raciais, nos estudos de Wilma Coelho (2018).

Os resultados também apontaram que 43% dos artigos produzidos sobre a Formação Inicial de Professores/as e EREER estão relacionados à Região Norte e à produção da Professora Wilma Coelho. A produção dessa pesquisadora, no *campo* específico tratado aqui, se concretiza em quase 30 (trinta) artigos, entre 2015–2020, nos quais há uma interlocução estabelecida entre o conhecimento da Escola Básica e a formação daqueles/as que para aquela etapa de ensino desenvolverão suas ações profissionais. Tal interlocução confere a essa produção um investimento relacionado à implementação da Lei N° 10.639/2003 e à urgência dos cursos de formação enfrentarem, concretamente, o combate ao racismo e à discriminação nesses processos formativos.

O referido texto aponta, ainda, que, no período de 2015–2020, as discussões sobre Formação Inicial de professores/as e a EREER, têm permanecido ativas por meio das produções acadêmicas em dissertações, teses e artigos. As evidências anteriormente mencionadas tornaram-se possíveis devido o engajamento de diversas pesquisadoras Brasil afora, as quais têm contribuído significativamente com a produção de conhecimento científico sobre a temática da EREER, no *campo* de formação de professores/as, assim como tem fortalecido o debate em favor da implementação das Leis N.º 10.639/2003 e N.º 11.645/2008, nos cursos de Formação Inicial e Continuada de pro-

fessores/as para Educação Básica, aferindo “visibilidade” à temática no *campo* acadêmico, social, cultural e científico. Este texto reitera, como aspecto relevante, a permanência da temática nas discussões dos cursos de Pós-Graduação em Educação. Outro dado relevante, consiste na necessidade de investimento de estudos sobre a temática no curso de Pedagogia na Região Norte.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. *Educação*, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set/dez. 2010.

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

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

BRASIL. *Lei Nº 10.639/2003, 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: MEC, 2003.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília, DF: MEC, 2008.

COELHO, Wilma. 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.

COELHO, Wilma; OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar. ERER e Escola Básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). *Humanidades & Inovação*, Palmas, v.7, n.1, p. 262-280, jun./2020.

COELHO, Wilma; REGIS, Kátia; SILVA, Carlos Aldemir. Significações sobre a ERER: uma análise de publicações em periódicos da Educação (2015-2019). *Revista TEIAS*, Rio de Janeiro, v.21 n.62, p. 334-346, 2020.

COELHO, Wilma; BRITO, Nicelma. Reflexões sobre formação de professoras e relações étnico-raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do GT 21/ANPED (2003-2013). *Revista COCAR*, Belém, v.13, n.25, p. 458-482, jan./abr. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 2/2015, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

FORTES, Brenda; COELHO, Wilma; BRITO, Nicelma. Educação das relações étnico-raciais e o Ensino Médio a partir de teses no período de 2003 a 2016. In: COELHO, Wilma; BRITO, Nicelma; SILVA, Carlos (Orgs.). *Escola Básica e relações raciais*. Tubarão, SC: Copiart, 2019, p.19-48.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional*, de Formação de Professores, Itapetinga, v.1, n.2, p. 161-171, abr./jun. 2016.

GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

MÜLLER, Tânia. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n.62, p. 164-183, dez. 2015.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERSPECTIVA AFROREFERENCIADA: ANÁLISE TEÓRICA E EPISTEMOLÓGICA

Moisés de Jesus Prazeres dos Santos Bezerra¹

Eugénia da Luz Silva Foster²

Elivaldo Serrão Custódio³

Ciranda de roda
Samba de roda da vida
Que girou, que gira
Na roda da saia rendada
Da moça que dança ciranda
Ciranda da vida
Que gira e faz girar a roda
Da vida que gira
Que gira e faz girar a roda
Da vida que gira
(Roda Ciranda-Martinho da Vila)

Iniciamos esta análise, com um trecho da canção do sambista Martinho da Vila; Roda Ciranda, fazendo alusão ao gesto corporal de girar, ou seja, fazer um círculo em espaços físicos e ser envolvido (a) por este mesmo gesto corporal. A gira ato tão significativa e presente nas danças de matrizes africanas, representa a cosmopercep-

¹ É professor da Escola Quilombola Estadual José Bonifácio no Curiaú.

E-mail: moisesprazer@bol.com.br

² Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). *E-mail:* daluzeugenia6@gmail.com

³ Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). *E-mail:* elivaldo.pa@hotmail.com

ção dos povos antigos, entre eles indígenas e africanos. Para David Oliveira (2003), o tempo para a filosofia africana não é linear, mas circular, sendo dinâmico e reversível. Da mesma forma os processos educativos se fazem de forma circular, sendo compartilhados por todas as pessoas, em todos os espaços e em constante movimentação de construção e reconstrução.

Os Griots, contadores de histórias africanas, responsáveis da transmissão dos conhecimentos ancestrais, por meio das narrativas orais, têm na circularidade a metodologia de ensino fundamental, pois tal ação possibilita a interconexão dos saberes e o diálogo entre os (as) envolvidos (as). As vozes do passado, as memórias coletivas e as tradições em geral são ouvidas por todos (as) na roda do conhecimento e da vida, merecendo muita atenção na intenção de orientar e organizar o presente e o futuro. Partindo deste pressuposto da filosofia africana, propomos as análises que seguirão, como elemento problematizador do ato de educar e da profissão docente.

O presente texto, intitulado; a formação de professores em perspectiva afrorreferenciada: análise teórica e epistemológica faz parte das reflexões realizadas pelo Grupo de Pesquisa sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Interculturais da Universidade Federal do Amapá, tendo como objetivo analisar os referenciais teóricos e as possibilidades epistemológicas da aplicação da perspectiva afrorreferenciada à formação de professores. Para tal, temos como problemática analisar quais os referenciais teóricos sustentam a categoria afrorreferencialidade e sua aplicação à formação docente, bem como, expor as possibilidades epistemológicas apresentadas pela referida conceituação.

Esta análise se inclui no contexto dos estudos culturais, pois conforme Marisa Costa, Rosa Silveira e Luis Sommer (2003), tais estudos configuram-se como espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições de pesquisa elitista, que persistem exaltando uma distinção entre “alta cultura” e a cultura popular. Segundo as autoras os Estudos Culturais surgem em meio às movimentações de certos grupos sociais

que buscam se apropriar de ferramentas conceituais e de conhecimentos que emergem de suas leituras do mundo, interpondo-se, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas. Uma educação em que o povo, possa ter seus saberes valorizados.

A natureza desta reflexão baseia-se em pesquisa qualitativa, pois de acordo com Elaine Guerra (2014), o objetivo desta modalidade de pesquisa é: “o objeto de estudo envolve pessoas que agem de acordo com seus valores, sentimentos e experiências, que estabelecem relações próprias, que estão inseridas em um ambiente mutável, onde os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, e sim de difícil interpretação, generalização e reprodução” (GUERRA, 2014, p.11). Elencamos como referencial metodológico a análise bibliográfica, que segundo Antônio Gil (2010) trata-se de uma pesquisa desenvolvida a partir de materiais já existentes, constituído de livros e/ou artigos que contemplem a temática abordada. Assim, trazemos algumas ponderações sobre a realidade da formação de professores no Brasil, bem como, da necessidade de se pensar em uma educação inclusiva e dialógica, onde as identidades, diferenças e diversidades são contempladas, vistas e valorizadas, entre elas a diversidade étnico-racial.

Segundo Tomaz Silva (2017) é necessário construir uma pedagogia da diferença, sem uniformidades e que problematize as relações de poder, essa afirmação se aplica perfeitamente à formação de professores (as), pois vivenciamos processos constantes de precarização nos programas de formação docente, fazendo parte de um projeto de sociedade neoliberal, onde as consciências devem permanecer adormecidas e entorpecidas para a perpetuação das relações de poder e exploração. Vivemos tempos sombrios no Brasil, onde as políticas públicas conquistadas a muito custo, suor e sangue, por trabalhadores e trabalhadoras, comunidades tradicionais e minorias sociais são diariamente desmontadas e entregues a grupos elitistas, para a perpetuação de suas regalias e processos hegemônicos. É de fundamental importância pensar e construir uma política de formação docente consonan-

te com os ideais contra-hegemônicos, onde o racismo, o machismo, a lgbtfobia, e todas as formas de discriminação são combatidas, em vista da construção de uma sociedade justa, igualitária e diversa em que os direitos humanos e as subjetividades são respeitadas e garantidas de modo particular pelos espaços oficiais de ensino e aprendizagem.

Segundo José Contreras (2002), constantemente o sistema capitalista, tem transformado a educação e a profissão docente em moedas de troca, reduzindo as escolas e a profissão docente em “executores de tarefas”. Diante disso, o olhar sobre a formação continuada de professores se apresenta como ação necessária para a construção de consciências críticas e reflexivas, proporcionando aos educadores preparo técnico e aquisição de fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos necessários à docência. Diante da provocação feita por José Contreras, questões essenciais emergem, como; Quem são os (as) professores (as) a serem formados (as)? Que modelo de formação temos e/ou queremos? Quais as concepções de educação são sustentadas nos processos formativos? Acreditamos que todos os processos humanos são dotados de intencionalidades, ou seja, subjetivos e parciais, portanto, ao se pensar em processos formativos de docentes, afetos, emoções, desejos, identidades, culturas, espiritualidades, lutas de classe, locais de fala, entre outros elementos de construção humana e localização social, necessitam ser considerados e problematizados.

Para António Nóvoa (2017), a formação de professores, sendo ela, inicial ou continuada é um problema de carácter político e não apenas técnico ou institucional, pois dependendo do modelo de sociedade que se sustenta, a figura institucional da escola e seus professores, se molda a esta perspectiva, muitas vezes, legitimando e sustentando relações de poder e exclusão. Conforme o autor, não é suficiente à composição formativa docente, a frequência aos espaços oficiais de formação, como neste caso, a Universidade, é preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais, para que seja estabelecidos movimentos de diálogo permanente, escuta ativa e interconexão de saberes.

Toda ação formativa é uma ação curricular e todo currículo é uma escolha, uma tomada de decisão do que se ensinar e para quem ensinar! Conforme Tadeu Silva (2017), o currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimento e saberes a outro mais específico, é escolher quais conteúdos se deseja ensinar e qual tipo de ser humano se quer formar, sendo, portanto, uma operação de poder. Neste sentido, se apresenta para nossa análise a perspectiva afrorreferenciada como uma possibilidade de ser pensar a formação docente permeada pelos valores civilizatórios, saberes, tradições, crenças e filosofias africana e afrodescendente. Ao definir a perspectiva supracitada, Molefi Asante (2009) afirma que ela “é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93). Ou seja, uma abordagem afrorreferenciada é aquela que as cosmovisões e as heranças africanas e afrodescendentes estão no centro das teorias e práticas sociais, dando o devido crédito e ouvindo as vozes de negros e negras que foram silenciados e subalternizados pelas relações históricas, sociais e educativas. Abordar uma perspectiva de formação docente nesta perspectiva é reconhecer e valorizar o conhecimento de africanos e seus descendentes, como sujeitos ativos e construtores de identidades e valores civilizatórios nas Américas e de modo particular no Brasil.

Para Renato Nogueira (2010), os caminhos da afrorreferencialidade são abertos, não podendo ser vistos como linhas de chegada, mas como pontos de partida para a compreensão do universo humano africano, pois uma proposta de educação que considere esta referência epistemológica se assenta em fundamentos apoiados na história dos povos africanos, bem como nas suas cosmopercepções, investigações sociológicas e filosofias. Aldibênci Machado e Sandra Petit (2020), ao tratarem sobre a formação docente que considere e vivencie os referenciais africanos e afrodescendentes nos dizem que

neste modelo de educação, as relações são comunitárias e dialógicas, ou seja, todos os conhecimentos são construídos em comum e realizados por todos os aspectos da vida, por isso, quando se fala, dança, canta, come, reza, sente, se está aprendendo e ensinando e tais ações são vivenciadas no e pelo corpo em sua inteireza. Em relação ao processo de invisibilização e silenciamento das culturas e tradições africanas nos currículos, as autoras consideram que temos um currículo monocultural, eurocentrado, racista, machista, silenciador de diversas culturas, ou seja, hegemônico e unilateral, este currículo nos formou e o processo de mudança é lento e árduo, sendo necessários movimentos de descolonização e ações de re-existência, de encantamento pela vida. Ao tratar de negros e negras há silenciamento, inviabilização, inferiorização e negatização da importância fundante da participação de várias culturas africanas na construção do nosso país.

Este processo de silenciamento apresentado pelas autoras se dá em todas as esferas sociais, em especial na educação, onde por vezes negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, lgbs, e outros grupos, tanto étnicos, quanto sociais, não são reconhecidos como construtores de conhecimentos legítimos, verdadeiros e científicos, marginalizando suas histórias, memórias, saberes, vivências e existências. No universo da formação de professores, esta realidade não é diferente, basta nos perguntar, quantas autoras e/ou autores negros fizeram parte da seleção bibliográfica de nossos cursos de formação inicial e continuada? Quais lugares ocuparam, neste mesmo processo formativo, as contribuições históricas e sociais das comunidades tradicionais e dos grupos socialmente minoritários? No tocante à afirmação étnico-racial, cultural e social, os conteúdos oficiais oferecidos a nós, nos deram motivo de empoderamento ou nos invisibilizaram? Estas questões e muitas outras precisam fazer parte da construção epistemológica que nos propomos fazer e devem servir de balizas para avaliarmos se de fato a educação no qual estamos inseridos é libertadora ou alienadora.

Sandra Petit (2015), ao apresentar a categoria “Pretagogia”, referencial teórico-metodológico afincado na perspectiva afroreferenciada para a formação de professores (as), nos fala sobre a necessidade de incluir os elementos da cosmovisão africana na formação docente e afirma que:

[...] Pois não estamos mais nos referindo ao africano como distante, na terceira pessoa, e sim como parte do nosso convívio diário e é isso que traz sentimento de pertencimento. Por isso, não acredito em formação, na qual a formadora e o formador se situam na exterioridade, onde o docente pretende ensinar sem realizar a partilha dos marcadores da sua própria africanidade, que não exige pigmentação negra na pele, mas consciência e capacidade de identificação desses marcadores. Essa temática, acima de qualquer outra, não permite se manter numa postura de espectador ou de pesquisador neutro que só objetiva o outro (PETIT, 2015, p. 176).

Sandra Petit nos lembra que não existe processo formativo neutro, ou seja, desprovido de intenção e que as questões raciais não dizem respeito somente a quem tem melanina na pele, a consciência da inclusão das questões étnico-raciais precisa permear por toda a educação, inclusive nos processos formativos dos formadores, só assim teremos uma educação de carácter libertador, como bem apregoava Paulo Freire. A respeito de Paulo Freire (2011), cabe nesta reflexão, fazer menção à sua vida, obras e legado pedagógico-social, em especial neste ano que comemoramos seu centenário de nascimento (19/09/2021).

Em sua obra “Pedagogia do oprimido”, o pensador destaca que nenhuma realidade se transforma a si mesma, sendo necessária um práxis-crítico-reflexiva de libertação. “Dizer que as pessoas são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa.” (FREIRE, 2011, p. 50), todo ato de libertação é carregado de sofrimento, um “parto doloroso” a ser realizado, pois a mulher e o homem que nascem deste parto, são seres novos, superadores da contradição opressor-oprimidos, gran-

do a libertação de todos e crescimento conjunto. Ninguém liberta ninguém, e tão pouco liberta-se sozinho; as pessoas se libertam em comunhão, pois o existir humano é dialógico. Somos quem somos, porque somos nós, o eu, para ser eu, precisa ser nós!

Somos seres humanos e não coisas! O diálogo, possibilitado pelo existir humano deve ser maduro, equilibrado e reflexivo, pois é “veículo de libertação”. Não há diálogo verdadeiro sem amor ao mundo e às mulheres e homens, a condição fundamental para o diálogo é o amor, ou seja, a fé na humanidade.

Segundo Paulo Freire (2011) a Pedagogia do Oprimido é humanista e libertadora e tem dois momentos distintos: 1) Os oprimidos desvelam o mundo da opressão, ou seja, tomam consciência de sua condição oprimidos e vão compreendendo-se na práxis, transformando a realidade. 2) Transformada a realidade de opressão a pedagogia passa a ser “pedagogia das mulheres e homens em processo permanente de libertação”. Para tal movimento, os oprimidos de hoje não devem tornar-se os opressores de amanhã, construindo com sua práxis uma sociedade socialista, cujo contorno e as relações estabelecidas sejam democráticas. Para a transformação e libertação das pessoas, a Educação em Freire tem um papel fundamental de propagadora de ações libertadoras.

Os conteúdos programáticos e o currículo em geral, devem ser dialógicos, partindo das realidades de cada educando e suas experiências. O método Freiriano, propõem que os educando e educadores sejam de forma mútua e contínua sujeitos e objetos do conhecimento, ensinando e aprendendo em uma troca de saberes, vivências, emoções e experiências. As proposições Freirianas em muito coadunam-se com a perspectiva afroreferenciada, pois compreende que muitos e múltiplos são os espaços, sujeitos e formas de ensino e aprendizagem, que tais ações educativas não podem ser desenvolvidas de forma unilateral, verticalmente e de forma impositiva. Todos os saberes, vivências, memórias e experiências, necessitam ser percebidas como fontes e possibilidade para o conhecimento, construído

coletivamente e dialogicamente.

Concluimos esta análise, utilizando o conceito de “memória coletiva” do filósofo e sociólogo Walter Benjamin, localizando a perspectiva afrorreferenciada, como possibilidade epistemológica contra hegemônica, para a vivência de relações étnico-raciais equânimes, justas e dignas, onde todos e todas são vistos e respeitados em suas diversidades e identidades, promovendo relações democráticas e de aprendizagens mútuas. Para a memória coletiva não existe um único narrador, mas ela é construída conjuntamente e participadamente; toda memória coletiva é a memória de um grupo e advém do seu contexto histórico e social, a memória do passado, depende do presente e vice versa, sem memórias não existem identidades e a construção coletiva torna-se estérea e fadada ao esquecimento, que isso nunca aconteça com nossas comunidades e grupos tradicionais, que suas memórias e heranças ancestrais sejam sempre preservadas e salvaguardadas por todos em especial pela instituição escolar, local de aprendizagens coletivas e conjuntas. Memórias e histórias de vida são ilimitadas, atualizantes e ressignificadoras de existências, dando sabor ao viver e estimulando experiências coletivas.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi. A Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-127.

CONTRERAS, José. *A Autonomia de Professores*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortes, 2002.

COSTA, Marisa; SILVEIRA, Rosa; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, Elaine. *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

MACHADO, Adilbênia; PETIT, Sandra. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, p. 01-31, 2020.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47 n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, David Eduardo. *Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.

PETIT, Sandra. *Pretagogia: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral, contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EDUECE, 2015.

SANTOS JÚNIOR, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades (online)*, v. 3, n. 11, p.1-16, nov. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS: NOTAS PONTUAIS

Wilma de Nazaré Baía Coelho¹

Felipe Alex Santiago Cruz²

Estudos sobre revisão de literatura constituem estratégias que conformam a base do campo³ sobre um dado objeto de estudo. Dimensionar o modo como se originam essas discussões, o percurso das mesmas e os aspectos daquilo que se têm, atualmente, define este campo, possibilitando entender as contribuições que a literatura especializada confere ao objeto, ação necessária de pesquisa que busca conhecer, teórica e sistematicamente, fenômenos a serem estudados, seja em seus avanços, seja em suas limitações. Neste sentido, este texto objetiva circunstanciar os aspectos teóricos e os principais aportes da temática da formação continuada de professores para as relações raciais, no que tange à literatura especializada. Este investimento ocorreu por meio de levantamento a partir de livros e artigos *qualis* relacionados à temática, cuja ação possibilitou identificar tendências atualmente existentes no campo desta temática e o modo como ela tem estabelecido interlocução com as questões referentes às relações raciais. Para o levantamento das publicações de artigos *qualis* e livros trabalhamos nas Plataformas *Sucupira* CAPES e *Google Acadêmico*, a partir das quais dimensionamos os descritores de buscas que definiram o levantamento. Na consideração de trabalhos

¹ Professora da Universidade Federal do Pará – UFPA. *E-mail*: wilmacoelho@yahoo.com.br

² Professor da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

E-mail: felipealex10@yahoo.com.br

³ O texto assume o conceito de Campo em Pierre Bourdieu (1983, 2004) para que os espaços simbólicos e abstratos, são movimentados por agentes sociais que estabelecem representações simbólicas, como um microcosmo dotado de leis próprias.

como parte do corpus da empiria para reflexão neste texto, consideramos tão somente as produções que tratam sobre a temática e que possuem relação direta com o objetivo aqui dimensionado.

Em relação à literatura especializada para dar cobro do objetivo, nos inspiramos nas reflexões de Bernadete Gatti (2008, 2010) e Marli André (1999, 2002); e de Petronilha Silva (2003), Nilma Gomes (2012, 2017) e Wilma Coelho (2005, 2018) sobre *formação continuada de professores*, e *formação de professores e relações raciais*, respectivamente. Entendendo que Formação de professores constitui um conceito amplo, distinto, que pode ser compreendido por meio do ensino e de práticas realizadas por profissionais no desenvolvimento da profissão (ANDRÉ *et al*, 1999) iniciamos com a definição dos conceitos de formação inicial e continuada como distinção entre essas modalidades. *Formação inicial* é entendida como primeira etapa da formação profissional, momento no qual ocorre o ensino de conhecimentos teóricos e práticos, articulados ao estágio supervisionado curricular, que levem ao desenvolvimento de competências necessárias para o ingresso na profissão (GATTI, 2008, 2010; LIBÂNEO, 2018). *Formação continuada* consiste em uma modalidade formativa que possibilita a consecução dos estudos teóricos e práticos, com vistas ao aperfeiçoamento profissional. Esta modalidade é comumente realizada em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* oferecidos pelas universidades, na escola como espaços de formação em serviço, por meio de cursos em Educação à Distância (EaD), programas de formação oferecidos pelos sistemas de ensino, propostas organizadas por empresas de consultorias, etc (GATTI, 2008).

Marli André *et al* (1999), Guiomar de Mello (2000), Bernadete Gatti (2008) e Wilma Coelho e Carlos Silva (2017) apontam que a formação de professores tem se ampliado em discussões e volume teórico nas décadas de 1970, 1980 e 1990, como resultado da introdução de epistemologias críticas da literatura nacional e inter-

nacional⁴, a qual corresponde a uma dimensão das discussões que têm sido realizadas sobre o tema, contribuindo para a elucidação do campo e ampliação do diálogo educacional, somadas ao cenário de institucionalização das pesquisas. No cenário dos anos 2000 a literatura acerca da formação de professores estrutura-se por meio de categorias que ampliam a discussão. São elas: *identidade e profissionalização; políticas de formação de professores; história da formação; saberes docentes; desenvolvimento profissional; currículo; diversidade; formação inicial e continuada de professores, etc.*

Tais discussões ampliam-se na década de 1990, estando presentes na literatura especializada e aporte teórico sobre formação de professores a partir de António Nóvoa (1991), Bernadete Gatti (1997, 2001, 2008), Vera Candau (1998), Marli André (2002), Marli André *et al* (1999), Philippe Perrenoud (2000), Ana Canen (2001); Dermeval Saviani (2009) e Francisco Imbernón (2010). Sobre formação de professores e relações raciais em Wilma Coelho (2005, 2018) e Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016), e sobre educação das relações étnico-raciais em Petronilha Silva (2003, 2018); Nilma Gomes (2005); Anete Abramowicz e Nilma Gomes (2010). Esses autores tratam do tema da formação de professores, mas ressalta-se que se distinguem em seus objetos, em específico.

Em relação aos aspectos conceituais da formação continuada de professores, identificamos alterações de termos para designar a temática, dentre esses, estão: *treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, educação permanente, formação contínua ou formação continuada*. Esta variação de termos constitui elemento de destaque nos trabalhos de Dinéia Hypolitto (2000); Marli André (2002); Bernadete Gatti (2008) e Cláudia Davis *et al* (2012). Marli André *et al* (1999), Dinéia Hypolitto (2000) e Bernadete Gatti (2008) discorrem

⁴ Estamos nos referindo às bases teóricas e epistemológicas que tratam sobre formação e desenvolvimento profissional, advindas dos professores portugueses António Nóvoa e Maria Teresa Estrela; os professores espanhóis Francisco Imbernón, Carlos García, Gimeno Sacristán, e do professor canadense Maurice Tardif.

sobre o crescimento das ações de formação continuada nos últimos anos; a diversificação do modo como essas experiências se constituem; que podem ser vistas desde a iniciativa do profissional docente em ampliar os saberes necessários ao desenvolvimento de sua prática profissional; àqueles que são encaminhados pelos sistemas de ensino, cuja ação, em geral, foca na ampliação dos indicadores escolares de avaliações em larga escala existentes no país.

Podemos identificar que as primeiras experiências de pesquisas com a formação continuada de professores advêm dos trabalhos de Bernadete Gatti *et al* (1972), Carmem Andaló (1995) e Vera Candau (1998), concluindo que a temática constitui preocupação desde a década de 1970. A partir da década de 1990, a formação continuada se constitui em ação estratégica para a construção de outro perfil profissional docente, tornando-se comum, neste período, o argumento da formação inicial como etapa insuficiente da formação profissional (NÓVOA, 1991; GATTI, 1997). Neste período, as ações de formação continuada se ampliam em oferta pelos sistemas de ensino e em experiências de pesquisas, como estratégias de melhoria da prática. As discussões sobre a temática se ampliam nos anos 2000, por meio da implementação de programas específicos de formação continuada, que buscam possibilitar formação para os profissionais que já desenvolvem atividades docentes na escola. Nossa intenção não é aprofundar análises acerca dos programas, contudo, destaca-se que eles advêm de uma demanda para o repertório formativo dos profissionais, por meio de uma formação em nível superior.

No que tange a conformação da literatura especializada e aporte teórico da formação continuada de professores, depreendemos que o cenário histórico e atual apresenta um repertório teórico diversificado e estruturado. Para delimitar as estruturas teóricas, sistematizamos as discussões por meio de categorias de análises. Essas categorias teóricas são oriundas da literatura nacional e internacional⁵ e se constituíram à

⁵ Referimo-nos aos trabalhos dos professores espanhóis Francisco Imbernón (2010) e José

luz de algumas técnicas de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016). A partir dessa análise, o movimento de categorização emergiu do recorte do objeto tomado como conteúdo a ser analisado nas fontes de pesquisa que, no caso deste texto, dizem respeito aos referenciais teóricos elencados como aporte para esta reflexão.

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 como: **Políticas de formação continuada** (Miriam Warde, 2003; Naura Ferreira, 2003; 2006; Bernadete Gatti, 2008; Bernadete Gatti, Elba de Sá Barreto e Marli André, 2011); **Desenvolvimento profissional** (Keneth Zeichner, 1998; Bernadete Gatti, 2008; Carlos Garcia, 1999; Mônica Thurler, 2002; Maurice Tardif, 2010; Francisco Imbernón, 2010); **Competências, Práticas e Profissionalização** (Bernadete Gatti *et al*, 1972; António Nóvoa, 1991; Isabel Alarcão, 1998; Dinéia Hypolitto, 2000; José Contreras, 2002; Maria Teresa Estrela, 2003; Bethânia Ramalho, Isauro Nuñez; Clermont Gauthier, 2004 e Paulo Géglio, 2006); **Formação continuada em serviço e profissionais estratégicos que engendram esta formação** (Isaneide Domingues, 2009; Lillian Conceição, 2011; Vera Placco, Laurinda Almeida e Vera Lúcia Souza, 2011; Dagmar Serpa, 2011; Wilma Coelho e Carlos Silva, 2017); **Formação, Educação, Multiculturalismo, Diversidade e Relações Raciais**⁶ (Vera Candau, 1998; Ana Canen, 2001; 2011;

Contreras (2002); António Nóvoa (1991), professor português cuja temática denomina de formação contínua; do professor suíço Philippe Perrenoud (2002), que, inspirado em Donald Schon, trata da formação em dimensões reflexivas; do professor norte americano Kenneth Zeichner (1998), cujos estudos versam sobre formação de professores pesquisadores e desenvolvimento profissional; do professor canadense Maurice Tardif (2010), que investiga formação, saberes docentes e desenvolvimento profissional.

⁶ Esta categoria teórica não necessariamente concentra suas discussões sobre formação continuada de professores. O foco das discussões advém do *campo* da Educação, formação

Cláudia Miranda; Francisco Aguiar e Maria Clara Di Pierro, 2004; Petronilha Silva, 2003, 2018; Wilma Coelho, 2005; Nilma Gomes, 2012; Wilma Coelho e Nicelma Brito, 2019).

A imersão dos estudos na literatura especializada foi um investimento necessário e que concorreu para conformação das categorias teóricas que estruturam o estudo, além de possibilitar o conhecimento das características de cada uma dessas categorias. Esse *campo* da temática é conformado em meio a disputas que visam o protagonismo de determinada empiria, e que buscam conferir visibilidade ao debate acerca da formação continuada de professores. Sendo assim, convém argumentar sobre as dimensões teóricas conceituais das categorias, que apresentaremos a seguir, e que se constituem como diferenciação epistemológica.

Depreende-se que a categoria **Políticas de formação continuada de professores** é emergente do contexto educacional brasileiro no qual, historicamente, a educação é pensada para atender aos interesses do Estado que, por sua vez, atende aos interesses do sistema educacional e, mais especificamente, aos objetivos de um *campo* conformado por *habitus* definidos em objetos de disputa (BOURDIEU, 1983). Nesse cenário, o processo educativo passa a estar alinhado ao ideário de um *campo* hegemônico que define o movimento deste lugar, requerido pelas expectativas dos agentes sociais ligados a esse *campo*, passando a ser significado como valorização profissional e capacidade de desenvolvimento, em detrimento da formação dos agentes sociais. Esta categoria é assumida não somente como a oferta de cursos subsequentes à formação inicial nas modalidades *latu sensu* e *stricto sensu*, mas como um projeto de Estado que amplie investimentos em formações para a diversidade e que oportunizem, aos professores em exercício, ações contínuas de reflexões sobre práticas

de professores e diversidade. Entendemos como necessária esta inclusão, dadas as possibilidades deste *campo* epistemológico em pensar a formação continuada a partir de seus encaminhamentos teóricos.

pedagógicas realizadas pelos mesmos, e não como programas de formação e práticas prescritas.

A segunda categoria identificada na literatura especializada, denominada *Desenvolvimento Profissional*, diz respeito à profissionalidade docente como viabilidade de romper com a ideia de fragmentação dos saberes. Essa empiria é apontada por Keneth Zeichner (1998) como a imersão do professor em um processo reflexivo no qual os profissionais concebem a si mesmos e as suas práticas pedagógicas como objetos de estudos cotidianos; as ações educativas como *campo* formativo para o desenvolvimento profissional e a prática como ressignificação da docência, em prol do enfrentamento ao ideário que orienta a formação continuada em dimensões fragmentadas – presente no *modus operandi escolar* – e da promoção da justiça social (ZEICHNER, 1998). A categoria contribui para o dimensionamento da literatura especializada da temática e enuncia aspectos de evolução e continuidade da formação, anunciando, portanto, a ruptura com teorias que defendem a polaridade entre formação inicial e continuada que foi historicamente consolidada no âmbito da docência, entendendo desenvolvimento como processo de transformação da ação formativa em um dado campo de atuação, intermediado pela continuidade da autoformação discursiva do *habitus* dos agentes, que consubstancia a prática, podendo ressignificar essa mesma prática, desdobrando-se na constituição da identidade profissional docente (IMBERNÓN, 2010).

A terceira categoria definida como **Competências, práticas e profissionalização**, compreende a reflexão sobre profissionalização da formação docente que, em conformidade com Bethânia Ramalho, Isauro Nuñez e Clermont Gauthier (2004), refere-se à unidade das condições objetivas e subjetivas do trabalho de formação inicial e continuada em um processo de diálogo, caracterizado pela valorização dos conhecimentos, saberes, técnicas e competências que perpassam a profissão docente, bem como pela dimensão ética de valores e normas, formas de desenvolvimento da atividade profissional, re-

muneração, status social e autonomia intelectual. Esta dimensão de profissionalização demanda unicidade entre os saberes, conhecimentos e competências que entremeiam esta profissionalização, os quais devem ser mobilizados nas dimensões de formação continuada em serviço, sendo a mobilização e capacidade de lançar mão de diversos estratégias e ações de enfrentamento a problemas de aprendizagem identificados no decorrer da prática, o que pode ser compreendido como *competência*. Essa unicidade, por sua vez, é elaborada a partir dos discursos produzidos, das posições culturais, dos *habitus* profissionais, das experiências e das relações desenvolvidas na condição de agentes sociais e enquanto professores no contexto de suas práticas profissionais (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

A categoria **Formação continuada em serviço** trata sobre o processo formativo docente que acontece cotidianamente, no espaço concreto de cada escola, por intermédio de problemas pedagógicos ou reais, no seio das ações docentes (NÓVOA, 1991). Desse modo, sua concepção não é reduzida à realização de cursos embasados pela aquisição de técnicas e métodos, mas ampliada ao entendimento de que emerge sincronia entre ação e teoria presentes nas práticas educativas inscritas no contexto sociopolítico e econômico que estruturam a sociedade na qual estão inseridas, sendo, portanto, fruto da elaboração e reelaboração dos sentidos e *representações* do processo de formação profissional. Nessa perspectiva, Castro (2001) assevera que a formação continuada em serviço, antes de tudo, é um compromisso que o professor assume consigo mesmo e que acaba por se constituir como elemento essencial para a reflexividade e formação docente, podendo ser materializado por meio de aperfeiçoamento na modalidade formal, como cursos, ou decorrente de palestras, seminários, oficinas ou quaisquer propostas intencionais que vislumbrem a qualificação docente e, conseqüentemente, a prática pedagógica.

Por fim, a categoria **Formação, Educação, Multiculturalismo, Diversidade e Relações Raciais** se constitui como epistemologia am-

pla, complexa, porém emergente, da formação de professores. Discussões sobre multiculturalismo na formação de professores são observadas na década de 1990 (CANDAUI, 1998; CANEN, 2001). Tais discussões se espraiam para os anos de 2000, contribuindo para a ampliação da literatura no campo da formação (MIRANDA; AGUIAR; DI PIERRO, 2004; SILVA, 2007, 2018). Identificamos que o termo diversidade no tocante às relações raciais na formação continuada de professores constitui uma empiria de enfrentamento perene na produção do conhecimento da temática e nos coloca um desafio na ampliação sobre diversidade no *campo* da literatura especializada. A delimitação dos aspectos teóricos da categoria considerada por Wilma Coelho (2018) circunstancia diversidade relacionada a identidades, *habitus* e como protagonista de reivindicações para ações afirmativas no *campo* educacional. Essa empiria, portanto, corresponde a uma dimensão intrinsecamente ligada à legislação que destaca a obrigatoriedade da temática racial em todos os componentes curriculares que conformam os níveis da Educação Básica no Brasil.

No entanto, Wilma Coelho (2018) alerta que as discussões sobre *diversidade* não se constituem como tarefa das mais fáceis no Brasil, considerando que, nos últimos vinte anos, o *campo* dessas discussões ganha destaque com o avanço das políticas públicas educacionais, referentes à inclusão do negro na agenda dessas políticas e sua potencialização revertida em ações afirmativas. Essa conformação da literatura especializada da temática demandou relevante circunstanciamento para estruturação das discussões aqui apresentadas. Como já dito, 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; 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 junto aos quais essa literatura hegemonicamente circula (GATTI, 2008). Estudos, como os cem levantamento e análise de pesquisas sobre a temática, concluem a ocorrência de aumento verticalizado de experiências de pesquisas no *campo* da Educação para as Relações Raciais nos últimos anos (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018).

Em investigação sobre a presença, expansão e produção do conhecimento sobre a Educação das Relações Raciais na literatura especializada, Cláudia Miranda, Francisco Aguiar e Maria Di Pierro (2004) investigaram sobre a existência de uma bibliografia básica sobre relações raciais e educação, concluindo um aumento da produção; outros trabalhos, como os de Tânia Müller (2015); Amélia Artes e Jesús Mena-Chalco (2017); Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019), também afirmam que nos últimos anos essas discussões têm se ampliado nas pesquisas. Ademais, este avanço também compõe parte dos resultados da Pesquisa Nacional sobre Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte, coordenada Paulo Silva, Katia Regis e Shirley Miranda, publicada no ano de 2018. Em síntese, os autores compreendem que esses esforços contribuem com o enfrentamento de desigualdades históricas que colocam a população negra em condições de desvantagens no *campo* educacional científico apontado.

A literatura em questão mostra que as discussões sobre formação continuada para a EREER vêm ganhando espaço nos últimos anos em decorrência do esforço de intelectuais que a discutem; de transformações que alcançam a sociedade advindas de reivindicações dos movimentos sociais e dos consequentes avanços tecnológicos, científicos e econômicos experimentados na sociedade brasileira. Estudos como os de Wilma Coelho (2018) e Mauro Coelho e Wilma Coelho *et al* (2021) e Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018) concluem que o fomento de pesquisas na temática, afinadas com a legislação, precisa ser assumido pelas universidades, por meio dos programas de pós-graduação que busquem garantir discussões

sobre diversidade cultural e estratégias para a desconstrução de estereótipos a partir desses espaços. A ação formativa para as relações raciais embasada no enfrentamento pedagógico traz em seu bojo a resistência ao racismo estrutural, cristalizado na sociedade brasileira ao longo da história, e concretizado por meio do *modus vivendi e operandi* herdado dos colonizadores, conforme apontado por Silvio Almeida (2019). A resistência no enfrentamento pedagógico se dá, portanto, no posicionamento ideológico, epistemológico, político e prático que circunda a tomada de decisão dos agentes sociais. Todavia, para compreender os desdobramentos da resistência no *campo científico*, é mister refletir acerca do significado e do sentido do que é resistir. Desse modo, resistir, no campo científico, consiste em estabelecer estratégias que se revertem em enfrentamento pedagógico nos espaços formativos. Tais estratégias emergem do *habitus* que os agentes sociais internalizam à medida que vivenciam as experiências sociais ao longo da vida (BOURDIEU, 2004) e das *representações* dele resultantes.

Mediante as reflexões da empiria, inferimos que as proposições discursivas presentes no aporte teórico e literatura especializada da temática demonstram que, do ponto de vista epistemológico, tem havido um enfrentamento pedagógico capaz de ser transformado em práticas de resistência quando transcendem a condição de publicação e assumem a condição atividade pedagógica, sendo, então, esse lugar de enfrentamento o que tem sido ocupado pela temática à despeito de reconhecermos a urgência da ampliação das discussões para conseqüente ampliação do enfrentamento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino, (org.) *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen editora, 2019.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda, *Fala, professora!* repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARTES, Amélia; MENA-CHALCO, Jesús. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. *Educação e Pesquisa* [online], v. 43, n. 4, p.1221-1238. março, 2017.

BARDIN, Laurence, *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução: Denise Bárbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CANDAÚ, Vera Maria (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 3. ed.,1998.

CANEN, Ana. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus, 2001. p.15-44.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados/MS, v.13, n. 24, p. 15-29, Jul./Dez. 2011.

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.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista* [online], v.34, n. 69, p.97-122, 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.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa. Reflexões sobre formação de professores e relações étnico-raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do GT 21/ANPED (2003-2013). *Revista Cocar*, Belém, v. 13, n. 25, p. 458-482 – Jan/Abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *et al.* (org.). *Educação, história e relações raciais*: debates e perspectiva. São Paulo; Livraria da Física, 2015. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *et al.* (org.). *A Lei nº 10.639/2003*: pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

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.

CONTRERAS, José. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortes, 2002.

DAVIS, Claudia *et al.* *Formação continuada de professores*: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. - São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2012.

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.

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.

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

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

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.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GÉGLIO, Paulo César. *Questões da formação continuada de professores*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006

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

GOMES, Nilma Lino, Políticas Públicas para a Diversidade. *Sapere aude*, Belo Horizonte, v. 08, n. 15, p.7-22, jan/jun. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62. (Coleção Educação para todos).

HYPOLITTO, Dinéia, Formação continuada: análise de termos. *Integração: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo, n. 21, p. 101-103, maio, 2000.

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

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara (org.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

MELLO, Guiomar Namó. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. *São Paulo em Perspectiva*. [online]. São Paulo, v.14, n.1, p. 98-110, Mar. 2000.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p.164-183, dez. 2015.

NOVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NOVOA, António (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

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.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

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.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto. (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

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.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto. (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

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

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.

ZEICHNER, Keneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E AGENTES EDUCACIONAIS NA FRONTEIRA OIAPOQUENSE

Andreia Martel Torres¹

O presente texto advém de uma adaptação da segunda seção da dissertação de mestrado *DESTE LADO DO RIO: interculturalidade e ensino de História na fronteira oiapoqueense*², cujo objetivo geral centrou-se em identificar: Quais saberes históricos são necessários em lugares de fronteiras? Para responder a questão posta, o foco consistiu em um “Modelo de ensino comum em escolas de fronteira”, informações divulgadas em meios jornalísticos e *sites* oficiais sobre a implementação destas políticas públicas nas escolas na fronteira oiapoqueense³ e observações das práticas educacionais em ensino de história no contexto fronteiriço. A implementação deste modelo de ensino (ou ao menos a sua promessa de implementação) postula a necessidade de adequação do perfil profissional dos professores de história e dos pedagogos que atuam no município de Oiapoque⁴.

¹ Professora da Rede Estadual de Ensino. (SEED-AP).

E-mail: deiatorres.torres10@gmail.com

² Dissertação defendida junto ao programa de pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no ano de 2020.

³ Destaca que a partir do cruzamento dos documentos norteadores da implementação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e de observações em campo há a necessidade de diferenciação dos significados assumidos pelas expressões *escolas de fronteira* são as que foram concebidas nos documentos oficiais como instituições moldadas para responder às demandas próprias dos espaços fronteiriços; e as *escolas na fronteira* são aquelas que, embora estejam localizadas nas faixas de fronteira, não apresentam diferenças pedagógicas ou organizacionais em relação aos demais educandários – ou seja, são as que não foram incluídas na política pública de criação de escolas de fronteira (que adotam o modelo de educação intercultural), não obstante terem as características exigidas para isso. (TORRES, 2020.)

⁴ O município de Oiapoque, criado em 23 de maio de 1945, é um dos 16 municípios que compõem o estado do Amapá. Além da sede administrativa de mesmo nome, ele é

Espera-se que aquele profissional tenha formação inicial em licenciatura específica para o componente curricular de História e com formação em língua estrangeira, no caso, o Francês.

Logo, fez-se necessário conhecer os agentes mediadores do processo educacional no espaço fronteiriço oiapoqueense. Neste texto procura-se identificar a formação acadêmica, a formação pedagógica e o conhecimento destes profissionais sobre as políticas públicas educacionais para a faixa de fronteira. Durante as visitas a campo foram feitas aplicações de questionários/entrevistas, que somados às observações do ambiente educacional constituem o escopo documental deste. No primeiro deslocamento até o município de Oiapoque, que ocorreu na segunda quinzena do mês de setembro de 2018, fez-se a delimitação geográfica, a qual definiu as escolas estaduais Joaquim Caetano da Silva e Joaquim Nabuco como área de atuação. Destacamos que outras instituições de ensino municipal geograficamente são escolas na *fronteira*. Entretanto, as informações prestadas pelo agente da Secretaria Adjunta de Políticas Públicas (Sape) em Macapá e os dados do Programa Escolas de Fronteira contidos no *site* do MEC não tornaram possível ratificar que a Prefeitura de Oiapoque está incluída neste mesmo Programa⁵.

A aplicação de entrevistas exploratórias deu-se com profissionais que atuam nas *escolas na fronteira*, ou seja, com aqueles que desempenham suas funções nas instituições localizadas na faixa de fronteira. Um roteiro de entrevista constituído de três blocos temáticos foi elaborado: o primeiro versou sobre o perfil profissional (bloco formação acadêmica); o segundo,

constituído territorialmente pelo distrito militar de Clevelândia do Norte, por Vila Velha do Cassiporé e Taperebá, e pelas terras indígenas de Uaçá, Galibi e Juminá. Do território do município, uma significativa parte está demarcada como área federal de preservação ambiental: o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque e o Parque Nacional do Cabo Orange. Os setecentos e trinta quilômetros de fronteira deste município com a Guiana Francesa lhe conferem o status de único ponto do Brasil que tem limite com a Europa, por meio do território descontínuo da França.

⁵ A Secretaria de Estado da Educação do Amapá consta como participante do programa, conforme a indicação do endereço eletrônico <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira>

sobre questões de planejamento e foi aplicado em uma visita posterior (bloco caracterização da escola e planejamento); já o terceiro abordou as políticas públicas educacionais para a faixa de fronteira (bloco políticas públicas - relação global-local). Nesta etapa, a História Oral foi usada como aporte metodológico, cuja ênfase recaiu sobre o entendimento da maneira como as pessoas ou grupos empreenderam e elaboraram suas experiências, incluindo situações de aprendizado e situações estratégicas, concordando com Verena Alberti (2014), para quem tais processos se constituem em um dos principais ganhos oferecidos pela História Oral.

De maneira geral, a autora destaca que, a partir das narrativas dos entrevistados, podemos entender como as pessoas e os grupos experimentaram o passado. Para além disso, é possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas, as ditas versões oficiais. Verena Alberti (2014), utilizando-se dos estudos de Lutz Niethammer (*apud* ALBERTI, 2014), aponta para uma “História de experiência”, uma possibilidade de nos aproximarmos empiricamente de algo com o *significado da história dentro da história*. O que permite ao pesquisador questionar de modo crítico a aplicação de teorias macrossociológicas sobre o passado.

Sobre a formação acadêmica, os questionamentos condutores das conversas foram os seguintes: *Fale sobre sua formação, vínculos, perspectivas pessoais e profissionais* (histórico de formação, universidade, cursos, especialização, outros). *Como foi sua entrada no serviço? Desde quando leciona nesta escola? Quando assumiu o trabalho, havia outro professor de História antes de você? Atualmente, é contratado, cedido ou concursado para a Secretaria de Educação?* Em busca desta história dentro da história, a primeira ação foi tentar caracterizar os agentes ou atores que estão diretamente envolvidos com o ensino de História. Os dados colhidos foram sintetizados nos quadros 1 e 2.

Quadro 1. Dados qualitativos coletados em campo por meio de entrevistas com coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas

| Entrevistad@ Data da Entrevista | Profissão Atual – Formação | Local da Entrevista | Função / Vínculo | Informações Gerais |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E. M. C. 26-09-2018 | Pedagoga – UVA especialista em docência do ensino superior-UNAMA | Oiapoque | Coordenadora Pedagógica da escola Joaquim Caetano Concursada | Professora concursada desde 2012. Seu primeiro contato com o Amapá se deu a convite da Igreja católica para a implementação de um currículo intercultural em uma escola na área indígena. Trabalhava com o ensino fundamental I. Não conhecia a sede do município, apenas a aldeia na qual trabalhou. É originária de Belém do Pará. |
| R. G. C. O. 21-09-2018 | Licenciada em Artes Visuais- UVA | Oiapoque | Joaquim Caetano Concursada | Primeiro ano à frente da coordenação pedagógica, sendo que, originalmente, desenvolvia atividades com turmas de alfabetização e foi convidada a integrar a equipe pelo diretor da escola. |
| E. S. S. 28-09-2018 | Pedagogo- UEAP Especialista em História das culturas afro brasileiras- ATUAL | Oiapoque | Coordenador pedagógico da escola Joaquim Nabuco Contrato administrativo | Coordenador contratado, é o único lotado para a função, pois os demais coordenadores são pessoas deslocadas para desenvolver a função. O coordenador é de Macapá |

Fonte: Formulário de entrevista.

Quadro 2. Dados qualitativos coletados em campo por meio de entrevistas com professores nas escolas pesquisadas

| Entrevistad@Data da entrevista | Profissão atual formação | Local da entrevista | Função vínculo | Informações gerais |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| M. C. C. J. 26-09-2018 | Licenciada em história- UVA-PA | Oiapoque | Professora de História na E.E. Joaquim Caetano Concursada | Paraense, prestou concurso para a cidade para acompanhar o filho que havia migrado anteriormente e que montara um restaurante. Leciona para as turmas do ensino fundamental e médio |
| M. G. B. 21-09-2018 | Licenciatura em História – UVA | Oiapoque | Professor de História na E.E. Joaquim Caetano Contrato administrativo | É natural do município de Laranjal do Jari. Professor vinculado ao contrato administrativo. Sua primeira experiência com a educação ocorreu nas escolas do Oiapoque. Anteriormente, desenvolvia atividades ligadas à área da saúde no mesmo município. |
| L. M. C. 26-09-2018 | Licenciada em História – UVA | Oiapoque | Professora de História na E.E. Joaquim Nabuco Concursada | Migrou do Pará com a família, que buscava melhores colocações no mercado de trabalho. Atua com turmas do ensino fundamental e é concursada. Possui experiência de intercâmbio. No ano de 2009, foi a uma escola da Guiana Francesa para apresentar o seu TCC, que tratava das questões da cultura afro-brasileira. A única experiência é a partir das trocas entre os dois da fronteira. |
| A. S. P. 27-09-2018 | Licenciada em História –UVA-AP | Oiapoque | Joaquim Nabuco Contrato administrativo | A professora desempenha suas atividades com alunos do ensino médio. Única entre os entrevistados que nasceu no município. No entanto, passou parte da vida em Macapá para realizar os estudos. |

Fonte: Formulário de entrevista.

Considerando que todos os professores de História e os pedagogos atuantes nas escolas possuem formação em nível superior e especialização *lato sensu*, definiram-se dois perfis ligados ao tipo de contratação. O primeiro perfil é o dos profissionais concursados: duas pedagogas e duas professoras de História. O segundo perfil corresponde àqueles profissionais contratados administrativamente⁶, um pedagogo e dois professores de história. Importa destacar o caráter emergencial dos contratos administrativos. Porém, chama a atenção que alguns desses profissionais desempenham suas funções por períodos relativamente longos, em comparação com a caracterização desse tipo de vínculo. É o caso de M.G.B.⁷, que é residente há cinco anos no município de Oiapoque, quatro deles dedicados à educação escolar por meio de contrato administrativo. As primeiras impressões sobre o perfil dos professores de História e daqueles que orientam as ações pedagógicas corroboram a ideia de uma sociedade constituída por pessoas em trânsito, um lugar de oportunidades e ao mesmo tempo do efêmero. Como é possível identificar na fala dos agentes ouvidos. M.G.B. evidencia, em sua fala, a possibilidade de ida para outro município onde possa ter um emprego estável. O coordenador pedagógico E. S. S. afirmou que o mesmo havia sido convocado em concurso prestado para a prefeitura de Macapá e já anunciava sua saída do educandário em que desempenhava suas funções, a Escola Estadual Joaquim Nabuco. Como pode ser observado no Quadro 2, todos os professores entrevistados têm uma história de trânsito.

A análise dos dados revela o paradoxo entre as escolas de *fronteira e as escolas na fronteira*. Se, por um lado, a contratação de caráter

⁶ Atualmente, no estado do Amapá, os professores com vínculo trabalhista estabelecido por meio de contrato administrativo recebem seus proventos como horistas. Portanto, eles ganham proporcionalmente à quantidade de aulas dadas, o que possibilita que atuem em mais turmas com salários menores do que os aqueles que prestaram concurso público e que obedecem ao regime de trabalho de 40 horas semanais, sendo 24 horas aulas em efetivo trabalho desenvolvido com alunos e 16 para demais atividades, como planejamento, encontros pedagógicos e atividades que envolvam o trabalho pedagógico.

⁷ Usei somente as iniciais dos nomes para manter em sigilo a identidade dos entrevistados.

emergencial é necessária à efetivação do ano letivo nas instituições educacionais situadas na fronteira; por outro, ela pode ser entendida como um impeditivo da garantia do perfil profissional, como descrito na introdução deste artigo, almejado para as escolas de fronteira, sobretudo para os anos finais do ensino fundamental.

Ainda compondo o bloco *formação acadêmica*, uma segunda entrevista, ocorrida no mês de abril de 2019, foi direcionada pelas seguintes perguntas: *De que maneira o que você estudou na sua formação ou em formação continuada está sendo utilizado no ensino de História (áreas, disciplinas, conteúdos)? Como você avalia o seu saber em relação ao lugar no qual você trabalha (a cidade de Oiapoque)? Na sua formação, em quais momentos houve menção às peculiaridades da fronteira (se ocorreram) e como você avalia essa presença ou ausência? O que você não aprendeu na sua formação e você considera indispensável na questão do ensino de História para as escolas localizadas na cidade de Oiapoque (saberes implícitos do lugar)? O que você não aprendeu e que sentiu vontade para melhorar sua atuação no ensino de História? Como o fez?*

Os questionamentos desta etapa objetivaram investigar os processos de formação desses professores. Selva Fonseca (2007) problematiza as diversas formas de ensinar, aprender e formar professores para o ensino e a aprendizagem de História na Educação Básica. Ela ressalta que, mesmo diante de um contexto de globalização e de homogeneização curricular, vem se consolidando uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas. Outro argumento defendido pela autora é que os saberes pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos nas instituições formadoras por sujeitos históricos, os quais trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços, considerando a diversidade de concepções teóricas e de experiências do fazer pedagógico. O diálogo com Selva Guimarães direciona o olhar e tratando-se da formação dos professores de História das *escolas na fronteira* identifica-se esses

a pluralidade de concepções e de valores. Como nos seguintes trechos das entrevistas:

A verdade.... Não! A universidade não dá esse preparo. Temos disciplinas que dão alguns direcionamentos. Agora, o preparo mesmo para trabalhar, não tem. A gente vai aprendendo quando entramos na sala de aula e nos deparamos com a realidade. Entendeu? Sobre a diversidade que temos no nosso Brasil e em especial no nosso estado não lembro também. Principalmente o caso do Oiapoque, que é uma diversidade mais ampla. Devido à fronteira (M.G.B.).

Experiência antes de vir para cá eu não tinha. Eu só me formei.... Para eu começar a trabalhar eu participei de um processo seletivo. A minha escolha foi o município. E aí, quando eu fui trabalhar em sala de aula, a minha primeira experiência profissional foi aqui na escola [Joaquim Nabuco] mesmo. Eu já estou aqui há quatro anos. O conhecimento apreendido na faculdade é bem aprofundado. Mas, quando a gente vai trabalhar, a gente trabalha as generalidades porque fica muito difícil para o aluno compreender certos assuntos. A gente trabalha as questões políticas econômicas, social, a gente trabalha a questão da Idade Média, Contemporânea, Medieval. Trabalhamos todas as fases. Dependendo de cada turma, de cada ano. O primeiro ano é uma [...], no segundo é outro, o terceiro é outro, vai só aumentando (A. S. P.).

Não, não fiz curso preparatório. Em termos de línguas? Seria necessário. Já que nós temos uma fronteira aqui que é a francesa e também, no caso, aproxima-se com a inglesa. Então seria bom ter esse entrelaço de línguas diferentes para se trabalhar numa fronteira. Porque aqui nós recebemos não só franceses, mas ingleses e outros que vem também, até italianos. Que eu lembro, na época, meu filho tinha uma pizzaria e nós recebíamos clientes italianos, era interessante. Espanhóis também. Não domino outros idiomas. A gente faz o que pode

né. Porque a história como você sabe, ela está voltada para várias ramificações. E precisaria porque algumas informações nós temos em francês, mas não temos como acessá-las sem o domínio do idioma (M.C.C.J.).

Apesar de esses professores terem obtido sua formação inicial na mesma instituição, observam-se opiniões distintas. Insatisfeito, M.G.B. afirma que o conhecimento adquirido durante sua formação é insuficiente. O que já difere da fala de A.S.P., indicando que adequações são necessárias em função das limitações apresentadas pelos alunos, mas não por causa de uma formação inicial insatisfatória. Já M.C.C.J. aponta para a questão do idioma que se impõem no contexto fronteiriço e que é o sustentáculo do Programa Escola Intercultural de Fronteira (PEIF). Além do mais, destacamos a busca de formações outras em cursos de pós-graduação *lato sensu* por parte dos profissionais. Fruto de esforço pessoal, a comprovação desta formação é requisito avaliativo nos processos seletivos para a contratação administrativa⁸.

A formação inicial e a formação continuada apresentam-se em toda sua complexidade quando são confrontadas com os documentos norteadores do Programa Escola Intercultural de Fronteira. Tais formações não contemplam o estudo acurado das especificidades do contexto educacional fronteiriço. Normalmente, vinculam-se a outras discussões educacionais, geralmente ligadas apenas às questões de âmbito nacional. Nas entrevistas e nas observações feitas, sobressai a imprescindibilidade de uma formação continuada que dialogue com os conteúdos significativos ao trabalho daqueles profissionais que desempenham suas funções no contexto fronteiriço. Contudo, existe um paradoxo que compromete todo o processo de formação continuada: como investir em programas de formação se não há ga-

⁸ De acordo com as informações prestadas pelos professores contratados administrativamente o processo corresponde ao preenchimento de requisitos que contemplam a formação específica para a área pleiteada e provas de títulos. No caso, as comprovações das especializações contabilizam maior quantidade de pontos no certame. (Campo, abril de 2019)

rantias de permanência desses profissionais, salvo durante o tempo determinado no ato da contratação administrativa, ou seja, um ano letivo? Ou ainda: como salvaguardar o retorno e o impacto esperados (que para o governo, entre outros, traduzir-se-ia em melhorias nos índices educacionais e para população em uma educação integral) de investimentos em formação, se esses profissionais são homens e mulheres em trânsito?

Outro aspecto a se considerar é a troca de experiências (intercâmbio) em relação a formação continuada. No sítio do Ministério da Educação, na página que trata das escolas de fronteira, há o reforço da criação de estratégias de dinamização do relacionamento com escolas de país vizinho. Esta dinamização se dará por meio de um plano de ações conjuntas para a realização de intercâmbio entre docentes, da troca de experiências e de outras ações que promovam a interculturalidade. Entretanto, apenas a professora L.M.C. relatou ter participado de uma ação isolada de troca de experiências. A conceituação contida no Modelo de ensino comum em escolas de fronteira refere-se ao intercâmbio como sendo o contato “com um profissional do outro país, e que tem uma vivência institucional no sistema escolar do país vizinho, experiência para as escolas de fronteira” (BRASIL, 2008); ou seja, um profissional da comunidade nacional/cultural da qual a língua é o meio mais generalizado da troca direta de experiências. Diante disso, não é possível caracterizar a experiência da professora entrevistada como algo alinhado àquele documento.

No atinente aos processos formativos e aos debates atuais no cenário educacional, outra questão se destaca. No ano de 2019, a Secretaria de Estado da Educação (Seed) ofertou formação continuada aos professores de História do município de Oiapoque. O objetivo da formação foi oferecer subsídios para a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do Referencial Curricular Amapaense (RCA) dos anos finais. Um dos marcos legais que re-

geram esta formação é o Art. 26 da LDB, que aponta para a criação de uma base nacional comum a “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2017, grifos nossos). Na análise do RCA, documento elaborado por técnicos locais e que deveria complementar as diretrizes nacionais dadas pela BNCC, foram identificadas lacunas nas orientações para o ensino de História no contexto fronteiriço, mas também para o ensino da História da região de uma maneira geral. Nesse sentido, cabe observar:

1- No RCA, dos 57 objetos do conhecimento⁹ listados, apenas um objeto faz uma menção às fronteiras. Esta menção é feita em uma unidade temática do 8º ano, denominada “O Brasil no século XIX por meio do objeto de conhecimento: ‘Territórios e fronteiras: a guerra do Paraguai’”. Vincula-se a esse objeto de conhecimento a seguinte habilidade¹⁰: “Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império”. Aqui o objeto do conhecimento encerra-se numa fronteira específica, e esta não é a oiapoquense. 2- Das 112 habilidades apresentadas para o Ensino Fundamental nos anos finais, apenas 12 tratam de habilidades que envolvem o conteúdo regional. 3- Entre os objetos do conhecimento e as habilidades expostas no RCA, não há explicitamente a indicação de um trabalho comparativo entre contextos fronteiriços. Este tipo de atividade poderia ser uma alternativa viável para atender à regionalização dos objetos de conhecimento. De outro modo, a aplicação ou não de tais conteúdos ficaria condicionada a uma decisão do professor. 4- A base legal do Programa Escola

⁹ Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdo, conceitos e processos – que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL. 2017, p. 28)

¹⁰ As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL. 2017, p. 29).

Intercultural de Fronteira prevê um modelo educacional específico. Defende-se aqui o diálogo com a parte diversificada, proposta pelo artigo 26 da LDB, além da necessidade de promoção de objetos do conhecimento ligados às singularidades da fronteira.

No texto da BNCC, apresentam-se três procedimentos básicos (identificar, selecionar e reconhecer) para o processo de ensino e aprendizagem da História no ensino fundamental – anos finais.¹¹ E, quando cotejado o conteúdo do primeiro com o do texto de apresentação da RCA para o componente de História, percebe-se uma cisão no processo de ensino-aprendizagem. Destes três, o segundo procedimento indica a necessidade da adoção de metodologias que promovam condições para os alunos selecionarem, compreenderem e refletirem sobre os documentos, elaborando críticas às formas já consolidadas de registro de memória, por meio de uma ou várias linguagens. Ora, sem a adoção de objetos do conhecimento que tratem das fronteiras regionais, torna-se inviável o desenvolvimento deste procedimento. A ausência de meios para a promoção do procedimento citado também inviabiliza a consecução do terceiro procedimento, que trata do reconhecimento e da interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, além do reconhecimento de hipóteses e da avaliação dos argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias à elaboração de proposições próprias por parte dos alunos. Nesta perspectiva, retoma-se que a interculturalidade compreende a experiência dos sujeitos (alunos e

¹¹ O processo de ensino e aprendizagem da História no ensino fundamental – anos finais está pautado por três procedimentos básicos: 1. identificação dos eventos considerados importantes na História do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. 2. desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, da circulação e da utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (BRASIL, 2017).

professores), o vivido, o aprendido e o ensinado no seio das singularidades de cada espaço fronteiriço que devem permear os debates no ensino de História em lugares de fronteira.

A partir da análise dos relatos foi possível identificar dois perfis ligados ao tipo de contratação. O primeiro perfil é o dos profissionais concursados. O segundo perfil é daqueles profissionais contratados administrativamente. Esta dupla identificação revela o paradoxo entre o modelo disposto no documento, nos discursos da mantenedora e daquele perfil identificado nas escolas localizadas na fronteira oiapoqueense, a saber: a contratação de caráter emergencial é necessária à efetivação do ano letivo naquelas instituições; por outro impede que se alcance o perfil indicado naquelas políticas públicas. Ou seja, que tenha formação inicial em licenciatura específica para o componente curricular de História e com formação em língua estrangeira, no caso o francês. Um outro dado é: o perfil deste profissional corrobora à ideia de uma sociedade constituída por pessoas em trânsito, um lugar de oportunidades.

Outro ponto a se destacar é que dada as atuais políticas formativas, como a implementação da BNCC e, principalmente, das diretrizes postas pelo RCA, contemplam menos as especificidades regionais e caracterizam-se mais por reproduzir concepções hegemônicas em âmbito nacional. A inviabilização do desenvolvimento das habilidades pelo aluno, ao final do ensino fundamental - anos finais da área de História no contexto educacional fronteiriço, torna-se ainda maior. De um lado, objetos do conhecimento histórico regional que teriam como epicentro de reflexão a capital amapaense foram negligenciados no RCA; de outro, torna-se ainda mais preocupante a marginalização dos objetos de conhecimento relacionados às fronteiras e às periferias do estado do Amapá.

Em relação à formação continuada, destaca-se que elas devem ser *para e com* estes profissionais das escolas na fronteira. O diálogo em torno das experiências docentes (socialmente imersas na inter-

culturalidade) e o conhecimento teórico metodológico devem ser os eixos norteadores dessa formação. Destaca-se que, em todos os contextos educacionais, os desdobramentos das políticas públicas devem ser objeto de diálogo. No contexto de fronteira, isto é imprescindível. Aponta-se ainda que tal formação deve ser acompanhada de ações que visem sanar as contratações temporárias.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Fontes orais: histórias dentro da História*. In: PINSK, Carla *et al* (Orgs). *Fontes Históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 155-202.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

FONSECA, Selva. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELO, Arlete; MAGALHÃES, Marcelo (Orgs.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 149-156.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Escolas de fronteira*. Programa Escolas Bilíngues de Fronteira. Brasília: MEC, 2008.

TORRES, Andreia. *Deste lado do rio: interculturalidade e ensino de História na fronteira oiapoqueense*. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, 2020.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Hosana Oliveira de Andrade¹

Elivaldo Serrão Custodio²

Quando consideramos pensar a educação como uma possibilidade de transformação social (LIBÂNEO, 1991) significa que uma estrutura de desigualdade está superposta dentro das nossas relações na sociedade brasileira. Considerado a noção de sociedade nos seguintes critérios “em sentido particular, (uma) sociedade é uma designação aplicável a um grupo humano com algumas das seguintes propriedades: territorialidade, organização institucional relativamente autossuficiente e capaz de persistir para além do período de vida de um indivíduo; distintividade cultural” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 207). Isso significa que indivíduo e sociedade estão estruturalmente articulados e sendo influenciados ao mesmo tempo. Logo, problemáticas sociais acabam por ser reproduzidas dentro das relações sociais entre os indivíduos, no nosso caso de estudo, como o racismo acaba por ser reproduzido dentro da estrutura da sociedade e das nossas instituições educacionais.

Para propormos essa discussão, do ponto de vista metodológico, o trabalho consistirá em uma breve revisão bibliográfica sobre cinco temas que iremos articulá-los para pensarmos a proposta do texto: relações étnico-raciais (GOMES, 2012; TEIXEIRA, 2018; MACHADO E CUSTÓDIO, 2020), Educação de Jovens e Adultos

¹ Professora do Governo do Estado do Amapá. *E-mail*: hosanafilosofo@gmail.com

² Professor no Mestrado em Educação (PPGED/UNIFAP).

E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

– EJA no contexto do Amapá (FAVACHO, VIDEIRA E CUSTÓDIO, 2017; MACHADO E CUSTÓDIO, 2020), educação antirracista (GOMES, 2012), racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) e formação de professores (FURTADO E MACHADO, 2021). Assim, quando consideramos as relações de poder e do capital cultural (BOURDIEU, 1999), conseguimos ter uma noção da desigualdade social no campo educacional brasileiro, o que no decorrer do artigo iremos nos aprofundar. Se o ambiente escolar reproduz as estruturas do racismo, ela também pode ser um instrumento político de reeducação e do combate ao racismo, para isso, a educação antirracista tem como pressuposto mostrar como o racismo está estruturado dentro das nossas relações sociais, das nossas culturas e pensamentos, logo a educação antirracista está para além de descrever como a violência racial é operacionalizada, ela aponta caminhos para a sua superação.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano” (BOURDIEU, 1999, p. 73).

Considerar que o racismo influencia diretamente no processo da aprendizagem dos alunos (as), significa uma mudança na compreensão do papel que a prática pedagógica irá assumir nas instituições escolares. Essa perspectiva pode ser um poderoso aliado de combate ao racismo estrutural na sociedade brasileira e da implementação de uma educação antirracista. Assim, o capital cultural abre um leque de possibilidades de pensar e entendermos que as relações sociais e culturais influem di-

retamente no cotidiano escolar e na vida dos alunos (as), fazendo que o racismo interfira diretamente no sucesso ou no fracasso escolar.

Aqui entra um aspecto fundamental de política pública – a formação dos professores. A formação dos professores considerando e dispondo de um *capital cultural* e linguístico de letramento racial pode ser um subsídio importante para qualificar esses profissionais que atuam diretamente na formação pedagógica. Ou seja, “tomar a prática vivida pelos alunos como o ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino parece, assim ser algo que precisa ser feito, e bem-feito, pelos professores de nossas escolas” (MOREIRA, 1999, p.39).

Em outras palavras, levar em conta a experiência dos alunos (as) no que diz respeito às vivências nos espaços escolar, no nosso caso, o espaço da Educação de Jovens e Adultos – EJA, é imprescindível para uma sensibilidade educacional e do ensino, assim como implementar no currículo autores, pensadores e expressões valorativas da cultura negra brasileira e diaspórica. Logo, efetivar e praticar a lei 10.6393 é de singular importância, onde alia, experiência dos alunos (as), capacitação dos professores e um esforço pedagógico de atualização dos currículos escolares. Esses aspectos aliados potencializam a educação antirracista dentro do âmbito da EJA.

Levando em consideração a bibliografia sobre a temática, algumas dimensões emergem, tais como: a ideia do fracasso escolar e como o racismo reforça as desigualdades raciais no sistema educacional, pois “A educação pública nacional e democrática é ainda hoje um desafio” (TEIXEIRA, 2018, p. 30). Nesse desafio precisa-

³ Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

mos considerar a diversidade interna do público que a EJA consegue abarcar. A desigualdade no sistema educacional, o racismo na sociedade brasileira e a desigualdade racial faz que muitos jovens fiquem de fora do sistema educacional regular, e passem a usar a EJA como essa última possibilidade de continuar estudante e terminar os seus estudos. Quando levamos em consideração o fator racial do público da EJA, conseguimos perceber a seguinte situação:

Dados nacionais (INEP, 2012) mostram que, dos estudantes da EJA com declaração de cor/raça, 547.163 eram brancos; já o número de negros era quase três vezes maior: 1.535.534 pessoas. No estado do Rio de Janeiro, o quantitativo de negros era maior que o dobro dos estudantes brancos, sendo 24.182 brancos para 51.829 negros (TEIXEIRA, 2018, p. 32).

A dimensão do racismo impacta diretamente no ensino regular dos jovens negros. Isso é refletido nos dados de cor/raça dos que buscam a EJA como essa possibilidade de estudo. Então, duas questões surgem: a primeira diz respeito às problemáticas da evasão escolar no ensino regular e a segunda que os professores e o sistema educacional da EJA precisam reconhecer e adotar uma metodologia específica devido à diversidade do público que atende a EJA.

Em um outro trabalho sobre a temática, mas especificamente no Amapá “Além disso, 35,5% em 2015 (630.278) e 37% em 2016 (666.447) da população se autodeclarou parda, e 14,9% se autodeclarou branca em 2015 e 15,8% em 2016” (NOVAIS; GOMES, 2019, p. 549). Logo, conseguimos ter uma noção comparativa que as pessoas negras são as que mais acabam por procurar essa modalidade de ensino para a continuação dos seus estudos.

Um aspecto que vem sendo notado na Educação de jovens e adultos é o processo de juvenilização, o que antes a EJA era destinada a pessoas adultas, trabalhadoras e idosos, em sua maioria vindas do interior. Hoje

se vê um público cada vez mais jovem, da área urbana, advindo da escola regular por motivo de reprovação, evasão, fracasso escolar e que vê a EJA como forma de certificação e aceleração dos estudos. De acordo com as pesquisas e dados coletados nas sinopses da Educação básica 2016, o fenômeno da juvenilização é presente no Estado do Amapá, desde 2010 esse percentual vem crescendo cada vez mais tanto no Amapá, quanto no Norte e Brasil (NOVAIS; GOMES, 2019, p. 555).

Fatores, como a desigualdade social e racial, tem impactado diretamente nesse processo de mudança de perfil dos jovens pela EJA como um meio para conseguir concluir os seus estudos. Devido à desigualdade econômica, muitos têm que trabalhar desde cedo para poder complementar a renda familiar, a gravidez na adolescência influencia diretamente no abandono escolar, a violência racial que atinge a autoestima dos nossos jovens negros influi sobre o aprendizado. Assim, são fatores que os professores da EJA e a mudança do currículo precisam ser levados em consideração.

Pensar a diversidade e os vários marcadores sociais da diferença dos alunos (as) da EJA é fundamental para compreender o público que é atendido nesse modelo de sistema educacional. Conquanto, mas que isso, é também pensar que há uma problemática educacional da evasão escolar no ensino regular⁴. Assim, são necessárias mudanças educacionais e políticas para que essa problemática seja resolvida

⁴ Dentre estes/as, cinco jovens têm até dois filhos. São pessoas que já constituíram família e, retornaram à escola admitindo a importância da conclusão dos estudos. O perfil dos/as alunos/as da EJA, em conformidade com 75% dos/as educadores/as entrevistados, se resume a alunos/as dedicados, prestativos e companheiros que enfrentam problemas socioeconômicos e culturais, familiares, de violência, excluídos do ensino regular, repetentes, que encontram dificuldades em frequentar regularmente as aulas por conta do cansaço e se desmotivam facilmente com aulas pouco atrativas. Apesar de jovens, trazem inúmeras experiências com histórias de vida extraordinárias, e, mesmo com dificuldade, dedicam-se aos estudos para melhoria na qualidade de vida [...] esses sujeitos, geralmente, são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado “fracasso escolar”. O autor, ainda, chama a atenção para o discurso escolar que os trata, a priori, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões básicas da condição humana desses sujeitos para o processo educacional (MACHADO; CUSTÓDIO, 2020, p. 237).

no Brasil (FAVACHO, VIDEIRA; CUSTÓDIO, 2017).

É necessário que os professores possam receber capacitações sobre o perfil do público com o qual irá se relacionar na EJA. Quando levamos em conta a dimensão racial e nós voltamos a uma educação antirracista é de fundamental importância que tipo de política seja incorporado dentro do currículo. Devemos apresentar caminhos e possibilidades para que a evasão escolar no ensino regular possa ser compreendida e pensar políticas públicas educacionais no combate ao abandono escolar, assim, “é relevante pensar em habilitações específicas para a EJA, que proporcionem ao professor a reflexão prévia sobre as propostas curriculares diferenciadas e inerentes ao público jovem e adultos durante o processo de aprendizagem (FURTADO; MACHADO, 2021, p. 66).

A educação antirracista perpassa por um processo primeiro de desnaturalização do racismo. O reconhecimento do racismo enquanto um fenômeno sistêmico é a ponta da lança, para uma discussão no sentido de reconhecer a existência dele e dos mecanismos institucionais que imbuídos dele operam, desde as primeiras instituições brasileiras. Conforme Almeida (2019), o racismo não é uma ação individual, tampouco isolada, figurada em um comportamento ético negativo. O fenômeno é mais complexo e interpretá-lo por uma perspectiva institucional amplia as possibilidades de interpretação do racismo, que dentro de suas complexidades tem como fator decisivo o funcionamento das instituições.

O estudo das relações étnico raciais fora historicamente negligenciado e isso produziu um processo de epistemicídio da população negra e de outros grupos étnicos que não gozam do reconhecimento de sua história, passando por um processo de negação e ocultamento, tendo em vista, a manutenção de uma história colonial e eurocêntrica que seculariza as disputas e violências historicamente desenvolvidas contra esses grupos étnicos, marginalizados socialmente e que carregam os estigmas dessa história até o tempo presente.

A Lei de nº 7.716 de 1989 criminalizou as práticas de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência

nacional. O reconhecimento estatal significa um avanço importante, porém não é o suficiente para incidir sobre algo que possui uma trajetória tão longínqua e marcada por assimetrias socioeconômicas abissais, entre brancos e negros, sobretudo.

Atuar sobre a mudança dos comportamentos e mentalidades exige as premissas de uma educação antirracista, isto é, faz-se necessárias mudanças nas práticas pedagógicas e curriculares para que possam ser inseridas e trabalhadas as dimensões étnico-raciais nas discussões sobre o Brasil. Desse modo, é necessário que o racismo estrutural seja reconhecido em suas entranhas, como forma de compreender os reflexos que esse processo deixa em toda a população não branca, que tem sua história colocada como subalterna e que não se veem, ou não se reconhecem no ambiente escolar. Portanto, a construção teórica, de um processo pedagógico, baseado em práticas educativas de insurgência, que se apropriem de um arcabouço decolonial é imprescindível para reflexões mais assertivas e coerentes sobre aspectos da sociedade, tendo em vista uma atuação educacional antirracista.

As propostas pedagógicas devem se alicerçar de processos dialógicos de ensino e aprendizagem, para além da visão tradicional de transmissão de saber, mas sim de uma construção dialógica por meio de uma educação propositiva e antirracista. Que valorize a história, a identidade e proporcione ao aluno um pertencimento com a sua formação étnica e racial. E para além disso, que proporcione reflexões acerca de privilégios historicamente estabelecidos à população branca, combatendo a meritocracia como um efeito último do processo de violência simbólica contra uma população historicamente preterida de acessos, direitos e de negação dos seus saberes.

O modelo de educação predominante no Brasil se deu no sentido de uma *educação dual* que proporciona modelos curriculares e instituições de ensino diferentes entre a classe trabalhadora e a classe dominante, fazendo da formação educacional, um processo que reforça muitas distinções estruturais da sociedade brasileira e que se refletem no tempo presente (CUNHA, 1980, p. 233). A formação de uma pro-

posta curricular fundamentada na inserção das questões étnico-raciais são substanciais para compreender, discutir e atuar sobre as opressões historicamente impostas, para além da ideia de classe, tendo em vista, as inúmeras subjetividades circunscritas nas opressões de raça e etnia.

Nesse sentido, a EJA tem como desafio sistematizar e conjugar na formação de professores a desnaturalização do currículo hegemônico e eurocêntrico, que subalterniza e dilui de diversas maneiras, por meio de práticas pedagógicas, a história do povo negro, assim como de outros grupos étnicos. Diante disso, a inserção de propostas emancipatórias perpassa pelo processo de descolonização das diretrizes curriculares.

Para tanto, são necessárias as rupturas epistemológicas (GOMES, 2012), no sentido de promover processos de formação de professores que se apropriem de bibliografias capazes de situar o processo educacional, reconhecendo as narrativas de resistência e luta contra as opressões etnocêntricas, que historicamente conduzem os abismos e assimetrias entre os grupos.

Os mecanismos legais como a Lei Nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africana na Educação Básica é um importante meio de reivindicar um novo modelo de currículo e de práticas pedagógicas. Desse modo, torna-se indispensável na formação de professores para a EJA uma estrutura curricular fluida que compreenda as subjetividades e opressões pelas quais os estudantes passaram ao longo da sua trajetória escolar.

Por isso, a EJA é vista por muitos como uma segunda, e algumas vezes a primeira oportunidade de acessar o seu direito à educação, devendo ser priorizada e potencializada por meio de práticas pedagógicas que insiram e acolham o educandário. Conforme apresenta Paulo Freire (1998), patrono da educação brasileira, a educação como diálogo ou a educação dialógica são bases sólidas para a construção de outros processos de ensino e aprendizagem, amparados na experiência cotidiana dos estudantes, o que pode alicerçar a desconstrução dos paradigmas na EJA.

Nesse sentido, como forma de ilustrar os desafios e potenciali-

dades Sílvio de Almeida em seu texto *Racismo Estrutural* expressa “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2019, p. 52).

Por fim, ao longo desse artigo conseguimos perceber três dimensões importantes: a primeira diz respeito como o racismo influencia no aprendizado, sendo um fato de evasão escolar, a segunda é a diversidade econômica, cultural e racial que tem o público da EJA e terceiro o processo de formação de capacitação dos professores e a necessidade de mudança do currículo para uma educação antirracista. Essas percepções podem contribuir para o melhor desenvolvimento educacional dos alunos, assim como apresenta caminhos para algumas mudanças estruturais do nosso sistema educacional.

A educação antirracista no processo de qualificação dos professores e a incorporação de uma literatura crítica no combate ao racismo na educação pode ser uma possibilidade política importante, ao mesmo tempo a experiência que a modalidade da EJA dispõe ao nosso sistema educacional pode dar subsídios para combatermos problemas que estão atrelados na modalidade regular do ensino. Criando assim um conjunto articulado de experiências sociais, raciais e educacionais que pode contribuir para o melhoramento do nosso sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. *Lei N° 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.

BRASIL. *Lei N° 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

BRASIL. *Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional.

CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Cortez, 1980.

FAVACHO, Maricelma; VIDEIRA, Piedade; CUSTÓDIO, Elivaldo. O processo de implementação da lei nº 10.639/2003 numa escola municipal, localizada na comunidade negra do coração na cidade de Macapá-Amapá. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 27-41, jan./jul. 2017.

FURTADO, Brenna; MACHADO, Tadeu. Formação inicial e continuada de professores que atuam na educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino de Macapá, Amapá. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 57-79, maio/ago. 2021.

GOMES, Nilma. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras (online)*, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. A Didática e as Tendências Pedagógicas. In: CO-NHOLATO, Maria Conceição *et al.* (Orgs). *A Didática e a Escola de 1º grau*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991, p. 26-36.

MACHADO, Socorro; CUSTÓDIO, Elivaldo. A juvenilização da EJA no estado do Amapá: uma análise na escola estadual Santa Inês em Macapá-AP. *Educação em foco*, Belo Horizonte, v. 23, n. 40, p. 228- 248, mai./ago. 2020.

MOREIRA, Antônio. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: Alves, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 73-88.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NOVAIS, Valeria; GOMES, Mateus. A educação de jovens e adultos no estado do amapá: perspectivas e apontamentos sobre seu perfil atual. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 5, p. 529 - 558, 2019.

TEIXEIRA, Eliana. A “fabricação” do jovem da EJA: reflexões sobre juvenilização e diversidade étnico-racial. *Educação em debate*, Fortaleza, v. 40, n. 75, p. 25-42, jan./abr. 2018.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PPCs DOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – REGIÃO NORTE: NOTAS INICIAIS

Cristiano Pinto da Silva¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), tema trabalhado nesta reflexão, tem como foco central os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Ciências Biológicas da Região Norte, no período de 2003 a 2019. Tema este sondado em diversas áreas do conhecimento, a partir de diversos objetivos, porém, ainda pouco estudado sob a perspectiva pretendida nesta reflexão. A pretensão metodológica baseia-se em uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo documental, cujo corpus da pesquisa terá, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), a sua principal plataforma do levantamento a ser realizado. Teórica e metodologicamente nos inspiraremos nas noções conceituais de campo e *habitus*, Estado da Arte e análise de conteúdo em Pierre Bourdieu, (2007, 2010, 2012), Marli André (2010) e Laurence Bardin (2016), respectivamente.

Para a elaboração de indicadores, aqui levaremos em conta o caráter recorrente com que os elementos que definem nosso objeto de pesquisa são mencionados nas teses e dissertações analisadas, considerando que esta frequência poderá nos levar a identificar os resultados

¹ Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

E-mail: cristianops2002@yahoo.com.br

² Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br.

que nos “falamos” as pesquisas. Para tanto, lançaremos mão da análise de conteúdo enquanto modalidade metodológica para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, considerando a possibilidade da organização de nossas análises a partir do entendimento abaixo descrito. A análise de conteúdo possibilita a interpretação do que realmente se verifica como relevante e recorrente no texto, visto que sem a mesma o texto pode vir a passar por um “esvaziamento” de sentido. Para Laurence Bardin (2016, p. 180), as recorrências se constituem em “repetições de um mesmo tema, ou de uma mesma palavra em contextos diferentes”. Portanto, as categorias de análise textual se apresentam por sua frequência de utilização no contexto pesquisado, retratando sua relevância e a necessidade de atenção a estas temáticas.

Dentre as utilizações encaminhadas por Laurence Bardin, privilegiaremos as identificações de categorias presentes nas teses e dissertações, especialmente na conformação do modo a partir do qual aquelas se apresentam, no que tange à frequência, à cronologia, às aproximações, ênfases e silenciamentos, para então realizar a análise da empiria prevista nesta reflexão.

O *campo* da formação de professores/as no Brasil tem sido objeto de estudos diversos e em relação a todas as Regiões brasileiras. Bernadete Gatti e Elba Sá Barretto (2009, p. 255) têm desenvolvido considerações sobre a realidade relativa às “demandas por formação adequada ao exigido na legislação são muito diferentes segundo os níveis e etapas de ensino, e conforme a região”. Tal consideração nos auxilia na reflexão a ser iniciada nessa parte do Brasil, e com essa licenciatura, em especial, mas, sobretudo, para além dessas especificidades, adicionando o componente relacionado à EREER. Esse recorte nos parece oportuno (em consonância com a literatura especializada), sobretudo ao considerar o nível de investimento nos processos formativos iniciais de professores/as para a Educação Básica que essa licenciatura de Ciências Biológicas tende a desenvolver com os seus egressos, no que tange à temática.

As manifestações racistas, estruturais e institucionais, existentes em uma sociedade como a brasileira tendem a se manifestar por meio de diversas ações sociais, culturais e educacionais, sobejamente conhecidas pela produção acadêmica (HASENBALG, 1979; SCHWARTZ, 2001; GUIMARÃES, 2002; ALMEIDA, 2019). Tais manifestações podem ser conhecidas tanto de forma velada, como explicitamente em âmbito educacional (COELHO, 2005). Refletir sobre o escopo dessas manifestações, e como essas podem ser encontradas em processos formativos de professores/as para a Educação Básica, tem sido uma ação legalmente instituída por diversos documentos normativos vigentes, dentre os quais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER. Ainda que os cursos de graduação tenham sido mencionados nessas Diretrizes, acerca da imperiosidade de tratar dessa temática nos percursos formativos de tais cursos, a literatura especializada tem demonstrado, em outras licenciaturas, que tal temática tem sido subdimensionada no âmbito da formação inicial daqueles/as que atuarão na escola. O estudo de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018), ao refletirem sobre essa questão, demonstra que embora essa legislação esteja presente na maioria dos PPCs, essa presença não se concretiza nas dimensões estruturais de formação dos cursos de História em dez Universidades federais brasileiras. Esta reflexão tenciona sondar outro curso de licenciatura como aquele já anunciado linhas acima.

Nesse enfoque, cabe, portanto, considerar como os Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades da Região Norte contemplam a Educação das Relações Étnico-raciais na formação de professores? Refletir sobre a Formação Inicial de Professores/as e compreender a EREER nos processos formativos da Licenciatura em Ciências Biológicas, nos parece, em corroboração com a literatura especializada, urgente, sobretudo, no estabelecimento de relações entre a temática étnico-racial e seus impactos na formação de crianças e adolescentes que estão na Es-

cola Básica, uma vez que esses/as docentes, que atuarão com esses/as agentes, requerem uma formação que responda às demandas da escola, e à diversidade que conforma a sociedade brasileira.

Este texto inspeciona, preliminarmente, a reflexão acerca da produção dos Programas de Pós-Graduação sobre os processos formativos iniciais em relação à temática da diversidade existente na sociedade brasileira e a valorização da mesma por meio de práticas educacionais que respeitem as múltiplas identidades nacionais. Para tal reflexão, nos reportamos às noções conceituais de Pierre Bourdieu (2012, 2010, 2007), focalizando principalmente *habitus* e *campo*. Em relação a *habitus*, converte-se na incorporação, pelos/as agentes, por meio da materialização das estruturas estruturantes da sociedade, pois essas estruturas orientam, e interferem, na constituição das ações desses/as agentes. Ainda que sejam duráveis, não são imutáveis. Esse *habitus* tem sido percebido como sistema de disposição que confere distinção à uma determinada forma de existência, congregando aqueles que vivem em condições similares e afastando aqueles que vivem de forma diversa do grupo social hegemônico (BOURDIEU, 2012). O *habitus* é também classificado por Pierre Bourdieu (2012), como um princípio geral e unificador, relacionado às características de posições sociais que passam a adotar estilos de vida em comum, que se corporificam em determinadas seleções e classificações atribuídas aos que tem menos ou mais valor social, como: pessoas, objetos e práticas.

Para Pierre Bourdieu (2012), *habitus* e *campo*, mantêm uma relação muito próxima e interdependente. Campo confere, nas suas dimensões, uma estrutura para materialização do *habitus*. Assim como o *habitus*, sua estrutura pode ser movimentada em conformidade com as reações dos/as agentes inseridos naquele campo, com suas regras próprias, produzindo determinadas vantagens para quem dele participa, para obtenção de reconhecimento, especialmente na busca de lucros materiais ou simbólicos. Portanto, cada *campo* possui

suas regras e *habitus* específicos, onde os agentes precisam se adequar a eles para participar de forma significativa das decisões acerca das regras atuais e futuras do “jogo” social. Essas duas noções conceituais serão pertinentes para a compreensão de presenças ou ausências dessa temática no construto formativo dos/as futuros/as professores/as em conformidade com o que esse *campo* específico entende ser o mais relevante para ser desenvolvido para com os/as agentes em formação naquele curso de Licenciatura.

Nossa suspeita centra-se na hipótese de que o *campo* da Formação Inicial de Professores/as de Ciências Biológicas parece pouco sondado no que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Esses *campos* de formação reclamam investigações que considerem esse temática nas especificidades da sua Formação Inicial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. 2 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A «revisão da bibliografia» em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Neto (Organizadores). *A Bússola do Escrever*. Florianópolis : Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, v. 33, n. 3, set./dez., 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *As categorias do juízo professoral*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). 11.ed. Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p 185-216.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de junho 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: MEC, 2002.

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.

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

COELHO, Mauro; COELHO, Wilma. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença?. *Educação em Revista [online]*. v. 34, 2018.

COELHO, Wilma. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

COELHO, Wilma. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970 1989*. 2005. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

GATTI, Bernadete, BARRETTO, Elba Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por.* – Brasília: UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

EIXO TEMÁTICO
CURRÍCULO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM ERER

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM: UM ESTUDO DIAGNÓSTICO

Sinara Bernardo Dias¹

Marcela Silva da Conceição²

Pedro Cesar Miranda Fonteles de Lima³

A Educação Básica brasileira alcançou muitos progressos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a ampliação do acesso e o processo de democratização da educação formal. Foram avanços com relação ao conceito, à composição, e quanto à finalidade da Educação Básica, que se referem ao desenvolvimento do educando e formação para o exercício da cidadania e progressão no trabalho e em estudos posteriores (CURY, 2002). Levando em consideração que a história da Educação Básica está intimamente ligada ao contexto econômico e social do país, em alguns momentos apenas uma classe social acessava este nível de ensino, o que potencializou o dualismo de nossa educação (LIBÂNEO, 2012). Após o processo de democratização do Brasil e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei Nº. 9394/96, a educação passa a ser considerada como “direito, se impondo como uma ampliação do espectro da cidadania educacional” (CURY, 2008, p. 293). Mas, a promulgação desta Lei não garantiu o efetivo direito a todos os brasileiros, e com isto os movimentos sociais, em especial o movimento negro, passaram a reivindicar ações e políticas públicas para garantir o acesso e a permanência dessa parcela da população

¹ Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

E-mail: naraassistente@yahoo.com.br

² Professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)..

E-mail: marceladaconceicao@yahoo.com.br

³ Professor Licenciado em História (UFPA). *E-mail:* fonteles.pedrocesar@gmail.com

brasileira à educação e que se consolidasse um modelo educacional que reconhecesse e valorizasse sua história e sua cultura em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com este cenário, o movimento negro pressionou o Estado por políticas de ações afirmativas para diminuir as diferenças de acesso à educação entre brancos e negros. Com este movimento, as relações étnico-raciais no Brasil passaram a ocupar um espaço cada vez maior entre os objetos de estudos de trabalhos científicos, principalmente a partir da promulgação das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08, que alteraram o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e obrigaram as instituições educacionais a reverem seus currículos. A educação, portanto, surge como um meio para apropriação do conhecimento, a partir de construções e reflexões geradas na relação educando-educador-educando.

Neste sentido, a educação passou a ser vista como palco de debates das relações étnico-raciais e um mecanismo de subversão da relação opressor-oprimido que se instalou na estrutura da sociedade brasileira entre brancos e negros em decorrência do processo histórico da escravidão no país. Concordamos com Paulo Freire (1996) quando defende que a educação emancipa o educando, por meio da apropriação dos conhecimentos socialmente e historicamente construídos e dos conhecimentos de mundo, sendo possível o seu protagonismo e a libertação das limitações impostas pelo seu opressor. Por isto, vimos na educação antirracista⁴ essa possibilidade de libertação da população negra por meio da ação-reflexão (FREIRE, 2011)⁵ de conteúdos que favoreçam a humanização de homens e mulheres.

⁴ “Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.” (TROYNA; SELMAN, 1990, p. 1). Neste sentido, “[...] o objetivo de educação antirracista deve ser, por definição, de oposição” (BRANDT, 1986, p. 125) ao sistema opressor estabelecido em nossa sociedade.

⁵ Concordamos com Paulo Freire (2011) que afirma que a análise crítica é elaborada a partir da prática social vivenciada em situações concretas pela codificação.

No entanto, esse processo de humanização somente é possível quando possibilitamos o diálogo, pois não é no silêncio que homens e mulheres se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão (FREIRE, 2016). Daí a relevância da aprovação da Lei Nº 10.639/03 nesse processo dialógico, pois ela representa uma medida efetiva para o combate à discriminação étnico-racial na escola brasileira, valoriza a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional, além de evidenciar a participação do povo negro nas áreas social, política e econômica, por meio de práticas educativas baseadas nos objetivos de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2004). De acordo com Coelho *et al* (2014, p. 59):

Com a introdução da Lei nº 10.639/03, o objetivo agora é de ampliar olhares e perspectivas sobre as histórias das muitas Áfricas, já que o continente africano, seus países, povos, culturas, sofreram um profundo processo de achatamento geográfico, reducionismo histórico e invisibilidade de suas comunidades e potencialidades.

Posteriormente, a Lei Nº 11.645/2008 faz referência à temática indígena garantindo a obrigatoriedade da inserção da temática nos currículos das instituições educacionais, tornando-se mais um instrumento de orientação para o combate à discriminação étnico-racial de negros e indígenas. A Resolução CNE/CP n. 01/2004, fundamentada pelo Parecer CNE/CP Nº 003/2004, surge como uma maneira de orientar esse processo dialógico nas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, principalmente, nas instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (BRASIL, 2004)

Considerando a conquista desses marcos legais como uma “revolução social baseada em princípios constitucionais que norteiam direitos civis, sociais e políticos dos cidadãos” (FREIRE, 1996), destacaremos a seguir a trajetória histórica da discussão racial na Re-

gião Metropolitana de Belém (RMB) que ajudará a compreender o lugar que a ERER ocupa no sistema de ensino desta Região, pois é impossível pensar na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião sem uma compreensão crítica dessa história (FREIRE, 2001).

A conquista das políticas de ações afirmativas no país é uma resposta do Estado brasileiro às reivindicações históricas do Movimento Negro por condições iguais de acesso e permanência da população negra na educação pública do país. O município de Belém, neste cenário, é uma das cidades brasileiras pioneiras em instituir políticas de ações afirmativas municipais em seu sistema de ensino. Em 1994, foi promulgada a Lei Municipal Nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994, que tornou obrigatória a inclusão no currículo escolar da RMEB, especificamente na disciplina de história, conteúdo relativo ao estudo da raça negra na formação sociocultural brasileira. A legislação teve como ênfase a inclusão dos conteúdos na disciplina de história e a formação continuada de professores como estratégia de qualificação para a prática em sala de aula.

A partir de 2004, a SEMEC e o Conselho Municipal de Educação de Belém começam a compor a equipe do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial do Pará, que tinha como finalidade a articulação e a definição de políticas públicas voltadas para a implementação da Lei Nº 10.639/2003, além de acompanhar, propor, subsidiar, avaliar e discutir as práticas das instituições educativas sobre a ERER.

Diante dessas demandas, em 2007 a SEMEC resolve oferecer aos professores de História, Arte e Língua Portuguesa o primeiro “Curso de Aperfeiçoamento em História e Cultura Africana e Afro-brasileira” da RMB com a disponibilidade de trezentas vagas para os educadores. Em pesquisa realizada no município de Belém sobre essas ações da SEMEC, Cintia Damasceno (2011) afirma que mesmo a SEMEC tendo desenvolvido ações sobre a ERER em seu sistema de ensino, o

processo de implementação da Lei Nº 10.639/2003 ainda não havia se concretizado. Esse cenário revela que as iniciativas engendradas no RMB em relação à EREER se deram mais por pressões externas dos movimentos negros do que pelo reconhecimento da discussão para a valorização de identidades negras nos espaços educativos.

Com a finalidade de analisar o lugar que a temática da EREER vem ocupando na RMB realizamos uma pesquisa de campo com aplicação de um questionário online, com perguntas abertas e fechadas, aplicadas aos educadores da rede. Para alcançar nosso objetivo, o questionário contemplou quatro categorias, são elas: Formação Inicial e Continuada dos Educadores, Documentos Oficiais da Escola, Ações Desenvolvidas sobre EREER na Escola e por último os Desafios da EREER na RMB.

Passamos a apresentar o diagnóstico sobre as práticas pedagógicas que a RMB vem promovendo sobre a EREER. As categorias investigadas auxiliam na identificação do lugar que a discussão racial vem ocupando no currículo da Educação Básica do referido sistema de ensino.

Na categoria *Formação Inicial e Permanente* percebe-se que formação inicial e permanente dos profissionais que estão envolvidos com os processos de ensino e aprendizagem tem sido apontada na legislação da EREER como uma das principais estratégias para o processo de implementação da discussão nos sistemas de ensino. Dada a relevância desse processo formativo para uma prática pedagógica consubstanciada, os indicadores apontam que 46,6% dos educadores de Belém estudaram no curso de graduação sobre a EREER, 35,5% não estudaram e 17,9% não lembram. Somando os indicadores de educadores que não receberam nenhuma formação e os que não lembram chegamos a um total de 53,4%, isto é, mais da metade dos educadores/as da rede não tem formação inicial sobre a temática racial.

Sobre a formação na pós-graduação, as taxas indicaram que 93,7% dos educadores não apresentam formação sobre EREER e 6,3% apresentam qualificação na discussão. Quanto aos profissionais

que indicaram qualificação, os resultados sobre o nível de formação se apresentaram assim: aperfeiçoamento com 30,5%; especialização com 64,2%; mestrado com 5,3% e doutorado com 2,1%. Indagamos, também, sobre o conhecimento dos educadores sobre a Lei Nº 10.639/2003 e a Lei Nº 11.645/2008 e os indicadores demonstram os seguintes dados: 46,1% conhecem a legislação; 43% não conhecem a legislação; 8,4% conhecem somente a Lei Nº 10.639/2003 e 2,5% conhecem apenas a Lei Nº 11.645/2008.

Portanto, os dados revelam que os docentes da RMB apresentam fragilidades em suas formações quanto ao estudo da EREER, o que reverbera nas ações e nas dificuldades de efetivação da educação antirracista que, segundo Eliane Cavalleiro (2001), apresenta as seguintes características:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos os alunos.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do eurocentrismo dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos pertencentes a grupos discriminados. (p. 158)

Na categoria relativa aos *Documentos normativos da escola*, a inserção da EREER nos documentos normativos da escola sinaliza a intencionalidade das escolas em trabalhar a temática de forma sistemática e linear. Os resultados sinalizam que os documentos com maior indicação foram: “Projeto Político Pedagógico (PPP)” com 52,7%; “planejamento de aula” com 48,8%; “planejamento anual” com 35%. O “regimento escolar”, o “plano da coordenação pedagógica” e a categoria “outros documentos” apresentaram o total de 6,8%, 16,4% e 2,3% respectivamente. A categoria “nenhum documento” indicou o resultado de 7%.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), é de responsabilidade das instituições educacionais a inclusão nos documentos normativos e de planejamento das escolas, como Projeto Político Pedagógico, Estatutos, Regimentos, Planos de aula, Planos de ensino, de maneira explícita, o encaminhamento, as orientações, objetivos e concepções de combate ao racismo, às discriminações e ao reconhecimento, à valorização e ao respeito à história e cultura afro-brasileira e africana. Vale ressaltar a importância do Projeto Político Pedagógico das escolas enquanto documento norteador e fundamental para “organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade” (VEIGA, 2002, p. 12), e diante da dinâmica escolar, os dados apresentados acima demonstram a dificuldade do encaminhamento do processo formativo dos estudantes, visto que a escola se isenta de pautar a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Na categoria *Ações da escola voltadas para as relações étnico-raciais*, no que tange às ações pedagógicas sobre a cultura africana, afro-brasileira e indígena no espaço educativo, constatamos que 45% das escolas realizam alguma atividade sobre a temática; 41,5% realizam esporadicamente e as que não realizam e não souberam informar o percentual foi de 8,7% e 4,7% respectivamente. Quanto à frequência dessas ações nos espaços educativos os resultados apresentam que 3,9% realizam-nas diariamente; 4,8% mensalmente; 8,5% bimestralmente; 4,2% trimestralmente; 17,8% semestralmente e 66,8% em

datas comemorativas. Logo, o trabalho pedagógico com a diversidade e com a diferença acontece de maneira pontual, focalizada e folclórica, sem gerar uma reflexão mais aprofundada que envolva os demais agentes escolares. O devido enfrentamento ao racismo e à discriminação demanda o conhecimento da literatura especializada e das legislações. Tais lacunas afetam estruturalmente as práticas pedagógicas dos educadores, no enfrentamento à opressão.

Em relação a categoria *Desafios da Educação Antirracista em Belém*, tal investigação se efetivou sob dois aspectos: primeiro, se os educadores encontram algum desafio no trabalho com a ERER na RMB, e segundo, qual a natureza desses desafios. Em relação ao primeiro aspecto, as taxas apresentaram os seguintes indicadores: 55% dos educadores não apresentam dificuldade no trabalho com a ERER; 42% apontaram alguma dificuldade; 2% indicaram que às vezes encontram alguma barreira e 1% admitiu não trabalhar com o tema. O que se demonstra como contraditório, visto que os mesmos informaram a falta de formação e ações realizadas estruturalmente na escola. Portanto, verificamos que o desconhecimento e a invisibilidade da temática é algo tão profundo que não chega a tornar-se uma necessidade, a maioria aponta não apresentar dificuldade, o que demonstra a falta de encaminhamentos sobre a temática na escola, considerando as fragilidades na formação e na prática pedagógicas já relatadas acima. Quanto à natureza dos desafios, entre aqueles que relatam apresentar dificuldades, os indicadores apontam o seguinte: formação permanente com 43%; falta de material didático com 23%; metodologia com 7%; participação coletiva e não souberam informar 5%; resistência a temática com 4%; trabalho pontual e ausência da temática nos documentos oficiais da escola com 3%; temática indígena, rotina escolar, falta de suporte da SEMEC e da direção da escola com 1%.

Diante dos resultados, observamos na formação dos educadores uma lacuna tanto da formação inicial, quanto na formação permanente desses profissionais, revelando que, quanto mais alto o nível de

qualificação, menor foi o quantitativo de educadores com formação em EREER. Tal resultado justifica o expressivo percentual de educadores que desconhecem a legislação sobre a temática.

Outro achado da diagnose diz respeito aos documentos oficiais da escola que apontaram o PPP, o plano de aula e o plano anual das escolas entre os documentos que mais sistematizam as ações sobre EREER nesses espaços educativos, dada a relevância desses documentos para a orientação das práticas pedagógicas e para a definição das diretrizes para o trabalho na perspectiva da inclusão.

As ações encaminhadas pela escola, relacionadas à EREER, revelam a necessidade de valorizar e ampliar as experiências já existentes na RMB a fim de superar as práticas de caráter pontual, identificadas no sistema, e avançar para práticas sistematizadas que superem a consciência oprimida dos sujeitos diante das situações concretas do racismo, do preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Por fim, a trajetória da discussão racial no RMB, assim como as práticas pedagógicas engendradas nestes espaços, indica que a temática das relações étnico-raciais não ocupa um lugar de referência no debate sobre a valorização da diversidade e o respeito à diferença. Neste sentido, o trabalho com a diversidade e com a diferença precisa acontecer de maneira estruturante, para gerar uma ação-reflexão aprofundada sobre a forma sutil como o racismo se materializa no ambiente escolar. Além das reflexões, envolver todo o coletivo escolar nesse enfrentamento aumenta a chance de se combater efetivamente toda forma de desumanização existente no ambiente escolar em decorrência da questão étnico-racial.

REFERÊNCIAS

BRANDT, Gogfrey. *The realization of anti-racist teaching*. London: Falmer Press, 1986.

BRASIL. *Lei N° 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CÂMARA MUNICIPAL DE BELÉM. *Lei Nº 7.685, de 17 de janeiro de 1994*. Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino, na disciplina história, de conteúdo relativo ao estudo da raça negra na formação sócio-cultural brasileira e dá outras providências. Belém, PA: 1994.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e Anti-racismo na Educação*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COELHO, Wilma *et al.* (Orgs). *Lei nº. 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP Nº 03, de 10 de março de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC; CNE, 2004a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 01, 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. Brasília, DF: CNE, 2004b.

CURY, Carlos Roberto. *A Educação Básica como direito*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.38, n.134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto. *A Educação Básica no Brasil*. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p. 168-200, set. 2002.

DAMASCENO, Cintia. *Educação e relações étnico-raciais na perspectiva de militantes do movimento negro da cidade de Belém*. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2013.

TROYNA, Barry; SELMAN, Libby. *Implementing multicultural and anti-racist education in mainly white colleges*. London: Further Education Unit, 1991.

VEIGA, Ilma (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS CURSOS DE PEDAGOGIA

Karolina Carvalho do Amarante¹

Gilberto César Lopes Rodrigues²

O texto é oriundo de parte da pesquisa em desenvolvimento, no âmbito do mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFO-PA), com objetivo de analisar o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas federais, situadas no Estado do Pará (Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA) na perspectiva da Lei Nº 11.645/08 e no que determina a Resolução CNE/CP Nº 01/2004. Busca-se desvelar: em que medida a inclusão do ensino para educação das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de Pedagogia das universidades públicas no Estado do Pará tem contribuído para qualificar docentes para promoção de uma educação antirracista?

O tema da ERER integra o âmbito das políticas de ações afirmativas, englobando um conjunto de ações educativas voltadas à valorização da diversidade étnico-racial (GOMES, 2008), que instigam as análises em torno do currículo da formação de professores, com vista a promover uma educação antirracista, em prol de uma sociedade equânime, democrática e inclusiva. Destaca-se que os avanços em políticas educacionais para a diversidade surgem a partir dos anos 90, fruto de reivindicações

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará.

E-mail: karol_mark@yahoo.com.br

² Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará.

E-mail: gilberto.rodrigues@ufopa.edi.br

dos movimentos negro e indígenas (COELHO e COELHO, 2018), na luta contra o racismo e valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo, oriundo de pressão política ao Estado. Dentre as principais pautas desses grupos estão o racismo, as desigualdades, a EREER, diáspora africana, gênero, sexualidade, ações afirmativas, movimentos indígenas entre outros (GOMES, 2017).

No âmbito jurídico, a EREER se materializa na esfera educacional a partir da promulgação da Lei Nº 10.639/2003, com a inclusão do artigo 26-A³ na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394/96, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares da Educação Básica, públicas e privadas (BRASIL, 2004). Em 2008, o preceito legal passa por atualização por meio da Lei Nº 11.645/2008, ampliando para a inclusão do ensino de história e cultura indígena. Para subsidiar a implementação da EREER, foram elaboradas em meio a “disputas e consensos” (GOMES, 2017, p. 36) orientações a partir da Resolução CNE/CP Nº01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (DCNERER); o Parecer CNE/CP Nº 003/2004, o Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2013), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei Nº 12.288/2010) e o Parecer CNE/CEB Nº 14/2015 que versa sobre as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e culturas dos povos indígena⁴.

De acordo com Silva (2007, p. 490), entende-se por educação das relações étnico-raciais o processo de educar as relações entre “pessoas de diferentes grupos étnico-raciais” a fim de que se “rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar

³ A referida lei também instituiu o artigo 79-B, determinando a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro, em comemoração ao “Dia Nacional da Consciência Negra”.

⁴ Além dessas, podemos destacar as Diretrizes curriculares para a Educação Escolar Quilombola (Parecer do CNE/CEB 16/12) e indígena (Parecer CNE/CEB 13/2012) Gomes (2017). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes>.

posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais”. No âmbito da formação docente os documentos legais destacam a responsabilidade das instituições de ensino superior para o ensino da EREER, a fim de formar docentes para lidar pedagogicamente com o tema e garantir a qualidade da Educação Básica. Além disso, a inclusão da diversidade étnico-racial, da Educação Básica ao Ensino Superior, constitui-se como indicador da qualidade educacional brasileira, conforme elucidam as metas 7 e 13 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)⁵.

Nesse sentido, Gomes (2008, p. 97) destaca a necessidade de analisar como a diversidade étnico-racial é discutida e ensinada nos currículos dos cursos de licenciaturas e pedagogia, pois algumas formações são marcadas por um currículo conservador, que coloca à margem estudos referentes às “[...] questões indígenas, racial e de gênero, as experiências de educação do campo [...]” em vista a superação de um currículo hegemônico e monocultural. A partir do levantamento na literatura especializada sobre o objeto de estudo, verificamos que ainda persistem lacunas na formação docente (inicial e continuada), sinalizando para a necessidade de uma revisão curricular nos cursos de licenciaturas, desvelando os desafios da implementação da EREER na formação docente (AMARANTE; RODRIGUES, 2020; 2021).

Desse modo, os dispositivos legais para a EREER buscam satisfazer as determinações previstas na Constituição da República Federativa do Brasil em seus Art. 3º, IV, Art. 215, V, Art. 216-A, I (BRASIL, 1988) e no que diz respeito ao estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, relativo a art. 3º “XII - consideração com a diversidade étnico-racial” como um dos princípios educacionais (Incluído pela Lei Nº 12.796, de 2013). Considerando isso, analisamos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das universidades, lócus de pesquisa, por meio da pesquisa e análise documental

⁵ BRASIL. *Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

de caráter “exploratório” (TRIVINOS, 1987, p. 109), utilizando-nos da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). As instituições de ensino superior, foram localizadas, levando-se em consideração as universidades federais que ofertam cursos de Pedagogia no Estado do Pará, catalogadas no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, no sítio da e-MEC⁶. Em seguida, realizamos a busca dos PPC’s nas páginas virtuais das universidades, definindo como critérios de escolha os documentos institucionais dos cursos *campus* sede. Constatamos que há a disponibilização do PPC de três universidades (UFPA, UFOPA, UNIFESSPA). O PPC da UFRA foi obtido a partir de solicitação a coordenação do curso via *e-mail*.

Assim, por meio da leitura e análise nos PPC’s dos cursos, buscamos examinar a inclusão do ensino da EREER, investigando nas ementas das disciplinas, se contemplam ou não a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Para subsidiar a implantação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é publicado pela SECAD, em 2006, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006b). Aborda o documento que a formação docente deve se fundamentar em uma pedagogia antirracista, que prime pela diversidade, comprometida politicamente com uma educação plural e democrática. Busca-se combater a formação generalista, para implementar um currículo que capacite os educadores à compreensão das singularidades presentes no espaço escolar, superando a visão homogênea de ensino que recusa à diferença. Posteriormente, temos a aprovação da Resolução CNE/CP N° 1/2006, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definindo a docência nos seguintes termos:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, **étnico-raciais** e produtivas, as quais

⁶ Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>

influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006a).

A lei evidencia que ao formado/a, sejam propiciados conhecimentos do campo da Educação e de outras áreas como o “filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”. Dentro dessa “pluralidade de conhecimentos”, com base em princípios que consolidem a “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, ética e sensibilidade afetiva e estética”, tendo como centralidade o conhecimento da escola, [...] da pesquisa, e participação na gestão e funcionamento de sistemas de ensino (BRASIL, 2006a). Assim, chama a atenção para que o egresso do curso de Pedagogia esteja apto a, dentre outras coisas:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à **construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;**

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, **étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006a, p. 2, grifo nosso).

Vê-se que o Parecer N°3/2004 está refletido de maneira pontual nessas determinações, ampliando ainda a formação como

“agentes interculturais”, na atuação em escolas indígenas e remanescentes de quilombos, em vista de “I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária” (BRASIL, 2006a). A Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, demonstra que considerou no seu esboço princípios em respeito e valorização da diversidade étnico-racial. Estabelece em seu Artigo 3º, parágrafo 5º, dentre alguns princípios à valorização da diversidade e contra toda e qualquer forma de discriminação. No âmbito da organização curricular dos cursos de formação, os projetos políticos e pedagógicos devem assegurar, conforme o art. 5º a “VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”. No que diz respeito a formação inicial, o egresso deverá estar apto a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, **étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. (BRASIL, 2015).

Observa-se no trecho acima, o enfoque ao reconhecimento e à valorização da diversidade, repudiando qualquer forma de discriminação. O referido documento ressalta ainda no artigo 3º, parágrafo 6º que o projeto de formação deve contemplar “VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015).

De acordo com a Resolução CNE/CP 01/2004, em seu art. 1º, § 1º, determina a inclusão nos conteúdos de disciplinas sobre a EREER pelas instituições de ensino superior. Todavia, conforme elucidam Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, p. 5), a mera inclusão de conteúdos não é suficiente para implementação efetiva da política educacional, mas necessita “[...] que tais conteúdos sejam inseridos em um contexto de discussão da matriz que tem informado a memória histórica e alimentado um ideário de fundo racista que ampara e legitima preconceitos e discriminações”. Podemos apontar, a partir da análise na matriz curricular dos cursos, em atenção aos objetivos da pesquisa, a presença de disciplinas que de forma específica ou restrita, ensinam sobre a EREER em atenção a Lei Nº 11.645/08. Verifica-se que os quatro cursos analisados buscam oferecer disciplinas relativas as questões étnico-raciais.

Quadro 1: Presença de disciplinas que ensinam sobre EREER nas universidades:

| IES | Disciplinas | Ementas | CH |
|-------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| UFOPA | Educação Etnorracial | Ementa: A ideologia racista: história, conceitos, formas de realização na sociedade brasileira. O racismo, a escola e o livro didático. O anti-racismo: estratégias de atuação e a legislação atual. História e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. A presença negra na Amazônia e a cultura afroamazônica. Educação Escolar Quilombola. | 75 |
| UFPA | Educação e relações étnico-raciais | Sem ementa Objetivos: Discutir sobre a estruturação das desigualdades sociais no Brasil. Refletir sobre o Racismo e etnicidade e suas relações com a educação. Discutir sobre o processo de discriminação no ambiente escolar: currículo, formação de professores e materiais didáticos. Conhecer os parâmetros legais para a reeducação das relações étnico-raciais na educação | 68 |

| | | | |
|-----------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| UFRA | Educação em Sociedades Indígenas | Ementa: As sociedades indígenas: costumes, economia, relações de trabalho e de gênero. Memória e história. Embates políticos e territoriais entre índios e brancos. Políticas públicas na área da saúde e da educação para as comunidades indígenas. As pesquisas na área da Antropologia e da Educação sobre a vida indígena. Currículo da educação escolar indígena. Visitações a aldeias indígenas. Objetivos: Discutir as teorias, as políticas e os currículos da Educação Indígena e contribuir para uma educação inclusiva e de qualidade. | 51 |
| | História e Cultura Indígena | Ementa: Estudos sobre a história indígena no Brasil. Análise das condições materiais e simbólicas de existência das populações indígenas na atualidade e em sua inserção nos contextos educativos. Conceitos Envolvidos na Educação Escolar Indígena. A educação escolar dos indígenas e a legislação brasileira. Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena. Os sistemas de ensino e a Educação Escolar Indígena. Formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais. Formação de professores indígenas para o magistério intercultural. Lei Nº 11.645/2008. Objetivo Geral: Conhecer e analisar o conceito de educação indígena, bem como seus sistemas e políticas direcionadas | 68 |
| | História e Cultura Afro-Brasileira | Objetivo Geral: Conhecer a história e cultura africana e suas influências e contribuições no Brasil e para a educação. Ementa: As matrizes africanas da cultura afro-brasileira. O conceito de Afro-Brasileiro. Trabalho, cultura e resistência negra no Brasil. Cultura africana, sincretismo e miscigenação. Brasil/África e a formação do Atlântico Negro. O significado da África na formação do Brasil. As Relações Brasil-África ao longo do Século XIX. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Lei Nº 10.639/2003. Educação Quilombola. O negro na Amazônia e na formação da sociedade paraense. | 68 |
| UNIFESSPA | Educação Indígena e Interculturalidade | Ementa: Fundamentos e práticas da educação indígena. A cultura como universo simbólico que caracteriza os diferentes grupos humanos. A diversidade como constituinte da condição humana. Questões e tensões no cotidiano da escola: gênero, sexualidade, religiosidade, educação étnico-racial. Iniciação à pesquisa em educação indígena e Interculturalidade. | 75 |

| | | | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| UNIFESSPA | Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação I – n'umbuntu I | Ementa: Análise reflexiva sobre os processos sócio históricos de atribuições de competências dos sistemas de ensino, visando o conhecimento da política educacional no âmbito da Educação das relações étnico-raciais. Orientações e ações didático-pedagógicas nas modalidades de ensino e as relações étnico-raciais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Educação Quilombola. Currículo e projetopolítico pedagógico e as relações raciais. | 120 |
| | Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação I – n'umbuntu II | História da educação do negro no Brasil. Racismo, Democracia racial, e a ideologia do branqueamento: mitos estruturantes na sociedade brasileira. Processos de organização negra: quilombos, irmandades e associações recreativas, culturais, religiosas na região Norte. Diferentes dimensões do Movimento negro e educação. Propostas pedagógicas produzidas pelo movimento negro no Brasil. História e cultura afro-brasileira na região do Pará. Caracterização e dimensão da luta antirracista no Pará. Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações no Brasil. O racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação. Teorias dos movimentos sociais no Brasil. Estudo das diferentes formas de educação que se correlacionam com os movimentos sociais, compreendendo seus objetivos, funções, estrutura e funcionamento. Análise das condições sob as quais operam os programas e as práticas educativas desenvolvidas pela escola na produção do saber social e sua apropriação. A educação popular como alternativa as práticas da educação pública. Diferentes dimensões educativas produzidas pelos movimentos sociais no Brasil. Movimentos sociais, cultura e educação no Pará. | 120 |

FONTE: Elaborado pelos autores a partir dos SIGAA de cada instituição, 2021.

Das 8 (oito) disciplinas, identificamos duas que se denominam de forma explícita a ERER: *Educação Etnorracial* da UFOPA, de caráter obrigatória e a disciplina *Educação e relações étnico-raciais* da UFPA, optativa, prevista na estrutura curricular no sistema virtual. As disciplinas ofertadas pelo curso de pedagogia da UFRA buscam abordar o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígenas de forma obrigatória, sendo a disciplina *Educação em Sociedades Indígenas* ofertada de forma eletiva. Apesar de não mencionar na ementa a atenção a Lei Nº 11.645/2008, tal componente mostra-se relevante

para fazer cumprir o disposto legal assim como o determinado no Parecer 14/2015 acerca da história e cultura indígena. Desse modo, verifica-se que o componente também deveria ser ofertado de modo obrigatório a todos.

O curso da UNIFESSPA dispõe de três disciplinas que se coadunam as questões étnico-raciais: uma intitulada “*Educação Indígena e Interculturalidade*”, ofertada de modo obrigatório, que na sua ementa se propõe discutir, ao lado da educação étnico-racial, temas necessários, complexos e emergentes como educação indígena, diversidade, gênero, sexualidade, religiosidade, interculturalidade, identidade. As duas últimas disciplinas, denominadas de “*Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação I – n’umbuntu I e II*”, demonstram atenção a abordagem das relações étnico-raciais e suas orientações para todos os níveis, etapas e modalidade de ensino da Educação Básica e superior. Apesar das limitações por serem disciplinas eletivas, se propõem a cumprir o preceito legal, discutindo temas como: racismo, antirracismo, pedagogia multirracial, multiculturalismo, interculturalismo, quilombos, ideologia do branqueamento, identidade negra, Movimento Negro, relações raciais, discriminação nas escolas, entre outros. Percebe-se também nestes últimos componentes a influência e participação de NEABs para oferta de formação as demandas postas pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004.

O quadro 2 a seguir, revela disciplinas, que pelas suas ementas, buscam discutir temas relativos a questões étnico-raciais com discussão de conceitos atrelados a esse tema. As disciplinas são de maioria obrigatória, desvelando a ausência da discussão da EREER de forma interdisciplinar e transversal, sobretudo nas instituições UFOPA e UFPA, com indicações mínimas referentes conteúdos sobre EREER.

Quadro 2: Presença de indicações da EREER em outras disciplinas.

| IES | Disciplinas | Conceitos presentes nas ementas | CH |
|-------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| UFPA | Currículo: Teorias e Práticas | Currículo e diversidade sociocultural na Amazônia. | 51 |
| | História nos Anos Iniciais | História da cultura afro-brasileira, africana e indígena | 68 |
| UFOPA | Sociedade, Natureza e desenvolvimento | diversidade cultural | 75 |
| | Seminário Integrador | diversidade ambiental e cultural. | 40 |
| | Fundamentos Teórico-Práticos de História | História da cultura afro-brasileira, africana e indígena. | 60 |
| | Fundamentos teórico-práticos da Educação Infantil | diversidade cultural | 60 |
| UFRA | Educação, Diversidade e Direitos Humanos | diversidade: gênero, raça, etnia , nacionalidade, cultura, língua, religião , orientação sexual, geracional, física e psíquica. Conceitos de Igualdade, Desigualdade, Diferença e Semelhança. Documentos nacionais e internacionais sobre Educação, diversidade e direitos humanos; Identidade cultural e direitos das comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas e comunidades de terreiros. Redução da maioria penal. Teorias de desconstrução e combate à xenofobia, ao ódio e à intolerância a estrangeiros e grupos minoritários. Teorias de desconstrução e combate ao sexismo e ao racismo. Introdução às teorias sobre a Educação Inclusiva. | 68 |
| | Cartografia Social na Amazônia | reivindicação de direitos, protagonizados por povos e comunidades tradicionais , bem como entender o processo de mapeamento situacional como mecanismo de valorização de identidades específicas e de saberes , além de possibilitar a produção de conhecimento na Amazônia. | 51 |

| | | | |
|-----------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| UFRA | Antropologia Cultural e Educação | Conceitos e discussões epistemológicas: cultura, etnocentrismo e relativismo cultural, cultura de massa, cultura popular, populações tradicionais na Amazônia . As teorias da cultura e suas relações com a educação. A questão da identidade étnica na sala de aula. Contribuições da Antropologia para um trabalho pedagógico que valorize a diversidade étnico-cultural. | 68 |
| | Arte, Estética e Educação | Multiculturalismo e cultura popular: valorização do folclore. | 68 |
| | Estudos Culturais e Educação | Estudos culturais: origem, conceito e áreas afins. Culturas e polissemia: cultura popular, cultura de massa e cultura erudita; movimentos de resistência na sociedade e na educação . Pós-modernismo, Pós-colonialismo e multiculturalismo . A teoria da recepção de Stuart Hall. | 68 |
| | Teorias do Currículo | Multiculturalismo. Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. | 68 |
| UNIFESSPA | Antropologia da Educação | Estudo da trajetória teórica da antropologia frente à educação e frente às práticas pedagógicas próprias de diferentes culturas; diversidade e multiculturalidade , que permeiam diferentes espaços tais como: a escola, o trabalho, o lazer e outros. Relações de gênero e etnia enfatizando a cultura afro-brasileira . | 75 |
| | Núcleo de estudos em relações interculturais e educação I | Fundamentos e práticas da educação indígena. A cultura como universo simbólico que caracteriza os diferentes grupos humanos. A diversidade como constituinte da condição humana. | 120 |
| | Núcleo de estudos em relações interculturais e educação II | Questões e tensões no cotidiano da escola: gênero, sexualidade, religiosidade, educação étnico-racial . Iniciação à pesquisa em educação indígena e Interculturalidade . | 120 |
| | Conteúdo e ensino de matemática | Os fundamentos e aplicação da Etnomatemática . | 75 |

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos PPC's dos cursos, 2021 (grifos nossos).

A disposição das disciplinas no quadro acima revela as possibilidades de discussões relativas à questão étnico-racial em outros componentes curriculares, através da menção de conceitos nas ementas, conforme determina o Parecer CNE/CP Nº 03/2004, “racismo, dis-

criminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo” (BRASIL, 2004, p. 14). As disciplinas da UFPA e UFOPA são as que menos incorporaram em outras disciplinas as discussões sobre a EREER, chamando a atenção da presença de estudo relativo a “história e cultura afro-brasileira e africana” em disciplinas da área do conhecimento de história para os anos iniciais. Contudo, demonstra uma inclusão superficial, visto que não há referência ao estudo na bibliografia recomendada destas disciplinas. Por outro lado, o curso de Pedagogia da UFRA, revela ter buscado contemplar as discussões referentes a EREER em seis disciplinas, com estudo de conceitos e temas, em especial na disciplina “Educação, diversidade e direitos humanos” e “Antropologia cultural e educação”, ambas obrigatórias no currículo.

Na UNIFESSPA, as disciplinas que se apresentam mais substancialmente articuladas ao ensino da EREER estão no ensino de “Antropologia da Educação” e “Núcleo de estudos em relações interculturais e educação I e II”, sendo essas últimas ofertadas de forma eletiva, o que se revela restrita em sua contribuição, uma vez que fica a cargo do aluno optar por aprender o estudo proposto. Enfatiza-se também a presença de um conceito da área da Matemática, indicado no Parecer Nº03/2004, a *Etnomatemática*.

Cientes dos limites das análises apenas nos documentos institucionais do curso, evidenciamos que os cursos de Pedagogia das instituições lócus de pesquisa buscam abordar a temática da Educação para as relações étnico-racial em disciplinas específicas, com estudo de temas conforme estabelecem as legislações e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas sem a menção explícita de promover uma educação antirracista na concepção proposta no curso. Constata-se que nas universidades que não regulamentaram seus cursos pelas Diretrizes para as relações étnico-raciais e na Resolução Nº2/2015 (UFOPA e UFPA) a abordagem da EREER tem lugar periférico, necessitando de reformulação.

Os outros dois cursos que buscaram satisfazer as indicações pelas legislações referenciadas (UFRA e UNIFESSPA), desvelam indicativos de avanços, em relação as questões étnico-raciais na formação de pedagogos, buscando articular as discussões com outros campos do saber e com o envolvimento e iniciação à pesquisa científica. Tais constatações levam a inferir que os cursos de Pedagogia têm possibilidades de capacitar os profissionais egressos para uma educação antirracista, cabendo a instituição de ensino superior incorporar essas demandas legais em conjunto com os coletivos de pesquisadores e movimentos sociais.

Os desafios postos estariam, então, na forma como os cursos buscam contemplar questões tão importantes, mas ao mesmo tempo complexas e necessárias, levando-se também em consideração as inúmeras reformas educacionais que demonstram descontinuidades de políticas sociais relevantes. Tem-se atualmente a demanda legal de reformular os cursos de formação de professores, as BNC-FORMAÇÃO alinhadas as competências exigidas pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que refletem as demandas mercadológicas e de ajustes aos preceitos internacionais.

Em que pese a importância das políticas educacionais, conquistadas pelos embates políticos e ideológicos dos movimentos sociais em defesa dos grupos minoritários, através das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 e seus ordenamentos, é preciso estar ciente de que leis sozinhas não contribuirão para o combate às desigualdades imersas no racismo estrutural. Para isso, é relevante o aprofundamento dos estudos e pesquisas em volta a temática, por meio de abordagens que propiciem mudanças de práticas e atitudes racistas, dando visibilidades as culturas historicamente excluídas e silenciadas pelo ideário colonizador.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Karolina; ROGRIGUES, Gilberto César. *Formação de professores para o ensino das relações étnico raciais: um estudo comparativo entre publicações científicas no Pará (indígena) e na Bahia (afrodescendente)*. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.16, n.40, p. 258-274, jul./set. 2020.

AMARANTE, Karolina; ROGRIGUES, Gilberto César. *Formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia do estado do Pará*. In: COLARES, Maria; COUTO, Hergos (Orgs.). Seminário de dissertações em andamento: desenvolvimento de pesquisas na Amazônia. Santarém: UFOPA, 2021, p. 67-78.

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

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

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: MEC, 2003.

BRASIL. *Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. *Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº. 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. Brasília, DF: SEPPIR, 2010.

BRASIL. *Lei Nº 12.796, 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. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma. *As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, p. 1-39, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB Nº 13, de 10 de maio de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB Nº 14, de 11 de novembro de 2015*. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº. 11.645/2008. Brasília, DF: MEC, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB Nº 16, de 5 de junho de 2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: MEC, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP Nº 03, de 10 de março de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 01, 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. Brasília, DF: MEC, 2004b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 02, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015b.

GOMES, Nilma. *Diversidade Étnico-Racial: por um projeto educativo emancipatório*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2/3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GOMES, Nilma. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2006b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. Educação, Porto Alegre, v.30, n.3, p. 489-506, set./dez. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Marabá, PA: UFESSPA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Santarém, PA: UFOPA, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Belém, PA: UFPA, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia*. Belém, PA: UFRA, 2019.

A DISCUSSÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

Kamyla Gabriele Ribeiro Silva Rodrigues¹

Anne de Matos Souza Ferreira²

A Educação, conforme se preceitua no art.1º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB Nº. 9.394/1996), abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho e nas instituições de ensino em seus diferentes níveis. Responsáveis predominantemente pela educação escolar, as instituições de ensino têm como finalidade a promoção do pleno desenvolvimento do educando e a sua preparação para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Para tanto a Educação ofertada se pauta pelos princípios de respeito à diversidade humana e consideração com a diversidade étnico-racial, bem como pela garantia da igualdade de condições a todos os estudantes para o acesso e a permanência nas escolas (BRASIL, 1996). Contudo, durante muitos anos a oferta de educação escolar não figurava como um direito de todos os indivíduos, mas, como um privilégio dos que detinham de recursos financeiros para custeá-la. O acesso à Educação de fato passa a ser resguardado, como um dos direitos sociais fundamentais de todos os cidadãos, com a aprovação da Constituição Federal (1988) cabendo ao Estado e a família a sua promoção em colaboração com a sociedade.

Entretanto, a despeito da garantia do direito de acesso à Educação,

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) Campus Cuiabá.

E-mail: kamyla.ribeiro@estudante.ifmt.edu.br.

² Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

E-mail: anne.souza@ifmt.edu.br.

os estudos realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), divulgados no Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, têm evidenciado as desigualdades educacionais nos diferentes níveis de ensino. Os dados sinalizam que as disparidades no campo educacional têm impossibilitado que grupos específicos usufruam de condições igualitárias para o acesso e a permanência nas instituições de ensino como de fato se preconiza no art.206 da Constituição Federal (1988) e no art.3º da Lei Nº.9.394/1996. Com base nos dados destes estudos políticas de ação afirmativa têm sido implementadas com o intuito de combater as desigualdades raciais no campo educacional e de promover a igualdade de oportunidades e a valorização da história e cultura da população negra. Cabe citar neste cenário a Lei Nº.10.639/2003, alterada pela Lei Nº.11.645/2008⁴, e a Lei Nº. 12.711/2012⁵. Esses marcos legislativos têm suscitado alguns avanços⁶ na promoção de uma educação antirracista.

Todavia, desafios também têm sido apontados nos processos de implementação das políticas de ação afirmativa no campo educacional. Um deles refere-se à aplicação da Lei Nº. 10.639/2003, haja vista que, diferentes iniciativas se fazem necessárias para que a abordagem da diversidade seja realizada conforme se preceitua no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL,

³ Altera a Lei Nº. 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira».

⁴ Altera a Lei Nº 9.394/1996, modificada pela Lei Nº.10.639/2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena».

⁵ Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

⁶ Podemos citar à realização de Cursos de Formação Continuada para Professores da Educação Básica ofertados pelo Programa Uniafro em parceria com os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs); a produção e divulgação de materiais didáticos para o trato com a temática da diversidade e a ampliação do acesso dos estudantes negros nas Universidades Federais.

2009). No plano supracitado faz-se menção, como uma das ações estruturantes na implementação da Lei supracitada, a revisão dos currículos escolares, uma vez que, as discussões em torno dos conhecimentos escolares e dos procedimentos pedagógicos impactam na organização dos processos formativos nos diferentes níveis de ensino.

As reivindicações expressas no plano vão ao encontro do que preceitua o art. 206 da Constituição Federal (1988) e o art.3º da Lei Nº. 9.394/1996, pois, ao reconhecerem a escola como um espaço de formação de cidadãos não se desconsidera a sua função de garantir a todos os indivíduos o direito de aprender. Logo, cabe as instituições de ensino promover ações com o intuito de que todos os indivíduos “sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade [...]” (BRASIL, 2009, p.02). Neste sentido, o acolhimento das diferenças e a valorização da diversidade figuram como temas centrais nos documentos normativos que abordam a EREER.

A temática da diversidade passou a ser incorporada de forma recorrente, a partir da década de 90, nos debates no campo educacional e nos programas de governo voltados para a implantação de políticas públicas na área da educação. A utilização do termo no discurso oficial das instituições de ensino foi impulsionada em decorrência das reivindicações dos movimentos sociais, da agenda política, econômica e dos acordos firmados internacionalmente (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013; FERREIRA, 2015). Conforme pontuam Tatiane Rodrigues e Anete Abramowicz (2013) o contexto após a *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em 2001 em Durban na África do Sul, favoreceu o surgimento de um cenário no qual a valorização da diversidade e o combate das desigualdades raciais na sociedade brasileira constituía-se como pauta da agenda do governo. No documento “Declaração de Durban”, elaborado a partir das discussões promovidas na Conferência, a diversidade cultural é definida como um valor estimado para o avanço e bem-estar da humanidade e recomenda-se que ela deve ser valorizada, aceita e adotada como um traço permanente,

que enriquece as nossas sociedades. E reconhece-se ainda a responsabilidade dos governos em adotar iniciativas em prol da valorização da diversidade cultural. Como resultado desta reivindicação cabe destacarmos no ano de 2004 a criação dos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-racial, realizados, por intermédio das secretarias de educação dos estados e municípios, com a finalidade de contribuir para os processos de implementação da Lei Nº 10.639/2003 com vista à construção de uma sociedade mais justa e equânime.

Deste modo, o termo diversidade passou a ser utilizado a partir de diferentes abordagens teóricas impulsionando, assim, a elaboração de inúmeras ações a serem adotadas para o trato da temática no âmbito escolar (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013). Destacamos entre elas, as citadas no Parecer CNE/CP Nº.003/2004 e no Plano já mencionado, a criação de um ambiente escolar que contribua para a manifestação da diversidade e para a superação dos preconceitos e discriminações Étnico-raciais (BRASIL, 2004) e o fomento ao desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem a cultura afro-brasileira e a diversidade no âmbito nacional e regional (BRASIL, 2009). Recomenda-se ainda que, o ensino deve ir além da descrição dos fatos e faz-se necessário que os alunos desenvolvam habilidades para reconhecer e valorizar a história, a cultura, e as contribuições dos afrodescendentes e da diversidade na construção e no desenvolvimento da Nação Brasileira (BRASIL, 2009).

Almeja-se que a abordagem da diversidade seja inserida nas discussões no âmbito escolar não como um problema, mas como um rico acervo de valores, de cultura e de identidades que possibilitem o seu reconhecimento como fonte de inclusão e de superação de preconceitos e discriminações (BRASIL, 2009). No ano de 2015 com o início dos debates sobre a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) fomentam-se reflexões acerca do conceito de diversidade e sobre como este documento se tornará acessível à diversidade humana dos agentes escolares (FERREIRA, 2015). Windyz Ferreira (2015) ao estabelecer uma crítica sobre as implicações de um currículo comum

para uma nação tão diversa, e com um complexo sistema educacional, assegura que o grande desafio do governo consiste em promover a abordagem da base curricular para além da ênfase que é dada aos conteúdos disciplinares. Adverte que a consolidação do termo diversidade no campo educacional encontra-se vinculada diretamente as relações de poder, aos interesses de classe e a manutenção de privilégios sociais descaracterizando assim, a proposta de promoção de uma educação que assegure os direitos de grupos específicos.

Desta maneira, conforme pontuam Ivone Barbosa; Telma Silveira *et al* (2018), no debate sobre a BNCC foram desconsiderados alguns conhecimentos teórico-práticos, produzidos por pesquisadores, professores, gestores e entidades, sobre a questão curricular e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Tal desconsideração favoreceu a incorporação de ideários hegemônicos neoliberais e das competências nos documentos normativos. Uma vez que, no modelo curricular referendado a perspectiva adotada sinaliza para o atendimento das demandas do “mercado em detrimento de uma formação ampliada do sujeito” (BARBOSA; SILVEIRA *et al*, 2018, p. 03). Contudo, a despeito das inúmeras manifestações adversas à BNCC, o documento foi aprovado no ano de 2017, por meio da Resolução CNE/CP Nº. 02, com o ensejo de garantir os direitos e objetivos de aprendizagens essenciais para o desenvolvimento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica e com o desafio de promover a construção de currículos comprometidos com o acolhimento da diversidade, regional, estadual e local, e a inclusão dos estudantes sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 2017). Assim - não destituída de críticas - as discussões em torno da BNCC têm se apresentado de suma importância no campo educacional, já que, por meio deste documento são definidos os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais que todos os alunos precisam desenvolver, na forma de competências, e no preparo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (BRASIL, 2017). Desta forma, de acordo com a BNCC o desenvolvimento das competências impulsiona a mobilização de conceitos e procedimentos, de práticas

cognitivas e socioemocionais, de atitudes e valores (BRASIL, 2017).

A partir desta perspectiva nos pautamos, neste texto, em identificar como as dez competências elencadas na BNCC se articulam com a abordagem da diversidade proposta nos documentos que regulamentam a EREER no campo educacional. Para tanto as discussões aqui propostas foram elaboradas com base nas leituras de artigos científicos, realizadas na disciplina de Legislação Educacional, ministrada no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT) Campus Cuiabá, e por intermédio da consulta aos documentos que norteiam a organização da educação brasileira. Entre eles podemos citar: a Lei Nº 9.394/1996; o Parecer CNE/CP Nº 15/2017; a Resolução CNE/CP Nº 02/2017 e as legislações que abordam especificamente a temática da diversidade, a saber a Lei Nº.10.639/2003; o Parecer CNE/CP Nº 003/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

Cabe frisar que, no documento da BNCC destacam-se, além das dez competências gerais, outras competências específicas e habilidades que serão desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil estas são descritas a partir dos cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiências são denominados na BNCC como um arranjo curricular que acolhe as situações concretas da vida cotidiana das crianças, seus saberes, e promove a vinculação destes aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Por meio das experiências vivenciadas no campo O eu, o outro e o nós compreende-se que “as crianças podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2018, p. 40).

No Ensino Fundamental as competências são elencadas por meio da abordagem das cinco áreas do conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da natureza; Ciências Humanas e Ensino religioso. Nesta etapa, considerada como a mais longa da Educação Básica, o documento da BNCC reitera o compromisso que deve ser assumido pelas instituições de ensino de propiciar a formação integral dos estudantes ancorada nos princípios democráticos e dos direitos humanos e enfatiza a necessidade de desnaturalizar quaisquer formas de violência que “impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola” (BRASIL, 2018, p. 61). Ressalta-se que, esses fatores ocasionam prejuízos no desenvolvimento dos percursos formativos, seja nas relações de convivência no âmbito escolar e/ou nos processos de ensino-aprendizagem, neste sentido torna-se fundamental que a escola promova constantemente diálogos sobre a diversidade com os agentes escolares.

E no Ensino Médio as competências se vinculam as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No tocante ao Ensino Médio Nora Krawczyk (2011) aponta que uma das dificuldades para a aplicabilidade de um currículo comum nesta etapa decorre da ausência de uma identidade, tendo em vista que, a formação neste nível ora se direciona para a preparação para a Universidade e/ou para a inserção no mercado de trabalho. Tais aspectos, na acepção da autora, dificultam os processos de implantação de políticas educacionais específicas para esse público-alvo e interferem na definição do perfil de sujeitos que desejamos formar.

Logo, os aspectos mencionados são preponderantes ao elaborarmos uma proposta que contemple a definição de um currículo comum, pois, é sabido que na abordagem dos conteúdos mínimos alguns conhecimentos serão priorizados na formação dos estudantes. Além disso, discussões têm sido realizadas sobre os desafios de se elaborar um documento que contemple as especificidades de todos

os estudantes que se encontram inseridos nas instituições de ensino, uma vez que, estes se diferem entre si, seja pela raça/cor; por questões religiosas, culturais, econômicas e/ou sociais, entre outras.

Uma questão que tem sido levantada nas discussões em torno da implantação da BNCC refere-se à indagação de que se é possível por meio da elaboração de um currículo comum contemplar em sua inteireza a abordagem da temática diversidade étnico racial, como se preceitua na Lei Nº 10.639/2003 e demais documentos normativos? Em consulta a BNCC identificamos que dentre as dez competências gerais expressas no documento, três trazem menção explicitamente ao termo diversidade. São elas: A competência 6, na qual se elenca a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; a competência 8, onde se orienta que se faz necessário conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, e a competência 9, na qual se exemplifica a importância de se estabelecer diálogos promovendo o respeito ao outro aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais sem preconceitos de qualquer natureza. A partir desta descrição podemos observar que a temática da diversidade é contemplada de forma ampla nas competências gerais do documento da BNCC. Ou seja, não se especifica qual o conceito de diversidade que se pauta, tampouco, quais os grupos sociais que estão inseridos neste contexto de diversidade das competências, uma vez que as desvantagens vividas por estes grupos são distintas (FERREIRA, 2015) demandando, por parte das instituições de ensino, ações específicas. Especificidade não prevista no documento em tela.

Caroline Alibosek e Michelle Lima (2020) ao realizarem um estudo sobre a BNCC e como a temática da diversidade encontra-se contemplada no documento, destacam que foram identificadas 106 menções sobre a diversidade, sendo que deste total, 17 focalizam a discussão nos aspectos legais que fundamentam a BNCC, e 89 abordam o tema articulado às áreas do conhecimento. As autoras apontam ainda que as menções estão atreladas a diferentes contextos e temas, entre eles po-

demos citar: diversidade humana, diversidade de saberes, diversidade biológica, diversidade étnico-cultural, entretanto, a discussão não é apresentada em um item específico. Tais elementos se constituem relevantes nesta discussão, visto que as competências gerais propostas na BNCC se desdobrarão “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores em todas as etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 09). Por conseguinte, a forma como a temática da diversidade é apresentada neste documento inviabiliza o fortalecimento dos marcos legais que contemplam, em suas especificidades, as discussões da ERER, reverberando em retrocessos nos processos de implementação da Lei Nº 10.639/2003. Pois, conforme sinalizam Caroline Alibosek e Michelle Lima (2020), com as quais concordamos, o fato de na BNCC a abordagem da diversidade ser contemplada sem uma fundamentação teórica, evidencia que o conjunto de expectativas de aprendizagens e objetivos previstos neste documento encontram-se de forma fragmentada, ao longo das etapas da Educação Básica, sem uma articulação com os documentos normativos que abordam a ERER.

REFERÊNCIAS

ALIBOSEK, Caroline Aparecida; LIMA, Michelle. Base Nacional Comum Curricular e a diversidade: um estudo necessário. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 21, n. 3, p. 61-79, set./dez. 2020.

BARBOSA, Ivone *et al.* *A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica*. In: Conferência Nacional Popular. Fórum Nacional Popular de Educação. 2018. Anais, Brasília, Secretaria do FNPE, p. 1-5.

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

BRASIL. *Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº. 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. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. *Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro

de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira e Indígena”. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. *Lei nº. 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP N. 3, de 10 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 2/2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP N. 15, de 15 de dezembro de 2017*. Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017.

FERREIRA, O conceito de diversidade no BNCC: Relações de poder e interesses ocultos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

INSTITUTODEPESQUISAECÔNOMICAAPLICADA(Ipea). *Retratodas Desigualdades de Raça e Gênero*. Ipea, Brasília, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: SECAD/ SEPPPIR, 2009.

RODRIGUES, Tatiane; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

PRÁTICAS DE PROFESSORAS RIBEIRINHAS E RELAÇÕES RACIAIS NOS ANOS ESCOLARES INICIAIS

Esmeraldo Tavares Pires¹

Tatiane da Silva Moraes²

Carlos Aldemir Farias da Silva³

O trabalho com as relações raciais no âmbito escolar requer conhecimento e preparação dos docentes de modo a desenvolverem práticas que propiciem o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial (GOMES; SILVA, 2002; COELHO, 2005; SILVA JÚNIOR, 2002). Para tanto, faz-se necessário que os professores, ao planejarem e desenvolverem suas aulas, incluam e discutam conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira a partir da Lei Nº. 10.639/2003, de modo a caracterizar a formação étnica, social e cultural da população brasileira a partir das matrizes africanas, uma vez que essas matrizes foram decisivas na conformação do Brasil⁴ (BRASIL, 2004).

Neste texto⁵, direcionamos nosso foco de estudo para os anos

¹ Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/UFPA).

E-mail: esmeraldotavares@gmail.com

² Licenciada em Educação em Ciências e Matemáticas (IEMCI/UFPA).

E-mail: tatiufpa@gmail.com

³ Professor da Universidade Federal do Pará. *E-mail:* carlosfarias1@gmail.com

⁴ Em 2004, foram aprovados o Parecer CNE 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As Diretrizes afirmam que os cursos de formação de professores estão obrigados a incluir os conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana.

⁵ Este texto é a versão reduzida de um capítulo publicado no livro “Escola Básica e Relações Raciais” (COELHO, BRITO, SILVA, 2019), produzido no Curso de Aperfeiçoamento em Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, realizado pelo Núcleo Gera da UFPA.

escolares iniciais em uma escola ribeirinha amazônica⁶. Para Nilma Gomes (2003), a escola é um espaço para se desconstruir, questionar estereótipos e lugares ocupados por estratos sociais diversos enquanto uma instituição responsável pela organização, transmissão e socialização de conhecimento e cultura. É no âmbito escolar, que diversos valores fundamentais à existência humana são transmitidos, aprendidos e reforçados, dentre eles, os valores e o conhecimento histórico sobre as relações étnico-raciais (GOMES; SILVA, 2002; COELHO, 2005). Focalizamos nas práticas docentes a partir de Paulo Freire (1998) e nas relações raciais na educação, pois o trabalho docente em sala de aula é decisivo para a formação de indivíduos que futuramente saberão posicionar-se socialmente contrários à discriminação e aos diferentes tipos de preconceitos presentes na sociedade e na escola, especialmente o racial (GOMES; SILVA, 2002; COELHO, 2005).

Evidencia-se aqui a importância das escolas ribeirinhas e das práticas docentes nelas desenvolvidas acerca das relações raciais, uma vez que é salutar consubstanciar momentos elucidativos e problematizadores de discussões que permeiam a escola básica a partir da implementação da Lei Nº. 10.639/2003. Mais do que uma iniciativa do Estado, essa Lei reflete uma vitória do Movimento Negro na luta por direitos e contra a discriminação, o preconceito e o racismo (GOMES, 2008; 2017).

Neste cenário, em 2018 ministramos uma oficina formativa com carga horária de cinco horas para um grupo de professoras⁷ que lecionam em uma escola municipal em Ponta de Pedras, Ilha

⁶ De acordo com Esmeraldo Pires (2017), as escolas ribeirinhas configuram-se como um tipo de escola do campo com características e conhecimentos culturais próprios, os quais necessitam ser valorizados, haja vista que podem operar mudanças positivas no currículo das práticas desenvolvidas pelos professores a partir de reflexões sobre a diversidade socio-cultural local.

⁷ Inicialmente, as professoras leram e preencheram os termos de consentimento livre e esclarecido acerca dos objetivos da oficina e, mediante os quais, autorizaram o uso de seus nomes civis nesta pesquisa. Preencheram ainda um formulário sobre o perfil pessoal e profissional.

de Marajó, Pará. A partir de um roteiro, organizado previamente, direcionamos o diálogo junto às professoras sobre o planejamento, as práticas docentes, o nível de conhecimento das mesmas sobre a Lei Nº. 10.639/2003 e a proposta curricular utilizada na instituição escolar. Nosso objetivo foi averiguar como as professoras desenvolvem suas práticas docentes e se estas contemplam discussões sobre as relações raciais. Este constitui-se o mesmo objetivo deste artigo. Ressaltamos que as professoras não tiveram conhecimento prévio do objetivo e do tema que seria discutido durante a oficina. A decisão foi tomada com o intuito de garantir que não se adiantassem ao tema e, com isso, avaliar veracidade às informações advindas do momento formativo.

Os dados produzidos na oficina e as informações dos formulários foram analisadas à luz da análise textual discursiva, que tem como foco a produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007). Além disso, permite imbricar as vozes das professoras com as nossas interpretações, bem como com os estudos que se ocupam das relações raciais na educação, em especial as práticas docentes ribeirinhas nos anos iniciais (MAGALHÃES, 2010).

A escola é um espaço em que diversos valores positivos são aprendidos e reforçados, entre eles, os valores humanos, éticos e morais que estruturam a vida em sociedade. Contudo, os antivalores e os desvalores também estão presentes. Os diversos tipos de preconceitos e de discriminação presentes na sociedade são, na maioria das vezes, silenciados dentro da escola, enquanto um microcosmo social (CAVALLEIRO, 2001; COELHO, 2001; 2005). Por essa razão, é importante o professor conhecer os conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, visando subverter, a partir de suas práticas, os desvalores presentes nas unidades escolares (GOMES; SILVA, 2002; COELHO, 2005). As escolas ribeirinhas não dispõem do mesmo formato das escolas da cidade, pois sua configuração, em

geral, é formada por alunos de diferentes anos de escolaridade que compõem as turmas multianos. A maioria das escolas do campo – quilombolas, ribeirinhas e indígenas – surgiu a partir de movimentos sociais, com o intuito de não apartar as crianças do convívio com os seus. Comumente, as turmas não são organizadas por anos e sim por quantidade de alunos. A organização curricular carece de considerar as orientações advindas da Constituição Brasileira de 1988 e dos diversos documentos oficiais – Lei Nº. 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que suas turmas necessitam atender às demandas próprias dos lugares onde as escolas estão inseridas (BRASIL, 1988, 1996, 2002, 2004, 2013).

Apesar de as práticas desenvolvidas pelas professoras dos anos escolares iniciais do Ensino Fundamental em escolas ribeirinhas contemplarem a diversidade cultural e os saberes das populações camponesas, esses conhecimentos não parecem ser suficientes para dar conta da dimensão que abrange esse contexto formativo (HAGE, 2005; OLIVEIRA, 2008; LOPES, 2013; PIRES, 2017). Logo, faz-se necessário que as professoras conheçam o conteúdo da Lei Nº.10.639/2003, com o propósito de garantir na escolarização das crianças, dos jovens e dos adultos, a história e à cultura afro-brasileira e africana.

As cinco professoras participantes apresentam faixa etária média de 35 anos, são servidoras da rede municipal de ensino de Ponta de Pedras, e possuem experiência com educação no meio rural. Quatro delas se autodeclararam pardas e uma não se autodeclarou. Quatro delas iniciaram sua escolaridade em escolas ribeirinhas e todas sentem satisfação por lecionarem e contribuírem com a formação dos alunos dessa instituição, o que as leva a pensar e a valorizar o seu meio sociocultural. Todas trabalham, residem e se autoidentificam como ribeirinhas, o que confirma uma relação de pertencimento com o local da pesquisa. Quanto à formação, duas cursaram Magistério, duas cursam Pedagogia e uma se graduou em Licenciatura Integrada,

com especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar, o que a habilitou exercer o cargo de responsável pela Unidade Escolar. Quatro docentes desconhecem as Leis Nº. 10.639/2003 e Nº. 11.645/2008, e apenas a professora Justina respondeu que as conhece superficialmente. Seu conhecimento advém de uma disciplina cursada na época da licenciatura, a qual tratava da história e das culturas dos povos africanos e indígenas.

As professoras explicitaram o que entendem por preconceito racial e discriminação. Quatro delas expressaram que “apesar de terem diferentes significados, os termos caminham na mesma direção”⁸ (grupo de professoras, questionário, 2018). No entanto, uma delas esclareceu: “Preconceito racial e discriminação são conceitualmente próximos, uma vez que parte do pensamento do sujeito (pessoa), ou seja, algo precipitado que parte do interior de cada pessoa. Discriminação é algo mais espontâneo, mais ligado à ação do ser humano” (JUSTINA, questionário, 2018). A compreensão da professora Justina se une com a expressa por Coelho e Silva (2016, p. 111), para quem “o preconceito racial apresenta um conceito prévio, um julgamento a partir de opiniões formadas antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento aprofundado dos fatos”. O preconceito, seja de raça, etnia, gênero, religião, origem social, povoa a sala de aula. No que se refere à discriminação racial

pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. Devemos tomar cuidado para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito (GOMES, 2005, p. 55).

⁸ Diferenciamos as informações dos questionários e as falas das professoras ribeirinhas, com menos de três linhas, colocando-as entre aspas no corpo do texto. Os depoimentos com mais de três linhas estão dispostos com margem recuada de dois centímetros em itálico, para distinguir das citações diretas dos autores, que obedecem ao padrão normativo da ABNT.

Essas compreensões nos possibilitam entender como as relações vão se tecendo no âmbito escolar, tendo em vista que o preconceito racial e a discriminação estão presentes nas relações de sociabilidades estabelecidas na escola (COELHO; SILVA, 2015; 2016).

As professoras também foram instadas a relatar se, quando alunas, sofreram ou presenciaram algum tipo de preconceito. Vejamos o depoimento de uma delas: “Eu sofria muito, muitas vezes calada, meus colegas zombavam de mim por conta da minha cor, por ser pobre e às vezes porque a negra se destacava na turma” (VANESSA, questionário, 2018). A esse respeito, Wilma Coelho e Carlos Silva (2015; 2016) explicam que esse tipo de preconceito em relação aos alunos “não brancos” se reflete no ambiente escolar a partir das sociabilidades estabelecidas entre os grupos dos quais eles fazem parte, sobretudo as práticas discriminatórias se destinam, majoritariamente, aos alunos negros. No cerne das relações étnico-raciais, as professoras afirmaram que momentos formativos como os da oficina contribuem para o enfrentamento das diversas situações cotidianas relacionadas ao preconceito e à discriminação.

Discutir sobre práticas de professoras ribeirinhas e as relações raciais na educação se reveste de importância por representar a oportunidade de subverter os diferentes tipos de preconceitos. Os depoimentos versaram sobre o planejamento, o desenvolvimento das práticas e a proposta curricular da escola. Quando instadas se ao planejarem suas aulas contemplavam as Leis Nº. 10.639/2003 e Nº. 11.645/2008, quatro professoras afirmaram “não contemplarem”, enquanto uma afirmou: “não tenho conhecimento sobre essas leis, estou ouvindo falar agora” (ANDRÉA, 2018). Isto não significa dizer que as professoras ribeirinhas não se interessam pela temática, porquanto o grupo evidenciou a dificuldade de acesso a materiais que tratem das relações étnico-raciais e de formação⁹. Pesquisa realizada por

⁹ Ressaltamos a aprovação da Resolução CNE/CP Nº. 02/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

Wilma Coelho e Carlos Silva (2016) junto a um grupo de cinco coordenadoras pedagógicas da Educação Básica apontou resultado semelhante sobre o nível de conhecimento da Resolução CNE/CP n. 02/2015, que trata sobre as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica. Os autores concluem que grande parte das escolas e dos professores não conhecem a legislação que trata da diversidade étnico-racial, da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Ao falar sobre suas práticas docentes e como contemplam as relações étnico-raciais explicitaram que, por vezes, precisam interromper suas aulas para intervir em situações cotidianas que estão diretamente relacionadas ao preconceito, sobretudo o racial, conforme o depoimento:

Na minha sala, aconteceu um caso recente no qual precisei agir no ato. Um colega falou para o outro: “e tu, seu preto”. Eu parei a aula e perguntei: “o que você falou, por que falou isso?”. Os outros alunos disseram: “ele está chamando de preto”. Perguntei: “você sabe o que é preto?”. Eu estava com uma caneta preta e disse: “Essa caneta é preta, preto é uma cor”. Devemos respeitar a todos porque somos todos diferentes. Porque somos descendentes de diferentes povos, somos de uma mistura de povos: indígenas, africanos, europeus e muitos outros que formaram o povo brasileiro. Aproveitei para deixar claro que a discriminação não é saudável, muito menos devemos discriminar alguém pela sua cor (JUSTINA, 2018).

O depoimento se coaduna com a compreensão de Nilma Go-

(BNC-Formação). Essa normativa tem sido passível de críticas em função de seu caráter marcadamente autoritário, bem como por deixar à margem o diálogo sobre as relações raciais, apenas tratada, de forma evidente, quando se refere a “Dimensão do engajamento profissional”, sobre a habilidade do professor ficar atento as diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais (BRASIL, 2019).

mes (2005, p. 54) de que “o preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo”. Isso revela a importância de a professora perceber e interferir junto aos alunos no momento em que o ato discriminatório acontecer em sala de aula, de modo que estes entendam que o preconceito e a discriminação são atos que devem ser combatidos pedagogicamente. Mesmo sem conhecer o conteúdo das Leis supracitadas, a docente reconhece ser necessário combater essas ações. Posturas semelhantes são adotadas pelas demais professoras em seus relatos. A professora Vanessa relatou que, na sua turma do 4º e 5º anos, trabalha de forma preventiva. Não obstante, já aconteceram alguns fatos isolados.

No início do ano letivo, percebi que os alunos utilizavam apelidos para se referirem a alguns colegas, seja por conta do corpo, da aparência física, do cabelo, e também pela cor da pele, os quais prefiro não repetir. Isso é algo que não gosto que aconteça na minha sala de aula, até porque eu sofri quando criança e eu vejo que a criança vítima sofre, fica triste e, às vezes, começa a não querer vir para a aula. Por isso, aproveito bastante a aula de Ensino Religioso, por ser um momento que dá para trabalhar os valores; entre eles, o respeito às diferenças, pois sabemos que o Brasil é formado pela mistura de muitos povos. Vocês estão falando dessas leis, que tratam das relações raciais. Mesmo sem antes saber delas, eu já entendia que é preciso discutir isso na escola, e cabe a nós fomentar essas discussões (VANESSA, 2018).

Nilma Gomes (2005) explica que, no Brasil, quando discutimos sobre os negros, diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-los como “bons” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”, entre outros. Isso é lamentável. Frases, piadinhas e apelidos voltados para as pessoas negras, por muito tempo recebeu menos atenção do que deveria no ambiente escolar.

Atualmente, as legislações educacionais voltadas para o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira e indígena exigem das escolas e professores maior atenção no sentido de reconhecer, valorizar e trabalhar a importância desses povos, e combater o preconceito e a discriminação racial (GOMES, 2005).

A professora Vanessa (2018) expressa o entendimento de que o “preconceito também é falta de informação”. A esse respeito, Raquel Santos e Wilma Coelho (2015, p. 118) argumentam que o preconceito é reflexo da “falta de conhecimento sobre a real história dos negros no Brasil, daí a necessidade de desvendar a realidade da história e cultura afro-brasileira e africana”. A professora revelou que na família dela há casos de pessoas negras que tiveram filhos de pele clara, assim como ela. No entanto, a docente relata que o pai de sua filha “tinha uma brincadeira de dizer ‘a tua mãe é uma preta bonita’” (VANESSA, 2018). A docente explicou que já teve problemas na escola. Escutemos a professora:

Certa vez, a professora Andréa chegou comigo e disse: “Vanessa, a tua filha não quer brincar com uma coleguinha. Acho que é porque ela é negra”. Isso me marcou porque foi na minha família e eu sou negra. Quando a outra criança chegava para brincar, ela se afastava. Eu perguntei: “minha filha, por que você não quer brincar com ela?”. Ela me respondeu: “porque eu não gosto dela, porque ela é preta” [a professora se emocionou]. Deu muito trabalho educar a minha filha nesse sentido. Hoje em dia, minha filha é amiga da coleguinha, gosta de brincar, abraçar, acho que conseguimos trabalhar. Mas eu precisei dialogar em casa também, pedi para que meu marido mudasse e tivesse atenção ao que fala. Eu conversava com minha filha, todos nós somos diferentes. A gente precisa ter atenção para essas brincadeiras disfarçadas (VANESSA, 2018).

A partir do relato, entendemos a importância de o professor estar atento ao aluno e às relações que são estabelecidas dentro da sala

de aula. Além disso, evidencia-se o quanto é importante o apoio da família para que consigam superar o preconceito.

No que se refere à proposta curricular que a escola recebe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Ponta de Pedras e se esta considera as relações raciais, as professoras são unânimes: “O conteúdo curricular que a escola recebe é uma coisa e no livro didático que vem para usarmos com os alunos possui outro conteúdo” (JUSTINA, 2018). Diante do depoimento, constatamos uma contradição entre a proposta curricular e o livro didático que a escola recebe. É latente a necessidade, por parte das professoras, de realizar as adaptações necessárias na proposta curricular para trabalhar a realidade local dos alunos do campo. Para a professora Justina (2018), o conteúdo expresso na proposta curricular e o efetivado no livro didático contribuem para a “Europa aparecer com destaque na formação histórica e do conhecimento, enquanto que os povos africanos e indígenas têm menos destaque”. As professoras entendem que precisam ter atitude para aproximar os conteúdos das discussões sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena, para relegar o real destaque que os povos africanos e indígenas tiveram na conformação do povo brasileiro.

A ausência de programas que visem à aplicação de projetos voltados para a temática da educação étnico-racial nos anos iniciais é notória junto ao grupo de professoras investigado na Ilha de Marajó, o que contribui para a não efetivação da Lei Nº. 11.645/2008 no ambiente escolar. Contudo, esta realidade não se resume apenas às escolas ribeirinhas, pois resultados dos estudos realizados sobre *as práticas em curso e os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira* (COELHO; COELHO, 2013) evidenciam que os povos indígenas ocupam lugar de submissão e passividade nas narrativas escolares, perpetuando uma concepção consagrada que minimiza o protagonismo indígena. Assim sendo, comungamos do entendimento de Carla Meireles e Ana Magalhães (2011) de que o professor tem um papel impor-

tantíssimo para problematizar o preconceito e a discriminação racial como construtos históricos, culturais e sociais produzidos e reproduzidos ao longo da história. No entanto, não é suficiente discutir sobre as relações raciais, é também necessário mostrar para os alunos como as construções negativas sobre o negro e o indígena são efetivadas por meio de estereótipos e de discriminações, para somente assim desconstruir ideologias racistas (SILVA, 2004).

As práticas docentes assumem papel fundamental em qualquer nível de ensino. Nas escolas ribeirinhas constitui-se significativo que as práticas contemplem elementos do contexto sociocultural vivido pelos estudantes, e, quando bem planejadas, subvertam e propiciem o enfrentamento de preconceitos enraizados na subjetividade e exteriorizados nas ações dos alunos dos anos iniciais. Contudo, ao considerarmos como o grupo de professoras de uma escola ribeirinha desenvolve suas práticas docentes, constatamos, por meio dos depoimentos, que as discussões sobre as relações étnico-raciais advindas das Leis Nº. 10.639/2003 e Nº. 11.645/2008, não são contempladas. Isso ocorre porque o referido grupo não apresenta conhecimento sobre as leis, embora, desenvolva um trabalho direcionado no combate ao preconceito e à discriminação racial na escola.

Sobre a proposta curricular desenvolvida pela SEMED de Ponta de Pedras para as escolas ribeirinhas e se estas contemplam as relações raciais, as docentes evidenciaram a contradição entre a proposta curricular e o livro didático que a escola recebe, por isso realizam adaptações para trabalhar a realidade local dos alunos. Redimensionar o currículo dessas escolas para contemplar a realidade sociocultural das comunidades é um desafio a ser vencido, bem como fazer valer o direito a uma educação àqueles que sempre foram ignorados pelas políticas educacionais brasileiras. As professoras evidenciaram ter identificado na proposta curricular a ausência de valorização das contribuições sociais e culturais de temáticas referentes aos povos africanos e indígenas em atendimento às duas Leis mencionadas an-

teriormente; o não atendimento nega o protagonismo desses povos na formação do Brasil. Verificamos, também, que as professoras assumem o compromisso com a formação de seus alunos, e consideram que temáticas como as relações étnico-raciais devem ser trabalhadas desde os primeiros anos de escolarização, para que se tornem capazes de agir frente ao preconceito e à discriminação racial quando se tornarem adultos. Essa atitude de comprometimento pode ser entendida pela relação de pertencimento que possuem com esse modelo de escola, por serem moradoras de comunidade ribeirinha, mas principalmente por terem sofrido preconceito quando crianças ou em virtude de os filhos terem sido vítimas de preconceito.

Por fim, pensar as práticas docentes desenvolvidas no âmbito escolar a partir das diferenças nos mostra como o preconceito e a discriminação se inserem dentro da sociedade e, por conseguinte, dentro da escola. Para intervir nas ações discriminatórias em sala de aula e desconstruir os preconceitos das crianças, se faz necessário que as professoras ribeirinhas conheçam o conteúdo das Leis Nº. 10.639/2003 e Nº. 11.645/2008. Somente dessa forma as crianças se tornarão adultos que respeitarão e valorizarão a diferença e a diversidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉA. *Entrevista*. Paricatuba, Ponta de Pedras, 18 jun. 2018.

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

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei n. 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”.

BRASIL. *Lei n.º. 10.639/2003, 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.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

COELHO, Wilma. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores*. Belo Horizonte: Mazza, 2005.

COELHO, Wilma. *A criança negra nos currículos da Educação Básica*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 7, n. 38, p. 67-73, 2001.

COELHO, Wilma; BRITO, Nicelma; SILVA, Carlos (Org.). *Escola Básica e relações raciais*. Tubarão: Copiart, 2019.

COELHO, Wilma; COELHO, Mauro Cezar. *Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso*. Educar em revista, Curitiba, v. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos Aldemir. Preconceito, discriminação e sociabilidades na Escola. *Revista Educere et Educare*, Cascavel, v. 10, n. 20, p. 607-705, jul./dez. 2015.

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos Aldemir. *Preconceito, discriminação e sociabilidades na Escola Básica*. In: Formação de professores e diversidade: entre a universidade e a escola básica. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016, p. 101-125.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP N. 3, de 10 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB N. 01, de 03 de abril de 2002*. Institui as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n. 01/2004, 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.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n.2/2015, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GOMES, Nilma. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39-64.

GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma. *Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório*. Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

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

GOMES, Nilma; SILVA, Petronilha. *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HAGE, Salomão. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade do estado do Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg, 2005. p. 44-60.

JUSTINA. *Entrevista*. Paricatuba, Ponta de Pedras (PA), 18 jun. 2018.

LOPES, Wiama. *Profissionalidade docente na educação do campo*. 2013. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

MAGALHÃES, Leila. *A Lei 10.639/03 na Educação do Campo: garantindo direito às populações do campo*. In: ANTUNES-ROCHA, Maria; HAGE, Salomão (Org.). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 85-94.

MEIRELES, Carla; MAGALHÃES, Ana. Narrativas escritas e visuais da cultura afro-brasileira e africana. In: COELHO, Wilma; SOARES, Nicelma (Org.). *Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola*. Belo Horizonte: Mazza, 2011, p. 73-82.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde. *Experiências de Educação do Campo na Amazônia Paraense*. Belém: EDUFPA, 2008.

PIRES, Esmeraldo. *Para uma pedagogia cultural da tradição: práticas de professores ribeirinhos na Ilha de Marajó*. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém-PA.

PIRES, Esmeraldo; MORAIS, Tatiane; SILVA, Carlos. *Práticas de professoras ribeirinhas e a Lei n. 10.639/2003*. In: COELHO, Wilma; SOARES, Nicelma Josenila; SILVA, Carlos Aldemir(Org.). *Escola básica e relações raciais*. Tubarão (SC): Copiart, 2019, p. 133-170.

ROSILENE. *Entrevista*. Paricatuba, Ponta de Pedras, 18 jun. 2018.

SANTOS, Raquel; COELHO, Wilma. *Política Curricular e Relações Raciais no Brasil: Entre textos e discursos*. In: COELHO, Wilma et al. (Org.). *Educação, História e Relações Raciais: debates em perspectiva*. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 99-136.

SILVA JÚNIOR, Hédio. *Discriminação racial nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Ana. *A discriminação do negro no livro didático*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SIMONE. *Entrevista*. Paricatuba, Ponta de Pedras, 18 jun. 2018.

VANESSA. *Entrevista*. Paricatuba, Ponta de Pedras, 18 jun. 2018.

PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESTADO DA ARTE (2010-2019)

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França¹

Neste texto² objetivamos mapear e investigar produções da área de Arte que demarcam sentidos e significados à temática: práticas pedagógicas de docentes sobre as relações étnico-raciais³. Para inventariar pesquisas acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Curso de Licenciatura de Artes Visuais, fizemos levantamento preliminar no Programa de Pós-Graduação de Artes/PPGARTES da Universidade Federal do Pará e de outros programas de pós-graduações de Arte de outras universidades públicas. Para tal reflexão, consideramos o recorte temporal de 2010 a 2019, o qual se justifica devido às propostas de mudanças significativas a partir da legislação: Resolução Nº1 de 16 de janeiro de 2009 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais de Graduação em Artes Visuais; e a Resolução Nº 2 de 20 de dezembro de 2019, dá as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica; tendo como projeto base de formação, os Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura de Artes Visuais da UFPA de 2007 e 2019.

O estudo se utiliza do “estado da arte” ou “estado do conhecimento” na medida em que desvela “[...] o desafio de mapear e de

¹ Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará/EAUFPA.

E-mail: rcabralfranca12@gmail.com

² Este texto é um recorte da tese de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Artes/PPGARTES/UFPA.

³ Consideramos neste artigo a Lei nº 10.639, sancionada em 2003, apesar da Lei nº 11.645 sancionada em 2008, ser mais atualizada, justificamos por tratarmos em específico do negro neste estudo.

discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” (FERREIRA, 2002, p. 258). Procuramos realizar um levantamento sistemático dos descritores elencados e apresentar discussões acerca das produções sobre determinada área de conhecimento como o campo de formação no ensino superior. Nesta perspectiva, a autora Tânia Müller (2015), contribui:

Além de ser um método adotado e utilizado para dar visibilidade e abrangência da produção em diversas áreas, entende-se que ele deve ser usado com constância e regularidade, visto sua importância para o mapeamento dos diferentes campos de conhecimento, e por possibilitar a permanente atualização dos dados (2015, p. 168).

A metodologia de pesquisa “estado da arte” vem sendo adotada de forma crescente no Brasil (FERREIRA, 2002; SANTOS, 2011; SANTOS, SILVA, COELHO, 2014; MÜLLER, 2015). Assim, consideramos relevante a contribuição e ampliação dos horizontes de conhecimentos que surgirão com o inventário dos estudos já produzidos no campo da pesquisa com relação ao tema deste texto. Para a compilação dos estudos que os pesquisadores vêm desenvolvendo sobre o campo de formação em Arte, elencamos os descritores: *formação em Artes Visuais, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais*. Na pesquisa realizamos as seguintes etapas: 1) levantamento das produções no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ou, quando não disponível, em Repositórios Institucionais dos PPGs.; 2) mapeamento das produções sobre formação em Artes Visuais, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais; 3) realizamos a leitura de resumo e texto completo quando contemplava a temática; 4) elencamos os aspectos teórico-metodológicos e resultados.

A partir do levantamento, percebemos uma carência de pesquisa no ensino superior com relação a formação inicial e a prática docente

quando vemos a quantidade de dissertações e teses, apenas treze (13). A respeito de estudos na graduação, Maria Cunha e Denise Leite (2009, p. 12) corroboram: “carecemos ainda de estudos sistematizados sobre os processos pedagógicos e curriculares que acontecem dentro do ensino superior, em especial aqueles que se dão no nível de graduação”. Em concordância com as autoras, destaco que há um baixo índice de teses e dissertações que apresentam uma certa relação com os descritores elencados. A hipótese é que, primeiro, talvez a formação, práticas pedagógicas de docentes e relações étnico-raciais não sejam temas de interesse dos docentes das graduações das Artes e isso reverbere nos Programas de Pós-Graduações em Artes; segundo, alguns Programas de Pós-Graduações em Artes serem novos e quiçá não possuem linhas de pesquisas que atendam a temática formação e ensino em Artes Visuais.

Diante dessas premissas, partimos do princípio que faltam estudos sobre formação em Artes Visuais e a temática das relações étnico-raciais, sobretudo nas Pós-Graduações. Como afirma Raquel Santos (2011, p. 10) em seu estudo, citando apenas dezoito por centos (18%) de resultados no Doutorado: “Esses percentuais apontam para a necessidade de mais pesquisas, sobretudo em nível de doutorado no campo educacional relacionadas à temática da Educação e Relações Raciais”. Nesse sentido, corroborando com Wilma Coelho (2009, p. 97) em relação a realidade de que “uma das responsabilidades do curso de formação de professores [...] seria encontrar caminhos que tornem o professor habilitado a desmantelar as representações racistas presentes no conteúdo didático, em seu comportamento e [...] dos alunos”. A autora, considera que o domínio de aporte teórico/metodológico específico, centrado na temática das relações raciais é imprescindível para que o corpo docente, técnicos pedagógicos e gestores elaborem um Projeto Político Pedagógico com proposta de currículo e práticas interculturais que enfrentem e combatam o racismo e a discriminação no espaço escolar.

Com relação às produções inventariadas, tratamos das dissertações e teses de acordo com as etapas: 1) levantamento das produções no

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir dos descritores: Formação em Artes Visuais, Práticas pedagógicas e Relações Étnico-Raciais, conseguimos inventariar treze (13) pesquisas no total, porém na etapa de realização da leitura dos resumos e os textos completos que convergem com a temática, destacamos apenas seis (06) pesquisas desveladas no quadro Nº 2, sendo quatro (04) dissertações e duas (02) teses.

Quadro 2 – Teses e Dissertações – Período entre 2010-2019

| T/D | TÍTULO/AUTOR/ANO/ORIENTADOR | OBJETO | ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D | Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de Artes Visuais: caminhos percorridos e a percorrer. Autora: Giovana Bianca Darolt Hillesheim, Ano: 2013 Orientador: Maria Cristina da R. F. da Silva | Como se caracterizam as contradições que emergem das pesquisas sobre formação de professores de artes visuais. | O referencial teórico condutor ancorou-se no materialismo dialético, com ênfase em Antonio Gramsci (1891-1937) |
| D | Análise de representações negras na pintura paraense na primeira metade do século XX e o ensino de arte: perspectiva à aplicação da Lei 10.639/2003 Autora: Rosângela do Socorro Ferreira Modesto Ano: 2013 Orientador: Lia Braga Vieira | A presença negra na pintura de artistas locais na primeira metade do século XX. | Acervos de instituições museológicas de Belém. Leitura de imagem com Sardelich (2006); diversidade cultural Homi Bhabha (1998). |

| | | | |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T | <p>Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural</p> <p>Autor: Antônio Parlandin Santos</p> <p>Ano: 2018</p> <p>Orientador: Ivany Pinto Nascimento.</p> | <p>Constituição das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica.</p> | <p>Representações Sociais; os teóricos Moscovici (2015) e Jodelet (2005). A abordagem é quantitativa do tipo multimétodo</p> |
| T | <p>Formação de professores de Artes Visuais nas Universidades Públicas da Região Norte: cultura e arte no currículo das licenciaturas.</p> <p>Autora: Cláudia Carnevskis de Mello</p> <p>Ano: 2018</p> <p>Orientador: Maria Cristina da R. F. da Silva</p> | <p>Como as licenciaturas abordam a relação entre os conteúdos hegemônicos e contra-hegemônicos, locais e universais e em que medida isso influencia a formação dos professores de artes visuais da região Norte.</p> | <p>Concepção materialista histórico-dialética. s teóricos de Terry Eagleton, Raymond Williams, Ernst Fischer, Alfredo Bosi e Antonio Gramsci.</p> |
| D | <p>Formação Continuada de Professores/as a partir da Lei Nº 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de artes visuais</p> <p>Autora: Semíramis de Medeiros Fernandes</p> <p>Ano: 2018</p> <p>Orientador: Cayo Honorato</p> | <p>Contribuições da EAPE na prática pedagógica dos/as professores/as de artes visuais</p> | <p>Os Estudos Culturais decolonial. os documentos referentes aos cursos ministrados pela EAPE desde o ano de 2003, (QUIJANO, 1992), Gomes (2005.)</p> |

| | | | |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D | Educação étnico-racial no ensino de artes visuais Karyna Barbosa Novais Ano: 2019 Orientador: Leda Maria de Barros Guimarães. | Problemas sociais gerados a partir a herança racista do nosso passado escravocrata e as possibilidades de transformação que podemos realizar, a partir desse contexto. | Educação da Cultura Visual na perspectiva multicultural, intercultural e interdisciplinar, Pesquisa-Ação e pela Abordagem Triangular, Marcus Banks (2007), Maria Amélia Santoro Franco (2005) e Ana Mae Barbosa (1998 - 2005) |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaborada pela autora a partir do levantamento das pesquisas. Em jan/2021

Na última etapa da pesquisa, elencamos os aspectos teórico-metodológicos e os resultados, pontuando as convergências e divergências com a pesquisa doutoral. Seguiremos a ordem indicada no quadro Nº 2, iniciando com a dissertação da autora Giovana Hillesheim (2013), intitulada: *Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de Artes Visuais: caminhos percorridos e a percorrer*. Metodologicamente a autora Giovana Hillesheim (2013) faz um percurso nomeado academicamente como pesquisa o “estado da arte” ou o “estado do conhecimento”. Ela inventariou treze produções resultantes dos cursos de pós-graduação que investigaram a formação de professores de Artes Visuais, o que deu subsídios à análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (2009). O referencial teórico condutor ancorou-se no materialismo dialético, com ênfase em Antonio Gramsci (1891-1937).

Acerca da formação, destacamos alguns resultados apresentados por Giovana Hillesheim (2013): a divisão das treze pesquisas compiladas em dois grupos, os que buscaram alternativas para a formação de professores de artes visuais nos programas de pós-graduação em educação (77%) e o daqueles que procuraram os programas de pós-graduação em artes visuais (23%). A respeito da migração dos professores para os programas de pós-graduação em educação, a autora considera que os atuais 20 programas de pós-graduação em artes visuais não são suficientes para atender a demanda de pesquisadores

egressos das licenciaturas em artes visuais, apesar do aumento significativo de programas na área na última década.

Ainda sobre a migração, Giovana Hillesheim (2013) considera a necessidade de pesquisas sobre as razões que levam egressos de licenciaturas em artes visuais a desenvolverem suas pesquisas nos programas de pós-graduação em educação, caso que a autora considera instigante e aguçam a preocupação com o possível deslocamento de pesquisadores para outras áreas do conhecimento. Entretanto, consideramos mais grave um dado elencado na pesquisa, “[...] 70% dos orientadores das pesquisas sobre formação de professores de artes visuais jamais cursou arte, nem na graduação, nem na pós-graduação” (2018, p. 120). Como acontece e qual a qualidade dessa orientação por alguém que não é da área das Artes? É possível que haja fragilidades nessa orientação acerca de conceitos epistemológicos, estéticos e pedagógicos sobre o ensino de Arte, e isso deve reverberar nos resultados das pesquisas.

A pesquisa de Rosângela Modesto (2013), tem como título: *Análise de representações negras na pintura paraense na primeira metade do século XX e o ensino de arte: perspectiva à aplicação da Lei 10.639/2003*. A metodologia foi pesquisa em acervos de instituições museológicas de Belém, acerca de pinturas de artistas paraenses com produção voltada à representação negra, artistas plásticos: Antonieta Santos Feio, Waldemar da Costa e Dahlia Déa. A autora apresenta como principais resultados da pesquisa: a imagem que possibilita refletir acerca da presença do negro na sociedade local, uma vez que considera a dimensão da diversidade cultural como fenômeno histórico-social; ao falar de uma apreensão do segmento afro-brasileiro com base nas representações não implica numa leitura da imagem reduzida a um olhar estético formal, mas permite dialogar com o aspecto social e seus atravessamentos na análise das imagens; recorrer a espaços e instituições como museus e galerias para revisitar a representação artística negra na cidade de Belém é um desafio interligado

à construção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais de modo democrático.

A partir desses resultados apontados por Rosângela Modesto (2013) (re)visitar e fazer a (re)leitura da representação artística negra nos museus e outros espaços culturais da cidade de Belém é basilar para a valorização dos artistas negros. Consideramos relevante dar visibilidade às obras desses artistas, pois é bom lembrar que desde o período colonial e império, com a vinda da Missão francesa em 1816 as obras desses artistas ficaram de fora dos museus e galerias, na tentativa de os colonizadores obliterarem a criação artística/estética, tidas primitivas e sem valor. Essa invisibilidade dos artistas negros nos espaços culturais e entre outros espaços de modo pacífico, se deve ao famigerado mito da democracia racial, criticado por Kabengele Munanga (2004), alastrou-se pelo país a ideia que não havia conflitos raciais, o que imperava era a harmonia entre as raças, expressa pela miscigenação, já que não existiam leis segregadoras como nos Estados Unidos. Mostra disso é que não havia conflitos de caráter raciais entre negros e brancos. Assim, o racismo sofrido pelo negro era/é de forma subliminar, velado. O preconceito não fica claro, mas está lá, e reverbera na desigualdade social e no racismo institucionalizado por leis e práticas oficiais (RIBEIRO, 2019) e seus descabros.

Portanto, trabalhar a imagem/obras de arte de artista negro como autoidentificação quer seja por meio da história ou da cultura afro-brasileira e africana, contribui duplamente, primeiro, é uma forma de promover a visibilidade como afiança Rosângela Modesto (2013) de um povo que ficou à margem da sua própria herança histórica:

[...] A abordagem da leitura de imagem no ensino de arte ao se deter especificamente as representações de um segmento étnico tomando-se o aspecto da diferença, acumula esforços à análise da imagem a favor do processo de visibilidade afro-brasileira com alteridade e respeito à diferença. Afinal, o que realmente importa

do ponto de vista educativo é promover encontros e a difusão de metodologias sobre a leitura de imagem que possam ampliar as concepções de ler, variando da superficialidade da imagem até a complexidade de seu discurso ideológico (MODESTO, 2013, p. 125).

Eis, grosso modo, a segunda importância da leitura e interpretação do texto imagético, desvelar o discurso ideológico por trás da criação, como as de cunho racistas, pois as diferenças étnico-raciais estão presentes nas escolas, e a estratégia e conteúdo do professor ao abordar as imagens/obras poderá ou não reproduzir o preconceito no espaço escolar.

A pesquisa de Antônio Santos (2018), tem como título: *Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural*. O referencial teórico metodológico traz a teoria das representações sociais com abordagem processual com os teóricos Serge Moscovici (2015) e Jodelet (2005) para o trato; os estudos decoloniais sobre raça: Quijano e Grosfoguel. A abordagem é quantitativa do tipo multimétodo. Na tese de Antônio Santos (2018), elencamos alguns resultados que, inclusive apresentam algumas contradições nas representações dos professores, por exemplo a escola tem potencial para formar o respeito às diferenças; a escola é “despreparada” para trabalhar com a diversidade; a escola combate ao racismo a despeito da educação na família; a escola é impotente na formação para a educação étnico-racial. São representações conflitantes entre os sujeitos envolvidos sobre o processo ensino/aprendizagem e a importância da formação acerca da educação para as relações étnico-raciais.

A tese de Cláudia Mello (2018) tem como título: *Formação de professores de Artes Visuais nas Universidades Públicas da Região Norte: cultura e arte no currículo das licenciaturas*. A metodologia tem como base a concepção materialista histórico-dialética. Estuda a diferen-

ciação dos termos arte e cultura nos cursos de licenciaturas analisados nesta pesquisa, encontra no meio acadêmico diversas definições de arte e de cultura. O estudo tem como base teórica Eagleton (2011), Fisher (2002), e Gramsci (1982), para analisar as manifestações culturais da Região Norte do Brasil. A autora chama a atenção para os referenciais escolhidos pelos cursos de Artes Visuais já consagrados em outras regiões do país. Isso nos instiga a percepção de serem os conteúdos num currículo tradicional e hegemônico, elaborados pelo colonizador; ela identificou que existe a preocupação dos professores com relação aos conteúdos, não apenas pelo discurso das entrevistas como nos referenciais utilizados. “Estes conteúdos, por sua vez, necessitam ser elaborados com atenção às diretrizes, às leis, aos concursos que estão por vir e ao deleite do mercado de trabalho [...] (2018, p. 150).

Os docentes protagonistas das práticas pedagógicas têm autonomia para investigar e ressignificar as diretrizes, as leis e a política educacional brasileira, por exemplo a mais recente, tenta implementar uma política curricular com o documento Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018). Os docentes com percepção de sua ação política, a partir de estudos de interpretação da BNCC, em que pese as críticas no campo das Artes, podem fazer as devidas conexões com o Projeto Pedagógico do Curso, os conteúdos e um currículo que atenda a realidade social/cultural da sociedade brasileira contemporânea.

A pesquisa de Antônio Santos (2018) se aproxima com a de Semíramis Fernandes (2018), por tratar de formação de professores da Educação Básica e a Lei Nº. 10.639/2003. O título da pesquisa dela é: *Formação Continuada de Professores/as a partir da Lei Nº 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de artes visuais*. A metodologia tem como sujeitos, os professores que trabalham para uma educação antirracista. Os referenciais teóricos dos estudos pós-coloniais sobre a identidade (HALL e BHABHA), dos estudos de-

coloniais sobre raça (QUIJANO e GROSFOGUEL) e do multiculturalismo (CANDAU). A pesquisa de Semíramis Fernandes (2018) aborda na formação continuada oferecida pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), as contribuições da EAPE na prática pedagógica dos professores de artes visuais e as relações étnico-raciais. A investigação constatou que os cursos oferecidos tiveram a preocupação de trabalhar uma abordagem antirracista e têm contribuído para a prática pedagógica dos professores de artes em vista de uma educação antirracista. A autora considera que “A escola pública, como agente social de transformação (FREIRE, 1983), tem um papel importante de conscientização a cumprir nesse debate, para a desconstrução de preconceitos e para a promoção da diversidade” (2018, p. 16).

As pesquisas de Antônio Santos e Semíramis Fernandes se convergem com a minha pesquisa por trazerem autores Quijano (1992) Walsh (2009), e outros autores latinos, que enveredam por uma epistemologia conceitual decolonial, classificam essa modernidade como racionalidade/modernidade. Para o autor é importante considerar que não existe a modernidade sem o posicionamento ideológico de dominação, escravocrata imposta pelos colonizadores europeus:

A cultura nacional brasileira foi construída dentro dessa lógica colonial, baseada em uma economia escravocrata, onde os negros escravizados primeiramente sofreram a - deculturação; a inviabilização da manifestação de suas próprias culturas por meio de violências constantes que tinham o intuito de desenraizá-los de suas tradições originais (2018, p. 67).

A última pesquisa é de Karyna Novaes (2019), o título do trabalho é Educação étnico-racial no ensino de artes visuais. Teorizam sobre a educação multiculturalista e intercultural, representadas pelas autoras Ana Mae Barbosa (1998 - 2005) e Ivone Mendes Richter (2008). As autoras propõem uma educação intercultural de valoriza-

ção da diferença. O caminho metodológico utilizado nessa pesquisa foi o qualitativo, delimitado pelas orientações da Pesquisa-Ação e pela Abordagem Triangular. A autora desvelou que é preciso questionar marcadores eurocêtricos; ter a sensibilização para a diferença e para a diversidade racial, cultural e de gênero, além da percepção da identidade, da formação de uma consciência negra e do desenvolvimento de alternativas para o enfrentamento e superação do racismo que possam estimular outros profissionais da educação a investirem na educação para as relações étnico-raciais no ensino de Artes Visuais.

A introdução da Lei Federal Nº. 10.639/03 nas escolas brasileiras, também tem levado ao questionamento dos marcadores eurocêtricos presentes na educação brasileira. Entretanto, para que a lei fosse implementada, o professorado da cidade de Uberlândia, assim como em outros lugares, teve que buscar conhecimento e desenvolver estratégias para o enfrentamento do racismo.

À guisa de conclusão, objetivamos neste estudo mapear e investigar os estudos produzidos pelos estudiosos da área de Arte que demarcaram sentidos e significados à temática: práticas pedagógicas de docentes sobre as relações étnico-raciais. A pesquisa revela que existe um percentual ínfimo de estudos no ensino superior no campo das artes. A carência de pesquisas aumenta quando se trata de Artes Visuais e a temática centrada nas relações étnico-raciais. Consideramos que a partir do mapeamento dos estudos, algumas dimensões são fulcrais para subverter o racismo nas escolas e quiçá nas graduações, primeiro, a formação inicial e continuada de professores são fundamentais para o enfrentamento das questões raciais; e segundo, a elaboração de um currículo decolonial que contemple a diversidade étnico-racial presente na escola com uma pedagogia que aborde a diversidade histórico/cultural do povo brasileiro.

Antônio Santos (2018) reitera o que definem as DCNERER de que a escola tem potencial para formar o respeito às diferenças,

porém a escola não tem o conhecimento, os fundamentos conceituais para trabalhar com a diversidade. Com formação a partir da Lei Nº. 10.639/2003, os professores terão um referencial teórico/metodológico para subverter saberes eurocêntricos, e possam considerar a diversidade da sociedade brasileira com a elaboração de um currículo intercultural, que valorize, dando o devido protagonismo, sobretudo à história e cultura de negros, brancos e indígenas.

REFERÊNCIAS

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

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra. *As pesquisas denominadas “Estado da Arte”*. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.79, p. 257-272, ago. 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

MÜLLER, Tânia. *As pesquisas sobre o “Estado do Conhecimento” em relações étnico-raciais*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n.62, p. 164-183, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SANTOS, Raquel. *Estado do Conhecimento da área de educação e relações raciais em Programas de Pós-Graduação em Educação (2000-2010)*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25;2., São Paulo, 2011. Anais... São Paulo: ANPAE, 2011, p. 1-43.

SANTOS, Raquel; SILVA, Rosângela Maria; COELHO, Wilma. *Educação e relações étnico-raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação, (2000-2010)*. Revista Exitus, Santarém, v.4, n.2, p. 111-141, 2014.

REFERÊNCIAS TESES E DISSERTAÇÕES

FERNANDES, Semíramis. *Formação continuada de professores/as a partir da Lei nº 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais*. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

HILLESHEIM, Giovana Bianca. *Um olhar para as pesquisas que abordam a formação de professores de Artes Visuais: caminhos percorridos e a percorrer*. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MELLO, Cláudia. *Formação de professores de Artes Visuais nas Universidades Públicas da Região Norte: cultura e arte no currículo das licenciaturas*. 2018. 161 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MODESTO, Rosângela. *Análise de representações negras na pintura paraense na primeira metade do século XX e o ensino de arte: perspectiva à aplicação da Lei 10.639/2003*. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

NOVAIS, Karyna. *Educação Étnico-Racial no Ensino de Artes Visuais*. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SANTOS, Antônio. *Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre educação étnico-racial e as implicações em sua prática pedagógica: por uma pedagogia decolonial e intercultural*. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES

Antonio Jamerson Mendes da Rocha Côrtes¹

Elivaldo Serrão Custódio²

O ambiente educacional, com seus desafios e tendências modernas, sempre lançou demandas que exigem estratégias cada vez mais sofisticadas por parte do educador no sentido não somente de prender a atenção do educando, mas de gerar reflexões consistentes, e, para isso, se faz necessário, muitas vezes, buscar ferramentas que têm demonstrado, nas últimas décadas, bastante efetividade no incentivo ao aprendizado do educando, trazendo elementos que não sejam lineares, mas que trabalhem todos os campos e sentidos do mesmo, sejam os visuais, sonoros e até mesmo táteis, provocando assim a sensação não somente de estudar uma história, mas de fazer parte dela, ao se tomar decisões e refletir acerca dos resultados das mesmas na sociedade. Poderia o ato de emular³ uma realidade criar no educando maior comprometimento com o aprendizado, visto que o avanço ou não da narrativa irá depender inteiramente dele, enquanto protagonista desta? Estaria esse game, ainda que implicitamente, lhe ensinando algo sobre valores humanos, cultura, diversidade e reflexões que, de outra forma, talvez não fossem tão simples de serem trabalhadas em sala de aula? A discussão teórica que subsidiou a elaboração do presente texto foi suscitada a partir dessas e outras indagações.

A pesquisa da qual este texto constitui recorte, caracteriza-se como qualitativa exploratória-reflexiva e bibliográfica (GIL, 2008; MELUCCI, 2005), por procurar ampliar a compreensão acerca da

¹ Analista Judiciário no Tribunal Regional Eleitoral do Amapá. *E-mail*: ajcorox@gmail.com

² Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). *E-mail*: elivaldo.pa@hotmail.com

³ Um *software* que reproduz as funções de um determinado ambiente (SEABRA, 2008).

temática enquanto facilitadora que busca meios e possibilidades de inserir reflexões relacionadas a diversidade no contexto educacional através dos jogos eletrônicos. O presente texto está dividido em duas seções. Na primeira é introduzida a temática de games na educação. Na segunda, são apresentados exemplos e alternativas ao uso de jogos digitais enquanto ferramentas propagadoras de reflexões transversais. Nesta seção também são explorados alguns resultados da utilização de jogos em sala de aula, tais como o uso de um jogo de RPG⁴ de mundo aberto com o objetivo de aprofundar a discussão acerca de temas do dia a dia, como a tolerância e o respeito. Dessa forma, consegue-se coletar importantes dados acerca do processo de ensino-aprendizagem que é gerado a partir dessas e outras experiências educacionais.

A temática de gênero e diversidade, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deve ser trabalhada como tema transversal. Porém ainda é muito comum na maioria das práticas pedagógicas de professores da escola pública do Ensino Fundamental abordar tal conteúdo de forma inóspita ou até mesmo nem sequer abordá-lo. Soma-se a isso a necessidade de se adotar estratégias e práticas que se mostrem eficazes na difícil tarefa de alcançar a atenção dos alunos, gerando assim maior envolvimento e interação com estes. Enquanto pesquisas e experimentações buscam a cada dia aproximar as novas gerações – com suas tendências modernas e crises geradas pela globalização – do ambiente escolar, bem como inseri-las no contexto pedagógico, João Mattar (2010) nos apresenta a possibilidade de se utilizar jogos digitais (games, em inglês) como ferramentas para potencializar sua aprendizagem e senso crítico nas mais diversas áreas do conhecimento. Tais jogos fazem parte de uma carga horária semanal de grande proporção na vida dos jovens atualmente, brigando em pé de igualdade com redes sociais como

⁴ RPG é uma sigla para o inglês *role-playing game* (jogo de interpretação de papéis, ou jogo de interpretação de personagens). Nele o jogador assume o papel de um personagem importante imerso em um mundo imaginário, com diversos elementos e culturas próprias, onde, de acordo com suas decisões e escolhas, a história do jogo vai avançando e lhe apresentando conceitos novos, tramas e quebra cabeças que requerem bastante reflexão e raciocínio por parte do jogador (IONTA, 2010).

facebook, instagram e tiktok na luta por quem toma mais “tempo de tela” e gera maior repercussão no cotidiano da geração alpha⁵.

Jogar jogos digitais é a regra, não a exceção. Segundo a Global Games Market Report (NEWZOO GAMES, 2016), em 2016 foram contados cerca de 2,09 bilhões de jogadores de jogos digitais no mundo. No Brasil, os jogos digitais estão entre as principais atividades dos adolescentes, jovens e adultos: cerca 82% da população entre 13 e 59 anos joga algum tipo de jogo digital, gastando em média 15 horas por semana, número esse que salta para 19 horas quando considerada a rotina média dos adolescentes (NERIS, 2019, p. 24).

Ainda neste sentido, Gadwell, citado por Carla Lara (2019) afirma que uma pessoa, após dedicar 10.000 horas de estudo em uma área de especialização, pode ser considerada especialista. Na sua pesquisa cognitiva, após notar que 25% dos participantes afirmavam jogar há mais de 10 anos, cerca de 20 horas por semana, o que daria aproximadamente 10.400 horas dedicadas a videogames, chegou à conclusão de que, tecnicamente, essa parcela analisada se tratava de especialistas em termos de horas dedicadas aos *videogames*.

Segundo Von Ahn e Dabbish (2008, p. 58) 10.000 horas é o “equivalente a trabalhar em tempo integral a 40 horas por semana durante cinco anos”. Mais da metade dos participantes da pesquisa (75%) relatou ter jogado videogames ao longo dos últimos 5 anos. Se os jogadores de 10 a 15 horas para este estudo continuarem com seus hábitos de jogo, eles estarão a caminho de atingir as 10.000 horas antes de completarem 21 anos. (...) Enquanto 75% dos sujeitos deste estudo estavam jogando há 5-10 anos, um quarto (25%) jogava videogames há mais de 10 anos. Sessenta e cinco por cento (75%) dos participantes consi-

⁵ A geração Alpha representa os nascidos no ano de 2010 para frente, apresentam como características a espontaneidade e autonomia com um poder de adaptação muito acelerado. Movidos pelos estímulos sensoriais – sobretudo visuais, graças as mídias digitais repletas de imagens, consomem informações em diversos canais, como *on demand*, vídeos, realidade virtual e aumentada, jogos, etc. (DE LIMA *et al*, 2016).

deraram-se especialistas e jogadores experientes em pelo menos um game que jogaram. Esses assuntos pertencem à atual geração de jovens do século 21 que cresceram na era dos videogames (LARA, 2019, p. 99-100).

Fato é que os games fazem parte da cultura brasileira há décadas, e nunca perderam seu destaque social, seja nas vendas cada vez mais constantes, no seu engajamento em plataformas digitais como *youtube* e *spotify* ou na sua relação com as demais formas de arte, como filmes, trilhas sonoras, animações, quadrinhos e a enorme quantidade de produtos relacionados, como brinquedos, vestuários, acessórios, etc. Esse modo de apresentar conceitos e contar histórias mais do que convida, na verdade desafia o player a tentar adivinhar quais as escolhas e consequências que foram previamente pensadas e estabelecidas a ele, observando detalhes como efeitos sonoros, velocidade dos acontecimentos, pontos diferenciados no mapa e até mesmo a presença de objetos não convencionais.

Desde a geração Z, já se pensava nos jogos digitais como os próximos brinquedos que poderiam ser incorporados na escola para facilitar a aprendizagem, visto que constituem em um recurso multimídia mais interativo, fornecendo acesso a habilidades que podem ser facilmente introduzidas na escola para ensinar currículos e conteúdos específicos. Quando se joga algum jogo, a aprendizagem ocorre de forma contínua e simultânea, seja consciente ou inconscientemente, a qualquer momento jogado, visto este possuir um elemento motivador e relacionar eficientemente conceitos e fatos das mais diversas áreas. Há por trás do *videogame* sistemas complexos, dotados de características essenciais que instigam feedback imediato por parte do jogador.

Carla Lara (2019), ao estudar sobre o método de *design* de jogos para o contexto escolar, conclui ao final de sua pesquisa que o que conhecemos como alfabetização no século XX agora mudou e os jogadores são de fato leitores de todas as formas de mídia. Ou seja, eles estão lendo enquanto estão imersos nos mundos dos jogos, já que a leitura pode assumir formas literárias de livros físicos, livros eletrôni-

cos, *sites* e narrativas de videogames. Assim, os jogadores aproveitam a leitura de ficção em videogames porque ela permite que você entre no livro e seja o herói da jornada.

Em recente pesquisa realizada com o jogo *Assassin's Creed II* como facilitador do ensino de História, Lynn Alves e Helyon Telles (2015) reconhecem que nas últimas décadas esta disciplina perdeu, enquanto discurso, o monopólio da produção da descrição legítima do passado, abrindo espaço para outras formas discursivas, a exemplo das artes e dos jogos de simulação, com sua capacidade de apresentar papéis históricos, metas e métodos para atingir tais metas com a precisão idealizada. Fato posteriormente corroborado por Marcelo Oliveira (2016, p. 228):

Um dos principais problemas observados no ensino de História é a inadequação do método tradicional utilizado comumente pelos docentes para com o aluno. Nesse sentido é fundamental a busca por recursos que possam tornar o aprendizado mais significativo, e, pela sua dimensão lúdica, os jogos eletrônicos são instrumentos capazes de legar uma importante contribuição.

Games de simulação geralmente possuem essas características lúdicas e atrativas que encantam a educação para jovens e adolescentes, apresentando mecânicas de aprendizado que estimulam o estudante a obter conceitos e memórias através da descoberta, o que se diferencia de métodos tradicionais de ensino, como mimética e a memorização, por exemplo, visto que proporciona diversão e aprendizado ao mesmo tempo. Raquel Neris (2019) também aponta como benefícios dos jogos digitais o desenvolvimento de habilidades espaço-visuais e multidimensionais, do raciocínio lógico, do monitoramento simultâneo, da capacidade de decodificar representações icônicas e até mesmo do próprio pensamento científico, visto que jogar também consiste na observação e no teste de hipóteses.

O estímulo de tais habilidades talvez resida no fato de o adolescente encontrar nos jogos digitais um cenário interativo, podendo situá-lo em qualquer época, seja ela passado, presente ou futuro, poden-

do trazer à baila até mesmo um lugar já existente, com normas, regras e personagens reais, adquirindo conhecimento e formas de experiência através da interação com o fictício, da resolução de problemas, enigmas e batalhas. Há ainda a possibilidade do jogador usufruir de prazeres como a imersão, por exemplo, que lhe permite a sensação de estar totalmente envolvido em uma realidade completamente nova, cheia de mistérios e culturas ainda por serem identificadas, onde pode-se encontrar tanto fantasia quanto encenações de época, viver aventuras que marcaram a história da humanidade, ser transportado para um lugar primorosamente simulado no qual somente a vivência em si já é prazerosa, independente do conteúdo da narrativa (ILHA; CRUZ, 2006).

Na tentativa de provar o impacto dos *games* na geração Z, Dulce Cruz, Daniela Ramos e Rafael Albuquerque (2012) aplicaram um questionário a 322 alunos de Ensino Fundamental, compostos por 160 meninos e 162 meninas, entre doze e quatorze anos. Dentre os entrevistados, impressionantes 99% possuíam acesso a computadores (estamos falando de dez anos atrás), enquanto que 84% jogavam algum tipo de jogo e, dos que não jogavam, 76% era por falta de tempo. Outro dado interessante é o de que 69% afirmou que gostaria de jogar na escola. Desse modo, a utilização de uma metodologia acessível para implantar ensino através dos jogos eletrônicos no ambiente escolar seria de fundamental importância no sentido de oferecer uma nova alternativa de vida para esses estudantes, o que ampliaria horizontes. Neste sentido, é muito importante a inserção de recursos que possam tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, através dessa dimensão lúdica que os jogos eletrônicos proporcionam. Provocando assim maiores reflexões que tragam significado e significância aos alunos enquanto protagonistas de histórias que agucem sentidos e proporcionem descobertas, e a reflexão de temáticas transversais, como é o caso de gênero e diversidade.

Muitos são os desafios dos educadores em suas práticas pedagógicas, uma vez que a escola é um espaço de intensa interação social que também reproduz a discriminação de gênero, preconceitos e estereótipos. Práticas

pedagógicas que afirmem e valorizem as diferenças são importantes e, para isso, se faz necessário buscar ferramentas que têm demonstrado, nas últimas décadas, bastante efetividade no incentivo ao aprendizado crítico do educando (ALVES; TELLES, 2015; MATTAR, 2010), trazendo elementos que não sejam lineares, mas que trabalhem todos os campos e sentidos do mesmo, sejam os visuais, sonoros e até mesmo táteis, provocando assim a sensação não somente de estudar a narrativa e os conceitos apresentados na história, mas de fazer parte dela, ao se tomar decisões e refletir acerca dos resultados das mesmas na sociedade.

Apesar de nem todos os exemplos mencionados nesta seção estarem inteiramente ligados à temática de relações de gênero, faz-se mister citá-los, dada a relevância do efeito que a experimentação destes games causou na mente do educando. O primeiro deles é o vivenciado por Cristine Moreira e Dulce Cruz (2009), que provocaram alunos do 9º ano a jogarem certos games e fazerem uma descrição do que se tratava o jogo, na tentativa de correlacioná-los a temas transversais, mostrando o que aprenderam com o projeto investigativo de tentar ler, compreender e vivenciar as narrativas dos jogos eletrônicos experimentados. Foram experimentados diversos tipos de jogos, porém é inegável a contribuição subjetiva que os jogos do tipo simulação puderam proporcionar aos alunos, visto que esses geram possibilidades de se vivenciar dilemas que ocorrem no mundo real, facilitando assim a aprendizagem de situações que na vida real tornariam muito mais complexo e dificultoso o processo aquisitivo de competências e habilidades. Exemplo claro desse gênero é o jogo “*the sims*”, narrado pela aluna Bruna Civeira:

The Sims é um mundo completamente cheio de vida. Não se trata apenas de um jogo de computador. A maioria dos jogos de computador apresenta um único ponto de vista. As simulações mantêm você dentro de um limite, mas com várias alternativas. Você nunca pode ver o que está passando no íntimo dos personagens. Em The Sims, as coisas não são bem assim, você consegue ficar muito mais próximo de seus personagens, suas decisões irão colocá-los frente a frente. E o

que é importante, suas decisões direcionam a criação das personalidades deles. Sims não são personagens de papel para recortar, estes Sims, são criaturas com temperamento, necessidades e urgências, com desejos até de comer uma pizza. Seus Sims podem parecer muito com você, ou até mesmo com seus pais ou com os pais do presidente. Você pode criá-los da forma que quiser, pode encher a casa de eletrodomésticos ou de vários Sims. Mas uma vez que você tenha feito isso, a casa deles terá algumas necessidades que você precisará atender. (MOREIRA; CRUZ, 2009, p. 182).

Um fato interessante acerca do game *The Sims* é que você pode escolher o gênero de seu personagem, e não encontra limitações neste sentido, por exemplo. Antes, o jogo restringia algumas roupas e tipos de cabelo exclusivamente para personagens femininas ou masculinas, porém de 2016 para frente a empresa decidiu mudar este paradigma. Com a mudança, todas as opções de conteúdo podem ser usadas para ambos os sexos. O *Electronic Arts*, estúdio que produz o jogo, comentou em uma nota que a intenção é a justamente a de assegurar que os jogadores possam criar personagens com quem se identifiquem ou se relacionem, sem limitações.

Um dos games mais jogados pelos alunos no projeto de Cristiane Moreira e Dulce Cruz foi o “Tíbia”. Um jogo MMORPG (*Massively Multi-player Online Role-Playing Game*), que é uma espécie de RPG jogado através da *internet*, onde é possível jogar em tempo real com pessoas do mundo inteiro. Este game permitiu ao aluno Victor Silvera vivenciar situações que nos levam a refletir sobre temas como exclusão social, perdão e redenção:

Em um lugar meio distante da capital de um país muito pequeno um rapaz chamado Harry que mal tinha chegado no lugar, não tinha amigos, e por isso as crianças de lá ficavam fazendo brincadeiras de mal gosto e um rapaz simpático foi falar com ele para eles serem amigos. O rapaz foi logo se apresentando e se chamava Vinicius que tinha bastante amigos ali como Augusto, Guilherme então como esses outros rapazes não tinha simpatia com ele, foram logo queren-

do arranjar briga e muita confusão. Então como ele ficava dando bola para esses guris, eles foram em grupos e bateram no Harry, ele ficou com olho roxo e todo machucado, e ele foi crescendo naquela cidade com aquele grupo contra ele, e seus amigos ajudando ele. Então ele foi ficando com raiva dos guris que ficavam incomodando ele desde pequeno, e ele foi treinando para ver se ficava mais forte para lutar com esses rapazes, então ele e seus amigos foram para lá descontar sua raiva. Então ele descontou sua raiva e viu que a briga não levou a nada, porque no final ele ficou amigo dos guris da vila (MOREIRA; CRUZ, 2009, p. 183).

Cristiane Moreira e Dulce Cruz (2009) concluem que todos os alunos conseguiram interagir de forma satisfatória, estudando os conteúdos inerentes à teoria das narrativas ao mesmo tempo em que jogando e praticando a leitura. Soma-se a isso o fato de que as narrativas dos games trouxeram inúmeras tramas envolvendo lazer (*Habbo Hotel*), matemática (*The Sims*), relações humanas (*Tribia*), e aventura (*Need for Speed*). Apesar de serem bem poucos, existem hoje jogos que retratam a temática de gênero e diversidades de forma mais direta. Como é o caso do *game Super Lady*, onde a personagem principal é uma heroína negra, representante do movimento LGBT, que enfrenta diariamente os problemas que a sociedade lhe impõe. Ela enfrenta monstros como: racismo, homofobia e machismo personificados. O *game True Colors*, do programa NAVE (Núcleo Avançado em Educação)⁶, trata da difícil e sensível temática de relacionamentos abusivos na adolescência. Já o *game Super Luma* mostra uma super heroína que luta pelas mulheres contra o machismo da sociedade, resgatando-as em um divertido game no estilo retrô onde você pula de plataforma em plataforma. Finalmente, o último jogo a ser citado, apesar de não tratar objetivamente da temática gênero e diversidade, permite, através de muitas histórias, que o personagem principal se

⁶ Programa de Ensino Médio Integrado e Profissional desenvolvido pelo Oi Futuro em parceria com as Secretarias de Estado de Educação do Rio de Janeiro e Pernambuco. Ver em: <https://oifuturo.org.br/programas/nave/>.

relacione com pessoas do mesmo sexo. Trata-se de *Stardew Valley*, jogo independente desenvolvido no estilo retrô onde você controla um personagem recém chegado da cidade que tem a difícil tarefa de restaurar a fazenda herdada de seu avô. Apesar da premissa simples, o jogo possui um vasto universo, recheado de tramas e personagens com histórias de vida muito complexas, onde é permitido ao player desde a customização e livre escolha do gênero de seu personagem, até a opção por com quem ele irá casar, podendo ser do sexo oposto ou não, e, dependendo de suas escolhas, este vai desbloqueando memórias e eventos que afetam o andamento da narrativa.

A análise tanto dos exemplos trabalhados em sala quando dos jogos que são possíveis candidatos a serem utilizados nos traz profundas reflexões sobre o potencial que a utilização destes no contexto pedagógico tem de contribuir na atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para novas possibilidades ao passo em que gera no aluno senso de responsabilidade e senso crítico, propiciando o encontro entre dois mundos, o dele, e o da narrativa apresentada. Estabelece, assim, um elo de sentidos e significados a partir da experiência gerada na comunicação entre o passado e o presente, no lúdico, no desconhecido, no discurso histórico, político e filosófico, podendo subsidiar elementos que o desafiam a pensar e refletir padrões impostos pela sociedade.

O jogo de simulação, em especial, é um gênero que envolve interpretação e estratégia combinadas com narrativas dinâmicas e improvisadas, exigindo que o jogador tome posicionamentos acerca de situações e conceitos. A combinação desses elementos pode então proporcionar ao educador uma poderosa ferramenta no combate ao preconceito e a segregação, possuindo o poder de transpassar membranas e barreiras que a educação em seu estilo formal talvez não conseguiria com tanta presteza e eficiência. Jogar em sala de aula abre espaço para a criatividade e a ludicidade na tentativa de, através dessa ferramenta, resgatar valores simbólicos que promovam ensino voltado ao aprofundamento da crítica e a reflexão de temáticas transversais de forma adequada ao contexto das novas gerações.

Os Jogos de simulação e RPG, a exemplo de *The Sims* e *Stardew Valley*, podem desenvolver ainda habilidades até então não compreendidas em sala de aula, como o senso de cooperação, trabalho em equipe, a moralidade e o respeito enlaçados por trás de conceitos como preconceito, segregação, vingança e perdão. Conceitos esses necessários para se promover discussões avançadas nos conteúdos transdisciplinares. Vale mencionar ainda, que a diversidade de gêneros trabalhados nos jogos experimentados mostrou o poder que essa ferramenta tem, já que as narrativas textuais – sejam elas romance, tragédia, comédia ou sátira – proporcionam, através do lazer, temáticas como geografia, construções históricas, relações humanas, matemática, gerenciamento do tempo, gerenciamento financeiro, ética, respeito e autorresponsabilidade.

Finalmente, temos no questionário aplicado por Daniela Ramos e Rafael Albuquerque (2012) uma importante reflexão: em sua pesquisa, realizada há dez anos atrás, 99% dos alunos já possuíam acesso à computadores e 84% já jogavam algum tipo de jogo. Se fossemos realizar a mesma pesquisa hoje, essa proporção aumentaria? Ouso dizer que sim, visto que as pesquisas de Carla Lara (2019) e Raquel Neris (2019) apontam para o ato de jogar *videogame* hoje como a regra, e não a exceção. Devendo assim o sistema educacional Brasileiro estar atento às tendências e transformações ocorridas na sociedade, que hoje passa mais tempo olhando para as telas digitais do que os livros físicos e papéis impressos em si.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Dulce Maria; RAMOS, Daniela Karine.; ALBUQUERQUE, Rafael. *Jogos Eletrônicos e aprendizagem: o que as crianças e jovens têm a dizer?*. Revista Contrapontos, Itajaí, v. 12, n. 1, p. 87-96, 2012.

LIMA, Rayanne. *et al. A importância dos jogos digitais como ferramenta pedagógica para a geração Alpha*. In: VI Encontro Internacional Jovens Investidores, 2016, Lisboa. Anais, Campina Grande, Editora Realize, 2016, p. 1-6.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ILHA, Paulo César; CRUZ, Dulce Maria. *Jogos eletrônicos na educação: uma pesquisa aplicada do uso do Sim City4 no ensino médio*. In: XXVI Congresso da SBC e XII Workshop de Informática na Escola. 2006. Anais, Natal, Editora SBC, p. 240-246.

IONTA, Marilda. *Aprender e ensinar história: os jogos de RPG na sala de aula*. Revista Ponto Vista, Viçosa, v. 6, n. 1, p. 23-29. 2010.

LARA, Carla. *Desenvolvimento de competências e habilidades do século 21 por meio de jogos digitais: uma experiência com Minecraft na reconstrução virtual da cidade de Mariana/MG*. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MATTAR, João. *Games em Educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MOREIRA, Cristiano; CRUZ, Dulce M. *As narrativas dos jogos eletrônicos e suas possibilidades educacionais*. Teoria e Prática da Educação, Maringá, v. 12, n. 2, p. 179-184, maio/ago. 2009.

NERIS, Raquel. *Método de design de jogos digitais educativos par auso no contexto escola*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Marcelo. *O jogo da História: Aprendizagens significativas e jogos eletrônicos numa escola municipal do interior da Bahia*. *Jogos Digitais e Aprendizagens: Fundamentos para uma prática baseada em evidências*. Campinas: Papyrus, p. 227-244, 2016.

SEABRA, Geraldo. *Games como emuladores de informação, aprendizagem e propulsão cognitiva para o advento do homem pós-humano*. Game Cultura, São Paulo, 2008.

TELLES, Helyom; ALVES, Lynn. *Ensino de história e videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado*. In: XI Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação. 2015. Anais, Salvador, Revista UNEB, p. 172-181.

A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NAS ROTINAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS RURAIS, E QUILOMBOLAS, NO MARANHÃO

Raimundo Luís Silva Cardoso¹

István van Deursen Varga²

Antônio Henrique França Costa³

A história da colonização e formação econômica do Brasil é marcada pela exploração e escravização do negro. Os impactos produzidos por essa barbárie humana ao longo de 300 anos são marcantes e visíveis na sociedade atual. A abolição não permitiu, no final do século XIX, a incorporação digna do povo negro no desenvolvimento do país, realidade que ainda permanece na contemporaneidade, que se expressa na atenção deficiente de instituições governamentais às necessidades da população negra (SCHWARCZ; GOMES, 2018). O reconhecimento das comunidades negras urbanas e rurais, como as comunidades quilombolas, principalmente no tocante à legalização do território, exemplifica o hiato existente no atendimento da pauta de reivindicações que os movimentos negros vêm construindo nos últimos anos.

O racismo, institucional e estruturante, historicamente contribui

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem/UFMA.

E-mail: raimundo.cardoso@ufma.br

² Professor da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. *E-mail:* istvan.varga@ufma.br

³ Conselheiro de Segurança Alimentar Escolar de São Luis-MA.

E-mail: henriquenegrolindo@yahoo.com.br

para a deficiência do acesso da população negra aos sistemas de proteção social do governo (ALMEIDA, 2019). As especificidades de comunidades tradicionais, comunidades rurais, negras quilombolas e indígenas, que possuem características específicas acerca da compreensão de mundo, que é fruto da forte influência do gradiente cultural, herdado pela ancestralidade através da oralidade dos seus antepassados, devem contribuir para uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar, e assim, garantir o respeito a diversidade racial e o reconhecimento digno das crianças e jovens negros e indígenas (BRASIL, 2005).

A implementação da Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, ainda é um desafio na realidade das escolas brasileiras, ainda mais em escolas localizadas nos territórios quilombolas, exigindo um movimento de capacitação e formação pedagógica de educadores/as, professores/as e gestores/as de políticas de educação, para a compreensão da lei nas rotinas pedagógicas de trabalho no ambiente escolar (CAVALCANTE *et al*, 2017; BRASIL, 2005). Este marco legal representa a materialização da pauta histórica dos movimentos negros no país. Além de sinalizar a necessidade de implantação do ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental, aponta a amplificação de debates na sociedade brasileira sobre as políticas de ações afirmativas (COSTA, 2011).

Assim, esse texto advém de uma pesquisa-ação, a qual possibilita o diálogo e a construção consensual de soluções de um problema entre os especialistas e os não-especialistas, por meio de um trabalho coletivo. Esse caráter específico deste tipo de pesquisa social contribui para as pesquisas educacionais, pois possibilita a compreensão de microssituações no ambiente escolar e permite traçar objetivos pedagógicos e estratégias de amplo espectro (THIOLLENT, 2008):

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 16).

Michel Thiollent (2008) destaca ainda que o planejamento da pesquisa-ação tem um caráter flexível, não seguindo a rigidez de uma série de etapas ordenadas, como outros tipos de pesquisa. O pesquisador segue dinâmicas oscilatórias durante a sua relação com a realidade estudada. O autor propõe os seguintes caminhos durante o desenvolvimento do processo de planejamento da pesquisa, que apresentamos de maneira sucinta:

1. Fase exploratória: consiste no diagnóstico situacional do campo de pesquisa, levantamento dos problemas emergenciais e das ações, assim como os sentimentos dos sujeitos envolvidos e os seus anseios. Os pesquisadores e os participantes constroem os objetivos da pesquisa.
2. Tema da pesquisa: nesta fase os pesquisadores e participantes definem o problema prático e o estabelecimento dos conhecimentos teóricos que devem ser abordados para sua compreensão.
3. Colocação dos problemas: estabelece a definição de uma problemática em que o tema abordado tenha consonância com o tema da pesquisa.
4. Lugar da teoria: corresponde a escolha do referencial teórico para a condução das análises e da pesquisa.
5. Hipóteses: envolve o levantamento de proposições ou pressupostos pelo pesquisador sobre possíveis soluções do problema de pesquisa.
6. Seminário: desempenha o papel de discutir, examinar e tomar decisões sobre o processo de condução de investigação.
7. Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa: o campo de pesquisa pode corresponder a uma comunidade geograficamente densa ou dispersa. Acerca da amostragem e representatividade qualitativa são questionáveis.
8. Coleta de dados: as principais técnicas utilizadas são as entrevistas, coletivas e individuais, questionários convencionais, e levantamento documental, como conteúdo de jornais

- e revistas. As informações levantadas são transferidas para o seminário, onde serão discutidas, analisadas e interpretadas.
9. Aprendizagem: envolve a capacidade de produção e circulação de informação dos participantes. Nesta fase que a pesquisa-ação tem maior importância nas pesquisas educacionais.
 10. Saber formal/saber informal: visa estabelecer a comunicação entre os saberes teóricos (dos especialistas) e práticos (dos participantes) para elaboração de novos conhecimentos.
 11. Plano de ação: estabelecimento de uma ação com os sujeitos investigados de forma planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação.
 12. Divulgação externa: refere-se a devolutiva dos resultados aos sujeitos investigados, mediante acordos prévios, e também o compartilhamento nos diversos meios e espaços de divulgação, e de publicação científica.

A pesquisa-ação em tela, teve como lócus o município de Turiaçu-MA, situado na microrregião do Gurupi. É marcado por uma grande concentração de população negra e um número expressivo de quilombos. Localiza-se entre os rios Turiaçu e Gurupi (PROJETO VIDA DE NEGRO, 1993). A comunidade quilombola Jamary dos Pretos é integrante desse universo de quilombos do município. A pesquisa foi gestada por iniciativas de lideranças, de educadores/as, professores/as e gestores/as de educação do município que viram a necessidade de discussão das relações étnico-raciais, compartilhadas durante os encontros com os pesquisadores. Assim, essa pesquisa teve como objetivo contribuir com o processo de formação e capacitação em relação à discussão da educação para as relações étnico-raciais, junto a 50 educadores/as, professores/as e gestores/as do município de Turiaçu – MA.

Esse texto relata a experiência de aplicabilidade da pesquisa-ação, à luz do referencial teórico proposto por Thiollent (2008) para a construção de ações para amplificar a implementação da Lei Nº 10.639/03 e debates acerca das relações étnico-raciais, assim como a capacitação de educadores/as, professores/as e gestores/as de edu-

cação no município de Turiaçu-MA. A pesquisa-ação, tanto em sua fase de elaboração e execução, foi realizada pela equipe de pesquisadores do Núcleo de Extensão e Pesquisa com Populações e Comunidades Rurais, Negras, Quilombolas e Indígenas (NuRuNI)/ Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente (PPGSA)/Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O NuRuNI, instituído em 2006, está vinculado administrativamente ao PPGSA/UFMA, por sua vez vinculado ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UFMA, e define-se por sua natureza multidisciplinar e interdisciplinar. Destina-se a contribuir para a consolidação das linhas de pesquisa e trabalho do PPGSA/UFMA, dos cursos de graduação e departamentos que o sustentam, de suas instituições e entidades parceiras, e, sobretudo, para a melhoria da qualidade de vida das populações e comunidades abrangidas. A sua estrutura organizacional é composta por: uma coordenação geral; um conselho interno; quatro coordenações de campo de atuação e pesquisa (saúde, educação para relações étnico-raciais, ambiente e território, e história e cultura das relações étnico-raciais); e, secretaria. Por isso, o NuRuNI busca construir as suas linhas de investigação e pesquisa em resposta à demanda levantadas a partir dos seus parceiros – movimentos sociais, lideranças e integrantes de comunidades rurais, negras, quilombolas e indígenas – atitude que vem justificando e demarcando as atividades do núcleo, como premissa a extensão, precedendo e fundamentando a pesquisa dos trabalhos de investigação.

As fases de construção da pesquisa-ação são dinâmicas e flexíveis (THIOLLENT, 2008). Seguem as etapas que foram organizadas segundo o modelo metodológico proposto por Thiollent (2008) na pesquisa, ressaltando que a especificidade da pesquisa-ação proporciona um movimento de ida e vinda no decorrer do processo de seu desenvolvimento com pesquisadores e sujeitos envolvidos, característica que permitiu inúmeros movimentos oscilatórios entre os pesquisadores e os participantes. Assim, as etapas apresentadas logo em seguida, não correspondem a uma condução estática das ações

realizadas ao longo do processo de elaboração e execução da pesquisa. A fase exploratória da pesquisa abarcou inúmeras articulações, tais como, reuniões e visitas com a gestão municipal e as lideranças de comunidades quilombolas, negras rurais e ribeirinhas, do município de Turiaçu – MA, ao longo das atividades desenvolvidas dos projetos de pesquisa “Vulnerabilidade às DST/AIDS e hepatites virais em comunidades de remanescente de quilombo na Macrorregião de Saúde de Pinheiro – MA” e “Qualidade de vida e controle da hipertensão arterial em comunidades quilombolas, no Maranhão”, ambos executados pelo NuRuNI e financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Dessa forma, foi possível realizar uma escuta qualificada dos problemas e construir uma pauta de reivindicações com os integrantes destas comunidades.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, com base nos diálogos e debates entre os pesquisadores e sujeitos envolvidos foi eleita a inserção e amplificação da temática da história e da cultura afro-brasileira no ensino e na formação de crianças, jovens e adultos nas escolas das comunidades envolvidas. E, como eixo prioritário para alcance desta ação, a qualificação de operadores/as e gestores/as de políticas de educação municipal sobre a implementação da Lei Nº 10.639/03. Utilizou-se como marco teórico a teoria da Dialogicidade de Paulo Freire (FREIRE, 1980; 1987; 2021) e a Lei Nº 10.639/03. A partir desse referencial emergiu a seguinte questão: Como os educadores/as, professores/as e gestores/as de educação compreendem a implementação da Lei Nº 10.639/03 nas atividades pedagógicas internas e externas da escola para contribuir na inserção da história e cultura afro-brasileira na educação de crianças, jovens e adultos?

Para o enfrentamento da questão, foi proposta uma Oficina Multiculturalismo e Diversidade Cultural: Estratégias para Implementação da Lei Nº 10.639/03. Tal oficina foi desenvolvida no período de 10 a 12 de janeiro de 2018, tendo uma carga horária 60h (sendo 16h teóricas e 44h de atividades práticas de pesquisa de campo e aplicação da metodo-

logia de trabalho proposta durante a oficina nos seus locais de atuação); tivemos um total de 70 participantes, contudo, somente 50 participantes concluíram a oficina. Foram trabalhados os seguintes Eixos Temáticos: Módulo I – O papel do educador (a) na sociedade atual; Módulo II – Educação para as relações étnico-raciais e a importância do dia 20 de novembro; Módulo III – Multiculturalismo e diversidade cultural.

Em decorrência das especificidades geográficas do município e do difícil deslocamento dos sujeitos envolvidos, principalmente os participantes residentes e domiciliados na zona rural, estabeleceu-se uma escola localizada na sede do município para execução da oficina. Pactuou-se entre os pesquisadores e sujeitos, que ficaria à cargo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) o recrutamento dos participantes para a oficina. Assim, foram convocados 70 participantes.

Na oficina foram realizadas coleta de dados, desde a observação participante; diários de campo; e, plano de intervenção proposto pós-oficina. Tal observação participante foi realizada durante as visitas e reuniões nas comunidades, e no decorrer da execução da oficina. As observações foram registradas no diário de campo, identificadas como notas de observação sobre as falas e conversas, reflexões preliminares, notas teóricas e impressões – tanto ambientais e físicas, individuais e coletivas, e também comportamentais dos sujeitos. Ainda na oficina, a aprendizagem e saber formal/saber informal correspondeu a troca de saberes e de experiências entre os pesquisadores e participantes durante a execução da oficina.

Os participantes da oficina foram divididos em grupos, e tiveram como tarefa elaborar um plano de intervenção tendo como base os seus conhecimentos prévios e as informações socializadas durante a oficina. Segue abaixo um plano de intervenção, para fins ilustrativos, proposto por um grupo de participantes da oficina.

Plano de intervenção – grupo de professores/as

TEMA: CULTURA AFRO-BRASILEIRA: Saberes Tradicionais

Título: Horto Medicinal

Público-alvo: Moradores do Quilombo Jamary dos Pretos, Turiaçu-MA.

Período: janeiro a julho de 2018.

Objetivo geral: Implantar na Escola Municipal Severa Mafra no Quilombo Jamary dos Pretos um horto com plantas medicinais essenciais, a partir dos saberes de moradores locais.

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CONTEÚDO | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | RECURSOS | AVALIAÇÃO |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificar plantas com propriedades medicinais no Quilombo Jamary dos Pretos; • Cultivar ervas e arbustos medicinais nas dependências da Escola Municipal Severa Mafra; • Identificar as propriedades preventivas e curativas das plantas cultivadas; • Distribuir mudas aos moradores a fim de preservar o cultivo de plantas medicinais nas famílias. | <ul style="list-style-type: none"> • O poder das plantas medicinais; • Geometria dos canteiros; mosaico vegetal; • Resgate dos saberes tradicionais locais. | <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização de pessoas para a construção do projeto; • Formação de grupos de trabalho, contendo educandos e educadores, formais e informais; • Pesquisa de campo para identificar e catalogar as variedades de plantas medicinais na comunidade; • Selecionar materiais para produção de mudas; • Construção de canteiros fixos; • Plantio e tratos culturais; • Seminário e exposição de resultados ao final dos seis meses. | <ul style="list-style-type: none"> • Literatura técnica; • Materiais didáticos; • Ferramentas agrícolas; • Sementes, ramos e folhas. | <ul style="list-style-type: none"> • Observação dos resultados frente aos objetivos; • Consulta da comunidade acerca da relevância do projeto. |

Posteriormente, os planos de intervenção foram avaliados pela equipe de pesquisadores, realizando a devolutiva aos grupos, e posterior certificação dos participantes que concluíram a oficina. Os resultados da pesquisa foram compartilhados com algumas lideranças das comunidades envolvidas, com o Fórum Estadual de Educação para Diversidade e Relações Étnico-raciais do Maranhão – FEDERMA, e com servidores da SEMED.

A pesquisa demonstrou que a pesquisa-ação é uma possibilidade metodológica factível para implementação da Lei Nº 10.639/03, pois: oportunizou um diálogo dos saberes informais com os saberes formais, possibilitando a capacitação de educadores/as, professores/as e gestores/as de educação do município de Turiaçu-MA, sobre as relações étnico-raciais, e a história e cultura afro-brasileira; possibilitou realizar uma discussão referente a educação para relações étnico-raciais; e viabilizou o envolvimento dos integrantes de comunidades rurais negras, em especial quilombolas, no processo de desenvolvimento e avaliação de propostas de intervenção elaboradas pelos sujeitos envolvidos.

Por isso, reiteramos, de acordo com a literatura especializada, que na elaboração dos currículos e material de ensino nas escolas brasileiras, em especial, aquelas localizadas em comunidades tradicionais negras, rurais, quilombolas e indígenas, tenham como referencial a educação para as relações étnico-raciais para que reflitam com profundidade a diversidade e o pluralismo étnico e cultural existente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

BRASIL. *Lei nº. 10.639/2003, 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.

CAVALCANTE, Fabiane *et al.* *Panorama da Educação Quilombola e a Formação para Professores a partir da Lei 10.639/2003*. In: IV Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. 2017. Anais, Vitória da Conquista, UESB, v. 6, n. 6, p.1236-1250.

COSTA, Antônio. A implantação do estudo da História e cultura afrobrasileira e africana no Currículo Escolar da rede Municipal de Ensino de São Luís-MA. In: MARTINS, Cynthia *et al.* (Orgs.) *Insurreição de saberes: práticas em comunidades tradicionais*. Manaus: PNCSA, 2011. p. 196-212.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 28ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF, 2005.

PROJETO VIDA DE NEGRO. *Jamary dos Pretos: terra de mocambeiros*, São Luis: PVN/SMDDH/CCN- MA, 1993.

SCHWARCZ, Lilia; GOMES, Flávio. *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: Brandão, Carlos (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 82-103.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 16. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 2008.

O RACISMO COMO CONSEQUÊNCIA DA PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL E SUA INVISIBILIZAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ESTADO DE SERGIPE/SE

Mônica Andrade Modesto¹

Felipe Alex Santiago Cruz²

No Brasil, as discussões que trazem em seu cerne o argumento racial como elemento histórico e político emergem dos movimentos abolicionistas e ganham mais força à medida que a abolição da escravatura se aproxima no Império brasileiro, conforme aponta Lilia Schwarcz (1993) em sua análise acerca da questão racial nas terras brasileiras disposta em *Espectáculo das raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930*. Seguindo essa tendência reflexiva, os estudos sobre racismo têm tido como enfoque a questão racial, como estrutura da desigualdade social à medida que esta categoria sustenta a conformação do antagonismo entre as classes sociais e assume a condição de alicerce da injustiça e desigualdade no emergente capitalismo brasileiro (GONÇALVES, 2018). Desigualdade esta que ultrapassa as condições do capital econômico e está engendradora também no capital social e cultural propostos por Pierre Bourdieu (1989)³, bem como no

¹ Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

E-mail: monicamodesto@academico.ufs.br

² Professor da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

E-mail: felipealex10@yahoo.com.br

³ Para Pierre Bourdieu (1989), o conceito de capital está relacionado às vantagens econômicas, culturais e sociais mobilizadas por agentes sociais que usufruem do poderio e das benesses resultantes da desigualdade social em prol da condução de suas gerações passadas, presentes e futuras a um nível socioeconômico elevado e detentor de poder e dominação no campo social.

campo social⁴ e no *habitus*⁵, sendo, portanto, uma estrutura estruturada e estruturante do *status quo*.

Remetida ao *campo* da Educação, a questão racial, no Brasil, é estudada sob a égide das relações raciais e étnico-raciais, conforme demonstra o Estado da Arte produzido por Marcelo Carvalho (2020) ao explicitar que as pesquisas produzidas entre 2003 e 2014 e resultantes de teses e dissertações, versam sobre a categoria *História da Educação da População Negra*, elencando discussões temáticas em torno de “Educação de crianças e jovens negros(as); Lutas coletivas da população negra e educação; Docentes e/ou intelectuais negros(as): trajetórias profissionais e de vida; e Outros temas” (p. 06-07).

Todavia, é legítimo ressaltar que o racismo pode e deve ser compreendido também à luz da discussão socioambiental e das tendências epistemológicas presentes no campo da Educação Ambiental, posto que se configura como uma consequência da problemática socioambiental, decorrente da crise civilizatória que estamos vivenciando. Uma crise oriunda do *modus vivendi* e *operandi* instaurado pela civilização capitalista industrial moderna que solapa o ambiente por meio da exploração e expropriação dos recursos naturais e da modificação da natureza em prol da mercadorização que visa o “desenvolvimento” e “progresso” econômico baseado na (re)invenção do consumo – muitas vezes, supérfluo e desnecessário – que nos encami-

⁴ Em conformidade com Pierre Bourdieu (1983), o *campo social* é o espaço estruturado por posições sociais ocupadas pelos agentes sociais. Essas posições, por sua vez, são demarcadas pelo capital obtido por cada agente e pelas relações cultivadas no cotidiano. Desse modo, o campo é, então, um espaço de hierarquias de interesses sustentadas pelas desigualdades sociais e de poder frutos de processos históricos estruturantes. Logo, o campo social, além de estrutura social, é também matriz de percepção e ação entre os agentes, no sentido de definirem estruturas (*habitus*) que os favoreçam dentro do processo de socialização e poder.

⁵ Segundo Pierre Bourdieu (1983), *habitus* diz respeito a um conjunto de vivências sociais que os agentes sociais mobilizam nos grupos sociais a que pertencem e pelos quais circulam. Essas vivências, no entanto, são conduzidas por “um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais e específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (SETTON, 2002, p. 63).

nha para o ecossuicídio, pois, alienados pelo fetiche de que qualidade de vida está atrelada ao ato de consumir produtos e serviços, fechamos os olhos para a compreensão de que a existência e sobrevivência da espécie humana depende das interrelações coexistentes entre os elementos bióticos e abióticos presentes no planeta, julgando-nos, assim, superiores às demais formas de vida e, com isso, degradamos o ambiente e a nós mesmos, nos contaminando pela ganância, nos destruindo e nos desumanizando (GUIMARÃES, 2018).

Os agentes sociais que sofrem de modo mais direto e cruel as consequências dessa crise civilizatória e degradante do ambiente são os oprimidos ambientais: agentes sociais de grupos étnicos e raciais, desprovidos de capital e que ocupam posições sociais marginalizadas e exploradas na sociedade capitalista (comunidades tradicionais; quilombolas; ribeirinhos; pescadores artesanais; pessoas em situação de rua e privadas de liberdade e em situação de extrema pobreza) e que vivem em zonas de sacrifícios – territórios atingidos de forma desigual pelos impactos ambientais do modo insustentável de vida produzido pelo capital – sofrendo com a “chantagem ambiental e cooptação das empresas e dos governos aliados a esses projetos desenvolvimentistas hegemônicos” (STORTTI; PEREIRA, 2017, p. 19).

Segundo o pensamento de Robert Bullard (2004), essa situação de opressão ambiental é o que se entende por racismo ambiental, isto é, a ausência de políticas públicas que objetivem enfrentar e reduzir os impactos sofridos por grupos étnicos e raciais em relação às consequências da degradação ambiental, em detrimento do estabelecimento de políticas públicas que prejudicam, voluntária ou involuntariamente, pessoas, grupos ou comunidades por motivos de raça ou cor, como acontece com as políticas criadas para favorecer setores industriais e empresariais que, com aparato governamental, jurídico, econômico, político e militar, exploram a terra e seus recursos, desrespeitando normas ambientais e impactando a vida dessas pessoas, grupos ou comunidades que são expulsas de seus territórios

e/ou ameaçadas de morte quando manifestam resistência.

E o racismo ambiental – que é também estrutural, pois, em conformidade com Silvio Almeida (2019), emerge dos *modus vivendi* e *operandi* sob os quais se constituem as relações sociais, políticas e econômicas, e que se desdobram em discriminação racial sistemática e cristalizada ao longo dos tempos e em desigualdade quanto à lógica de poder estabelecida pela ordem dominante – é reproduzido e legitimado pelas instituições de ensino que, por meio da cultura escolar, propagam discursos, gestos, ações, fazeres e formas de produção, circulação e apropriação de conhecimentos e saberes entremeados por racismo ambiental e reprodutores do mesmo. Nesse ínterim, um elemento presente na cultura, organização e sistematização escolar que contribui efetivamente para o continuum reprodutor do racismo ambiental é o currículo. De acordo com Michael Apple (2011, p. 71):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (grifo no original).

Nessa perspectiva, compreendemos o currículo como um instrumento educacional que assume a condição de aparelho ideológico do Estado, visto que, como território político, exerce influência na perpetuação dos moldes ideológicos defendidos pelo Estado e, no caso do Brasil, uma ideologia capitalista e neoliberal, atuando na reprodução das relações sociais de poder decorrentes desse sistema econômico e das estruturas sociais. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014) assinalam que a função do currículo é favorecer a incorporação das estruturas sociais de forma velada. Isso ocorre através dos elementos simbólicos, implícitos no currículo no interior do

psiquismo individual, a fim de que os agentes incorporem o *habitus* de classe e assegurem a reprodução de uma classe sobre a outra reproduzindo, assim, a divisão do *campo* social de modo a atender os interesses da classe dominante.

Isto posto, o racismo ambiental, engendrado da constituição do *habitus* e do campo social, engendra-se também nas instituições escolares que se configuram como lócus de reprodução de uma herança cultural preconceituosa e injusta, instrumentalizada por uma estrutura (currículo) intencional e estrategicamente planejada para moldar a atuação dos agentes sociais, com base no não questionamento do *habitus* adquirido, em decorrência da ausência de um capital social, cultural e científico na composição desse *habitus*.

Partindo da compreensão proposta por Michael Apple (2011) e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), é possível identificar a reprodução do racismo ambiental nos documentos norteadores do currículo brasileiro e, em específico, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que negligenciou a luta e a questão racial do nosso país, quando escolheu dar continuidade à ideologia facinorosa que emerge do neoliberalismo econômico e que se desdobra em orientações curriculares silenciadoras do racismo, da injustiça, da desigualdade e da invisibilização da crise e da problemática socioambiental, por meio do direcionamento para a perpetuação do mito da democracia racial, como demonstra o estudo de Ana Silveira e Helena Vetorazo (2021, p. 55) ao analisarem que:

A BNCC esperada para que fosse um marco de transformação para a educação básica nada apresenta de ruptura, simplesmente faz uma manutenção dos discursos e propõem novas práticas sem considerar a complexidade existente nas questões do imaginário social brasileiro. O ensino de História afro-brasileira não é suficiente para romper com o currículo tradicional onde o negro é incluído na história a partir do rótulo de escravo.

Mediante essa conjuntura, torna-se ainda mais difícil promover o enfrentamento à questão racial e socioambiental no espaço escolar, pois ele está aparelhado para reproduzir as estruturas estruturadas e estruturantes que sustentam o racismo ambiental, afinal, além da reprodução do mito da democracia racial, há a reprodução de uma visão ingênua no que concerne à problemática e à educação ambiental, que corrobora com a instrumentalização desse *campo* de estudo para os ditames do mercado, através da ausência de abordagens críticas e da superficialização de conteúdos, como é possível observar nas conclusões de Silvana Silva e Carlos Loureiro (2020, p. 14) sobre a análise da BNCC: “tratamento da questão ambiental de modo instrumentalizado e dissociado das questões sociais, e a ausência de abordagens críticas também foram salientadas”.

Esses fatores apontados por Ana Silveira e Helena Vetorazo (2021) e por Silvana Silva e Carlos Loureiro (2020) contribuem para que, por intermédio do currículo, os alunos construam uma visão de mundo ingênua e irreflexiva, sem compreender a complexidade da problemática socioambiental e da questão racial; sem perceber a sua real posição no *campo* social; sem reconhecer a opressão ambiental que nos circunda; sem identificar os meandros que nos levam a reproduzir um *habitus* degradante do ambiente e da condição humana.

No que diz respeito ao currículo escolar do Estado de Sergipe, intitulado Currículo de Sergipe – etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental –, elaborado com base nas orientações contidas na BNCC, a situação não se modifica. Ao elencar dez competências gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (e optar por manter o texto das competências gerais dispostas na BNCC quase que na íntegra), o Currículo de Sergipe desvela-se como um instrumento servil aos interesses neoliberais arraigados na Base, à medida que se constitui como um documento composto por representações hegemônicas, maquiadas de desenvolvimento de habilidades para a vida que, na verdade, servem para dar voz a discursos falaciosos de igualdade de oportunidades. Essas

representações, denominadas de competências, ao desconsiderarem os sujeitos reais em seus contextos reais, conformam a materialização de um currículo proposto para atender à reprodução cultural e econômica, por meio da subordinação dos sujeitos à compreensão mecanicista da atividade trabalhista atrelada à produção de lucro e de consumo, coadunando com o que se apresenta nos pensamentos de Michael Apple (2011) e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014).

Acerca do racismo ambiental, o Currículo de Sergipe também o negligencia, não mencionando-o em nenhum momento, do mesmo modo que a BNCC, tratando a questão racial de forma superficial e pontual em alguns componentes curriculares e no que tange à problemática socioambiental, a restringe a condição de temas/conteúdos do Ensino Fundamental e, de modo genérico, a questão ambiental é apresentada na sétima competência geral, relacionada à argumentação, em que almeja-se “promover a consciência socioambiental” dos sujeitos, em que pese a categoria sustentabilidade seja apresentada na introdução como um princípio curricular.

Feito esse preâmbulo, o presente escrito propõe-se a mapear os modos como as categorias *problemática socioambiental*, *racismo e desigualdade* são apresentadas no Currículo de Sergipe, a fim de responder à seguinte questão: quais os impactos da invisibilização do racismo ambiental na formação relativa aos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de Sergipe? 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 Robert Bullard (2004) para discussão do racismo ambiental; Marcelo Stortti e Celso Pereira (2017), Mauro Guimarães (2018) e Silvana Silva e Carlos Loureiro (2020) para discussão da problemática socioambiental e da desigualdade.

Os dados foram produzidos a partir do mapeamento realizado no texto do Currículo de Sergipe – etapa dos anos iniciais do Ensi-

no Fundamental (quadro 01). A escolha por essa etapa se deu pelo fato de compreendermos que é nesse momento da vida escolar que os alunos começam a aprender a ler o mundo, iniciando a constituição do *habitus*, refletido do *habitus* professoral que, segundo Pierre Bourdieu (1983), diz respeito ao conjunto de dispositivos epistemológicos, práticos e subjetivos que estruturam a prática pedagógica do professor e que influenciam os comportamentos e a agência dos alunos no campo social, sendo, portanto, um período importante na apreensão e representação da realidade.

Quadro 01 – Mapeamento da problemática socioambiental, racismo e desigualdade no Currículo de Sergipe

| Categoria | Incidências |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Problemática socioambiental | <p>Incidências em todo o documento: A expressão problemática socioambiental não aparece nenhuma vez <i>ipsis litteris</i> no documento. Todavia, ao pesquisar somente a expressão ambiental, ela emerge 35 vezes no Currículo de Sergipe distribuída entre as expressões: educação ambiental, consciência socioambiental, patrimônio ambiental, preservação ambiental, degradação ambiental, sensibilização ambiental, qualidade ambiental, poluição ambiental, crise ambiental, responsabilidade ambiental, diversidade ambiental, papel ambiental, conservação ambiental, equilíbrio ambiental.</p> |
| | <p>Incidências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: A expressão consciência socioambiental aparece presente na 4ª competência de Linguagens, na 6ª competência de Ciências Humanas e na 5ª competência de Ciências da Natureza. A expressão sensibilização ambiental aparece como objeto do conhecimento do 3º ano em Geografia e a expressão qualidade ambiental aparece como objeto do conhecimento do 5º deste mesmo componente curricular, assim como a expressão poluição ambiental. A expressão conservação ambiental aparece como objeto do conhecimento no 3º ano, no componente curricular História e a expressão equilíbrio ambiental aparece como objeto do conhecimento nos 3º e 4º anos do componente curricular Ciências.</p> |
| Racismo | <p>Incidências em todo o documento: A expressão racismo aparece 07 vezes em todo o documento, sendo 03 emergências em objetos do conhecimento do 8º ano e 04 do 9º ano do componente curricular História.</p> |
| | <p>Incidências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Não há.</p> |

| | |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desigualdade | Incidências em todo o documento: A expressão desigualdade aparece 21 vezes em todo o documento, sendo 01 emergência na introdução e 20 em objetos do conhecimento dos componentes curriculares Geografia, História, Matemática e Ensino Religioso. |
| | Incidências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: A expressão desigualdade somente aparece uma vez como objeto do conhecimento do 5º ano, no componente curricular Geografia. |

Fonte: Elaborado pelos autores com base no Currículo de Sergipe, (2021).

O mapeamento foi feito a partir da contagem de incidências que as categorias “problemática socioambiental”, “racismo” e “desigualdade” emergiram explicitamente no texto do Currículo de Sergipe. Essa contagem, por sua vez, foi feita em dois momentos: no primeiro, foram buscados os termos das categorias em todo o documento, desde a introdução, perpassando por todos os componentes curriculares e objetos do conhecimento; no segundo, foi feita a apuração das nuances da abordagem dessas categorias dentro do recorte dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As incidências de cada categoria estão dispostas no quadro anterior.

A análise dos dados foi realizada com base em algumas técnicas da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), cujo procedimento consiste no levantamento das informações e no processo de codificação e categorização dos dados obtidos, de maneira que, posteriormente, nos detivemos no processo de inferência e análise dos dados a partir do aporte teórico-metodológico adotado neste escrito. Os dados analisados desvelaram que, no tocante à problemática socioambiental, há uma predominância de uma visão ingênua e conservacionista em que os fatores presentes em tal problemática são reduzidos à expressões simplistas e fragmentadas do contexto, sendo abordada de forma pontual nos componentes curriculares que, comumente, são considerados nos currículos como predispostos à discussão ambiental como Geografia e Ciências. Essa percepção coaduna com o que fora identificado por Silvana Silva e Carlos Loureiro (2019, 2020) na BNCC, onde, segundo os autores,

há um “sequestro” da educação ambiental e do debate socioambiental nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Ainda em relação à problemática socioambiental, oriunda de uma crise civilizatória, nota-se uma superficialidade no Currículo de Sergipe concernente a essa discussão, reproduzindo o silenciamento também presente na BNCC. Em consonância com o que argumenta Mauro Guimarães (2018, p. 60), os impactos ambientais que vivenciamos nos dias atuais são desdobramentos de um modelo civilizatório em degradação, pautado em uma visão de mundo e tomadas de atitude baseadas em “posturas dominadoras, excludentes, individualistas, particularistas, economicistas e cientificistas” que indicam o colapso desse modelo que se aproxima. E, com isso, presenciemos e naturalizamos a opressão ambiental apontada por Marcelo Stortti e Celso Pereira (2017), deixando de reconhecer quem são os agentes sociais que pagam, muitas vezes, com a vida pela manutenção do *modus vivendi* da classe dominante e de lutar por eles, assumindo, consciente e inconscientemente a postura de opressores a partir da alienação imposta pelo sistema econômico, pelo *habitus* e pelo campo social do qual fazemos parte.

Nessa perspectiva, o silenciamento do Currículo de Sergipe, na esteira de todo o documento, e, em específico, na seara correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação à problemática socioambiental contribui não somente para a conformação do que já está posto no campo social, mas também para a compreensão equivocada de que educação ambiental é um tema curricular, bem como de que problemas ambientais são dissociados de problemas sociais, sem oportunizar aos alunos uma compreensão complexa do mundo e da realidade. Por conseguinte, essa visão disposta no documento analisado invisibiliza por completo o entendimento e a discussão do racismo ambiental como um desdobramento da problemática socioambiental. Essa invisibilização é notória no Currículo de Sergipe e condiciona o racismo a conteúdos de componentes curriculares, furtando-se a discuti-lo na complexidade que abarca a questão racial no Brasil. Essa identificação corrobora com os resultados encontrados por Ana Silvei-

ra e Helena Vitorazo (2021) ao analisarem a BNCC. Ademais, o referido documento furta-se também de desvelar a dimensão estrutural engendrada no racismo, descortinando-se como um instrumento de reprodução das estruturas estruturantes e estruturadas que o (re)criam e agravam a discriminação e o preconceito no *campo* social.

Essa negligência quanto à discussão do racismo, na íntegra do documento e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por seu turno, se desdobra em replicação da lógica racista pelas crianças, ainda que de modo não intencional, posto que a ausência de discussões raciais na infância tende a formar agentes naturalizadores do racismo, do preconceito e da discriminação, perpetuando, assim, o status quo. Consequentemente, naturalizadores também do racismo ambiental por serem inseridos em uma estrutura curricular acrítica, alienante e alinhada aos interesses do capital, não tendo a possibilidade de compreender, desde os primeiros anos de escolarização, as sinuosidades que, tacitamente, reproduzem as relações políticas, econômicas e históricas que nos levaram à crise civilizatória e socioambiental e ao racismo estrutural e ambiental.

Outro fator que alicerça invisibilização da problemática socioambiental e a reprodução do racismo no Currículo de Sergipe é o abafamento da desigualdade que, em todo o documento, é abordada como conteúdo, e nos anos iniciais é mencionada uma única vez, quando essa categoria é estruturante do *habitus* racista arraigado no *campo* social e se faz manifesta em nossas ações desde o início de nossas vidas. Desse modo, a escolha do Estado em silenciar a discussão sobre a desigualdade fundante da sociedade brasileira, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é a legitimação da reprodução da ordem dominante, instrumentalizada pelo currículo, que serve como aparelho ideológico predisposto a atender aos interesses ideológicos de grupos econômicos que estão no topo do poder do sistema capitalista, conforme discutido anteriormente.

Desta feita, compreendemos que o Currículo de Sergipe, assim como a BNCC, poderia ser um documento emancipador, assumindo

a condição de instrumento de luta e enfrentamento à problemática socioambiental, às desigualdades que a permeiam e ao racismo ambiental e estrutural que é disseminado no *campo* social, possibilitando acesso à discussões críticas e questionadoras da realidade que vivenciamos, mas, o que de fato se observa, é a servidão deste documento aos interesses neoliberais que pautam a educação brasileira. À vista disso, o currículo sergipano não só contribui, como legitima o *habitus* racista engendrado como a reprodução do *status quo* nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas, sobremaneira, no que concerne aos anos iniciais, momento em que a apreensão do *campo* social começa a ocorrer.

Felizmente, o currículo é vivo, e os agentes que o executam têm a possibilidade de enfrentar o que está posto no papel por meio do *habitus* professoral, e oportunizar a resignificação dessa naturalização da problemática socioambiental, da desigualdade e do racismo ambiental. Resta-nos saber se estamos dispostos a ocupar essa posição de luta no *campo* social, visto que as estruturas estruturantes e estruturadas são cristalizadas e perpassadas por estratégias que nos cooptam para a reprodução.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Editora, 2019.

APPLE, Michael. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-106.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Traduz de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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.

CARVALHO, Marcelo. *Estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014): história da educação de crianças e jovens negros(as)*. História da Educação, Porto Alegre, v.24, p. 1-32, 2020.

GONÇALVES, Renata. *Quando a questão racial é o nó da questão social*. Revista Katálysis, Florianópolis, v.21, n.3, p. 514-522, 2018.

GUIMARÃES, Mauro. *Pesquisa e processos formativos de educadores ambientais na radicalidade de uma crise civilizatória*. Pesquisa em Educação Ambiental, São Paulo, v.13, n.1, p. 58-66, 2018.

SCHWARCZ, Lilia. *Espetáculos das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SERGIPE. *Currículo de Sergipe: educação infantil e ensino fundamental*. Aracaju, SE: SEDUC, 2018.

SETTON, Maria. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.20, p. 60-70, 2002.

SILVA, Silvana; LOUREIRO, Carlos Frederico. *As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação infantil ao ensino fundamental*. Ciência & Educação, Bauru, v.26, p. 1-15, 2020.

SILVEIRA, Ana Paula; VETORAZO, Helena. *A democracia racial na Base Nacional Comum Curricular: permanências e/ou rupturas?* Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v.5, v.14, p. 44-57, 2021.

STORTTI, Marcelo; PEREIRA, Celso. *Reflexões sobre a educação ambiental crítica em um grupo de pesquisa: um estudo de caso do GEASUR*. AS&T, Volta Redonda, v.5, n.1, p. 15-21, 2017.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS NEGRAS SOBRE A COR DA PELE EM RELAÇÕES RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR¹

Antonio Matheus do Rosário Corrêa²

Raquel Amorim dos Santos³

Este texto tem como objeto de estudo as representações sociais de crianças negras sobre a cor da pele nas relações raciais tecidas em contexto escolar. Desse modo, as crianças negras produzem uma gama de informações, sentidos e comportamentos perante a noção de cor, com base em interações com outras crianças, em grupos sociais que participam e contato com objetos de representação, os quais contribuem com sua formação social e racial. Aqui, as crianças negras são compreendidas a partir de Rita Fazzi (2006), para quem esse grupo social assume importância na produção e partilha de relações raciais na escola, onde emergem situações de conflito causadas pelo racismo, bem como enfrentamento por meio de práticas antirracistas, constituindo identidades, culturas e categorizações raciais. O contexto escolar possibilita a visualização das representações sociais das crianças negras sobre a cor, que evidencia imagens e atitudes de outros espaços sociais, como o ambiente familiar, os diálogos coletivos, entre outros, inerentes às infâncias e às relações raciais.

As relações raciais se apresentam nas “[...] construções sociais,

¹ Este estudo deriva do Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia intitulado *As representações sociais de crianças negras sobre a cor da pele no contexto escolar em Bragança (PA)*, com orientação da Prof^a. Dr^a. Raquel Amorim dos Santos.

² Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia da Universidade Federal do Pará (PPLSA/UFPA). E-mail: matheus.correa112@gmail.com.

³ Docente da Universidade Federal do Pará. E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br.

políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p. 49), as quais entrelaçam experiências e vivências dos sujeitos na dinâmica social individual e coletiva, considerando as interações e noções raciais no cotidiano⁴ escolar a respeito da cor. A esse respeito, Antônio Guimarães (2011) apresenta que os conceitos de cor e cor da pele podem compor o mesmo contexto ideológico e político, na luta antirracista ou na impostura racista, bem como marcador para um discurso de sentimento de pertencimento comunitário. Assim, certo uso social da cor não só leva a terminologia a se tornar subjetiva como torna o seu uso (em conversas, documentos oficiais, certidão de nascimento/óbito, ou na vida privada) objeto de disputa (SCHWARCZ, 2012; SANTOS, 2014).

O contexto escolar é um espaço privilegiado para investigação das representações sociais das crianças negras, pelo encontro de representações e discursividades sobre noções de cor de pele constituídas nas relações raciais. Desse modo, este texto tem como objetivo investigar as representações sociais de crianças negras sobre a cor da pele em relações raciais. Foi utilizada a abordagem qualitativa, definida por Maria Minayo (2002) como perspectiva dedicada ao estudo de significados, motivos, atitudes, entre outros, correspondentes aos espaços mais profundos das relações e fenômenos sociais. Nesse sentido, as representações sociais sobre a cor se apresentam nas relações raciais no contexto escolar, sendo fenômeno e espaço para a comunicação de sentidos, significados, comportamentos e discursos pelas crianças.

Os critérios para escolha do *locus* foram: (a) ofertar Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; (b) ter acesso facilitado quanto à receptividade da comunidade escolar e das crianças para realização do estudo. Desse modo, foi escolhida uma escola municipal com oferta dos níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Bragança (PA), localizada em uma região de transição entre os

⁴ Conforme Alves (2003), no cotidiano aprendemos com o outro, refletimos nossos espaços enquanto artefatos da sociedade, nos quais podemos influenciar consideravelmente os cotidianos dos contextos que participamos.

meios urbano e do campo, marcada pelo fluxo migratório intenso de habitantes de comunidades campestres, assim como trânsito intenso para o centro da cidade. A respeito dos critérios para escolha dos sujeitos, elencamos: (a) frequentar regularmente as aulas na unidade escolar; (b) cursar o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano); (c) estar na faixa etária de 7 a 9 anos; (d) ter permissão dos responsáveis legais para participar da pesquisa. Assim, participaram da pesquisa 17 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, integrantes de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Dados dos sujeitos⁵.

| Nº | Identificação | Idade | Gênero (M/F) | Autocategorização racial |
|----|---------------|--------|--------------|----------------------------------------|
| 01 | Rayla | 8 anos | Feminino | Morena |
| 02 | Victória | 8 anos | Feminino | Morena |
| 03 | Suany | 9 anos | Feminino | Morena |
| 04 | Aline | 8 anos | Feminino | Marrom escuro |
| 05 | Felipe | 9 anos | Masculino | Branco |
| 06 | Sérgio | 9 anos | Masculino | Branco |
| 07 | Bia | 8 anos | Feminino | Morena |
| 08 | Larisa | 7 anos | Feminino | Preta |
| 09 | Marcos | 7 anos | Masculino | Preto |
| 10 | Géssica | 7 anos | Feminino | Morena |
| 11 | Rafael | 8 anos | Masculino | Meio que preto |
| 12 | Ketlen | 7 anos | Feminino | Cor de pele (não especificou) |
| 13 | Douglas | 8 anos | Masculino | Cor de pele (especificou a cor branca) |
| 14 | Raquel | 7 anos | Feminino | Branca |
| 15 | Ana Clara | 7 anos | Feminino | Preta |
| 16 | Milena | 8 anos | Feminino | Cor de pele (especificou a cor branca) |
| 17 | Fernanda | 8 anos | Feminino | Morena |

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em questionário (2018).

O levantamento por meio de questionário permitiu traçar um

⁵ A identificação por nome foi realizada pelas próprias crianças, bem como autocategorização racial, em questionário aplicado em 10 de novembro de 2018

perfil racial do grupo com base na autocategorização racial caracterizada por Maria Fazzi (2006) pelo modo que o sujeito se percebe e classifica em alguma categoria racial, por meio da consciência racial elaborada em suas relações sociais, culturais e cotidianas. Os participantes se categorizam por gradações de cor da pele, como *Morena, Marrom Escuro, Branco, Preto, Meio que Preto e Cor de Pele*. Optou-se pela observação por possibilitar o encontro de comportamentos e atitudes sobre a cor na interação das crianças na escola. Para Serge Moscovici (2015) é na convivência cultural do grupo que observamos as imagens, ideias e linguagens compartilhadas, constituindo cânones entre o familiar e não familiar, significações e imagens acerca do objeto de representação.

Esse período ocorreu em sessões de observação, com duração de 5 horas diárias, que totalizaram 50 horas de convivência com as crianças, pelas quais se verificou a socialização em sala de aula e nos espaços formativos da escola durante o turno da manhã. Para registrar os elementos concernentes à noção de cor de pele se utilizou Diário de Campo em que eram registrados os comportamentos, atitudes e diálogos das crianças em situações de aprendizagem, interação social e no momento do recreio para observarmos seus reflexos na sala de aula.

A observação se define pelo contato do pesquisador com o fenômeno, para obter informações e conhecimentos acerca da realidade dos sujeitos em seu próprio contexto (CRUZ NETO, 2002). Adentrar o ambiente dos sujeitos revela as relações raciais que são construídas nos meios que participam ativamente, em uma atividade dinâmica da construção de si e do outro. Assim, as etapas de análise da observação foram: (a) identificação de elementos cotidianos que fazem referência à cor da pele; (b) verificação das ancoragens e objetivações nas relações raciais das crianças; (c) categorização a partir da tridimensionalidade informação, imagem, atitude; d) análise a luz de referenciais teóricos dos achados de pesquisa. Com base nas discussões teóricas de Serge Moscovici (1978), buscou-se delinear as

representações sociais a partir da tridimensionalidade: informação, imagem e atitude. Nesse sentido, a informação consiste no conjunto de saberes e conhecimentos do senso comum sobre determinado objeto (percepção sobre a cor da pele); a imagem diz respeito aos sentidos e significados sobre algo ou alguém (sentidos sobre a cor a partir das relações raciais); a atitude se refere aos comportamentos e práticas compartilhadas nos grupos sociais (práticas racistas e antirracistas sobre a cor da pele nas relações raciais do contexto escolar).

A partir da tridimensionalidade das representações sociais, as falas dos sujeitos foram analisadas em aproximação aos Gêneros do Discurso de Mikhail Bakhtin (2011), caracterizado pelos enunciados discursivos em cada campo de utilização da língua, elaborados por tipos relativamente estáveis. Em nosso caso, os enunciados emergem dos Gêneros do Discurso Secundários, formados e compartilhados na comunicação discursiva imediata, nos diálogos cotidianos das crianças negras no contexto escolar sobre a cor, considerando as relações raciais.

O fenômeno das representações sociais de crianças negras sobre a cor da pele possibilita a apreensão de práticas e discursos nas relações raciais tecidas no contexto escolar. Conforme Serge Moscovici (1978), as interações sociais possibilitam a partilha de saberes do senso comum sobre determinado objeto de representação, estando conscri-tas informações, sentidos a partir de imagens e atitudes comunicadas nas práticas sociais. As representações sociais em diferentes contextos proporcionam a problematização e reflexão da cor da pele em diálogos cotidianos, por meio da compreensão das relações raciais e dinâmicas sociais na escolarização e em grupos sociais. Segundo Mikail Bakhtin (2011), por meio de diálogos e partilha de sentidos e significados, os sujeitos respondem ativamente ao que foi comunicado nas interações, em discursos subsequentes e condutas de enunciadores e ouvintes.

Outros grupos sociais exercem influência nas representações sociais das crianças e contribuem para elaboração de interpretações de fenômenos e situações do cotidiano. Tais ponderações foram percebidas

das em relatos sobre terem presenciado apelidos direcionados a si ou outras pessoas, por conta da cor da pele: “Rafael: Eu já fui. Eu estava brincando com meu colega, aí um colega do amigo do meu colega, falou que a cor da minha pele era feia. Passou assim de bicicleta, quando passou lá ‘pro’ [bairro] Trevo” (Diário de Campo, 2019). Visualizamos a presença do estereótipo racial feio, na qual a criança que descreve a situação é considerada como inferior. O racismo marca as vivências da criança negra, que internaliza tal violência, causando prejuízos sociais e psicológicos para sua socialização, assim como assimetrias na identificação racial, distanciando-se do grupo social que participa.

Para Antônio Guimarães (1999, p. 260) o “[...] o racismo é uma forma de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”. Neste sentido, Raquel Santos (2014, p. 159) afirma: “É essencial, [...] o processo de desnaturalização do racismo [...], pois a manutenção do padrão de desigualdade racial no Brasil compromete qualquer projeto de desenvolvimento sustentável de sociedade”. Desse modo, relaciona-se com a seleção de grupos-alvo⁶ pela distinção, segregação, tratamento diferenciado, atitudes agressivas e violência moral ou simbólica pela não equidade de direitos ou de acesso a bens culturais, que reforçam a “[...] prática do racismo e a efetivação do preconceito” (GOMES; MUNANGA, 2016, p. 184).

Os estereótipos raciais, enquanto caminho de degradação moral de outrem, se apresentam como representação social negativa que ocasiona problemas nas relações raciais das crianças negras, influenciando no autoconhecimento e percepção da cor da pele. Os sentidos das representações sociais se apresentam como caminhos de produção de discursos, acentuando especificidades individuais e coletivas sobre determinado objeto (JODELET, 2015). As crianças presenciam outros discursos no convívio social e ancoram sentidos e

⁶ De acordo com Antônio Guimarães (2012, p. 52), aspectos como “[...] marcas de cor, ou a cultura, podem mesmo ser consideradas fatos objetivos, ou seja, visíveis a todos e descritos a partir de seu exterior”, tidos por grupos segregacionistas como algo ruim.

significados sobre as relações raciais, de modo a objetivar imagens e enunciados sobre negros e brancos em sociedade. Um dos discursos dos participantes explicita essa representação social:

Douglas: Meu primo de segundo grau, o Henrique, ele é moreno, né! Nós íamos saindo lá da casa da minha tia Neném. Aí, não sei quem gritou: “Ei negão de branco. Negão de branco”. / Pesquisador: O que seria esse “Negão de Branco”? / Douglas: Um negão vestido de branco. (Diário de Campo, 2019).

A objetivação dessa representação expressa o preconceito racial pelo termo *negão*, seguido do adjetivo *vestido de branco*, ocasionando tristeza e estigmas contra o outro. Além disso, observa-se que a criança percebe esse enunciado como algo negativo, ancorando a negação da cor diante outras representações sociais, que evidenciam o branco como melhor. A sociedade brasileira se constituiu em torno da negação de preconceitos e discriminações em diferentes esferas sociais, reforçando o mito da democracia racial (GOMES, 2005). Ainda, a autora afirma que os negros vivem uma desigualdade racial profunda em todos os níveis quando comparados a outros segmentos raciais do país, principalmente por práticas sutis de racismo e marcas sociais por motivo de cor de pele.

Em outro diálogo, Rafael faz um novo relato sobre o que considerou um apelido direcionado a sua irmã: “Rafael: Já falaram para minha irmã, Jenifer, de preta. Lá na escola dela. Pesquisador: Foi agressiva a forma como a pessoa falou? / Rafael: Acho que não porque não estudo lá na [escola] Argentina Pereira (Diário de Campo, 2019). A informação desse enunciado apresenta o termo preta como apelido, uma vez que a noção acerca da cor da pele varia entre *marrom claro e marrom escuro*, conforme autocategorização racial, bem como percebemos a dúvida da criança sobre o teor pejorativo da palavra direcionada a irmã, uma vez que não frequenta a respectiva escola. Desse modo, o sujeito expressa um enunciado particular, elaborado a partir de uma enunciação comunicada por outro sujeito do discurso (BAKHTIN, 2016), que

possibilitou a criança a elaboração de novos significados sobre o negro nas relações raciais, revelada nos diálogos do cotidiano escolar.

No campo das representações sociais, as relações raciais constituem padrões discursivos e atitudinais comunicados pelas crianças negras nas falas, percepções e ideias sobre objetos sociais, no caso a cor. Serge Moscovici (2015) pontua que nossas criações, em plano ideal e material, são referenciais que se distinguem de quaisquer concepções dos outros, sendo modificadas ao decorrer das interações sociais.

No cotidiano escolar, as crianças brincam e dialogam sobre assuntos familiares, escolares, comunitários, recreação em casa, expressando diferentes espaços formativos que são participantes e contribuem culturalmente. No momento do recreio elas se alimentam, brincam e conversam, não sendo observadas discriminações ou exclusão por motivo de cor de pele. Os brinquedos e as brincadeiras estão presentes em diversos momentos no cotidiano escolar, o qual integra “[...] a experiência de reconhecimento de si e do outro no mundo. Esta reciprocidade realiza a aprendizagem que irá coordenar, sintetizar, relacionar diferentes concepções” (LIMA, 2010, p. 87). Essas dimensões perpassam as relações raciais, percebidas nos modos de interação dos sujeitos com os objetos, pelos quais contribuem na formação de ancoragens (sentidos) e objetivações (imagens), por meio da informação sobre a cor.

No contexto escolar observamos situações referentes à cor da pele, em que as crianças atribuem características por meio das representações sociais e enunciados discursivos, estabelecendo atitudes individuais e coletivas. Desse modo, destacamos três acontecimentos a partir da noção de cor: brincadeira de polícia e ladrão, brincadeira com boneca branca e prática racista no cotidiano escolar.

Na brincadeira polícia e ladrão, durante a aula, três crianças negras simulam uma situação de assalto, imitando sons de tiros, bem como de motociclistas que cometiam o crime e de um policial, que apontava uma arma e atirava contra eles para os prenderem. Esse relato visa es-

tabelecer uma relação entre a brincadeira e a realidade social, trilhando a percepção das crianças sobre a problemática da violência, presente nas práticas sociais e nas mídias digitais, conforme apontado por Pedro Barbosa (2015, p. 192): “No cotidiano da vida social brasileira, assistimos constantemente estampados em manchetes jornalísticas [...] ao aumento sucessivo dos números da violência e (in) tolerância contra a população negra pobre brasileira [...]”. Os retratos da violência contra a população negra, presentes nas relações raciais das crianças negras, surgem a partir de representações sociais comunicadas em atitudes em grupos. Os sentidos e significados da violência contra os negros (as) expressam o racismo em diferentes esferas sociais que, quando não combatido, reforçam a discriminação racial no senso comum. Assim, compele valores negativos de diferentes graus, a depender das experiências grupais e ideias logradas socialmente (MOSCOVICI, 1978). Dessa forma, as representações sociais negativas sobre negros e negras no Brasil são mais atenuantes para o desconhecimento de sua contribuição, colocando-o em posição de estigmatizado e estereotipado.

Na brincadeira com boneca branca, uma criança, do sexo feminino, com tez da pele branca, trouxe uma boneca de cor branca e começa a brincar, acariciando o cabelo liso e loiro do brinquedo. Enquanto isso, outras meninas se aproximam e questionam onde comprou e quanto custou, demonstrando interesse, por considerá-la bonita. Essa enunciação possibilita refletir as imagens construídas sobre o branco e o negro, estereótipos da cor e traços físicos. Observa-se que esse brinquedo desperta o interesse das crianças, por ser considerada como bela, em aproximação ao perfil racial ideal, presente em suas constituições como sujeitos e em identidades elaboradas no cotidiano. De acordo com Eliane Cavalleiro (2017, p. 19), “[...] a identidade é concebida como um processo dinâmico que possibilita a construção gradativa da personalidade no decorrer da existência do indivíduo”, compartilhado entre outras crianças e justapondo a pertença ou exclusão de outrem, ancorado e objetivado pelo grupo social.

Desse modo, as situações supracitadas revelam saberes que são partilhadas pelas crianças negras em seus diferentes contextos, vivências cotidianas e experiências, em que a escola se apresenta como lugar plural e de encontro de diferentes significados sobre fenômenos sociais, pela riqueza de representações sociais e diálogos. Para Mikhail Bakhtin (2016), em cada enunciado discursivo abrangemos, sentimos e respondemos a intenção discursiva do falante, que determina a totalidade do enunciado e suas fronteiras, para alternância dos sujeitos.

Pela escola ser espaço para apreensão do jogo de representações, ocorrem interações que “[...] vão ter um efeito sobre o modo como os sujeitos se situam relativamente aos discursos que circulam no espaço social e sua apropriação” (JODELET, 2015, p. 63), pelos quais estão concentrados diversos diálogos e identidades, formuladas a partir de objetos de representação. Os enunciados discursivos das crianças negras no espaço escolar podem expressar situações de inferiorização e preconceito racial, que causam diminuição da autoestima e problemas para a construção identitária de si e do outro. De acordo com Octavio Ianni (2004, p. 23): “Aos poucos, o traço, a característica ou marca fenotípica transfigura-se em estigma. Estigma esse que se insere e se impregna nos comportamentos e subjetividades, formas de sociabilidades e jogos de forças sociais, como se fosse natural [...]”.

Na observação, surgiu uma situação de prática racista no cotidiano escolar, durante uma atividade de resolução de exercícios. Um dos participantes, Felipe, faz o exercício para Sérgio, que não conseguia realizar uma das questões; então, Marcos se vira para Felipe e diz: “Não faz o trabalho ‘pra’ ele, chocolate. Não faz, chocolate!”, palavras enunciadas com agressividade. Para além, três comportamentos foram percebidos durante a situação: as crianças envolvidas são negras; Felipe não verbaliza quaisquer reações para Paulo, mantendo semblante triste; Sérgio se comporta com indiferença diante o acontecido, como se fosse algo normal. Esse acontecimento revela por meio de discursos e atitudes as práticas de racismo velado, assim como preconceito e

discriminação racial, em que apresenta xingamento pela cor da pele e estigmas, gerando nela desconforto e tristeza. Considera-se o preconceito racial como uma predisposição de valores, atitudes e discursos constituídos no pensamento em relação a alguém de outra tez de pele, de modo a efetivar caminhos para a prática do racismo.

As origens do preconceito e discriminação por motivo de cor em comportamentos dos sujeitos nos grupos sociais são diversas, destacando-se os pilares de elaboração dessas práticas as “[...] características pessoais – discernimento insuficiente, desvios de personalidade – ou situação social – e coerção de grupos de referência – explicam por que certos indivíduos são atraídos por discursos de ódio e preconceito” (GUIMARÃES, 2012, p. 49). O racismo entre as crianças negras no contexto escolar pesquisado ocasiona o silenciamento e invisibilidade do outro, assim como a não percepção de sua cor de maneira positiva. Kabengele Munanga (2014), ao comparar práticas discriminatórias com um iceberg, diz que na ponta estariam os elementos observáveis por meio de comportamentos sociais e individuais e a parte submersa, subjetiva, corresponde aos preconceitos raciais não manifestos e as consequências dos efeitos da discriminação na estrutura psíquica das pessoas.

O racismo e discriminação racial na elaboração de representações sociais influenciam nas imagens de si e do outro, materializados nas relações raciais das crianças negras por meio de atitudes e comportamentos de enfrentamento ou observação passiva dessas práticas, como Sérgio quando demonstra normalidade diante a inferiorização de outro colega por causa da cor. Nesse contexto, o sentido sobre negro é negativo, com atitude pejorativa no tocante ao comportamento agressivo por causa da cor, assim como o velar de outra criança diante o preconceito racial. Revela-se uma representação social que reproduz práticas racistas presentes na sociedade, que persiste desde o período colonial brasileiro, mesmo com movimentos sociais negros, intelectuais, entre outros que enfrentam esta ideologia.

Segundo Jorge Vala (2015), isso ocorre pelo racismo e preconceito racial estarem no pensamento social de grupos e instituições sociais, exprimindo uma posição individual em relação ao coletivo, ainda que essa seja consensual diante pressão normativa. Assim, urge a necessidade de ações de enfrentamento a essas questões no cotidiano escolar, para que haja valorização das crianças negras em saberes escolares e sociais. O exercício de observação e escuta das crianças no ambiente de interações propicia um olhar reflexivo sobre as representações elaboradas por elas, nas quais expressarem problemáticas sociais.

Em síntese, as representações sociais de crianças sobre a cor nas relações raciais em contexto escolar apresentam a *informação* acerca das relações de cor no contexto escolar, baseados em brinquedos, brincadeiras e acontecimentos do cotidiano social, estabelecendo imagem a respeito de estereótipos sobre a cor da pele de negros e brancos, assim como inferiorização do negro que configura o racismo existente na sociedade, por meio de atitudes em torno de práticas racistas, estigmatização e xingamento racial entre as crianças.

Este texto investigou as representações sociais de crianças negras sobre a cor da pele em relações raciais do contexto escolar. As crianças negras comunicam informações, imagens e atitudes acerca da cor nas interações sociais cotidianas, em que percepções sobre negros e brancos na sociedade são comunicados nas relações raciais, a partir de enunciados discursivos e comportamentos diante o objeto de representação. Nessa perspectiva, as interações das crianças no contexto escolar revelam práticas raciais diversas, em parte voltada à discriminação racial, estigmatização e racismo, presentes nos relatos e comportamentos no cotidiano. Desvela-se a reprodução do racismo, que causam problemas para elaboração de representações sociais positivas sobre o negro e relações raciais que promovam a equidade educacional e social das crianças.

Portanto, as representações sociais influenciam nas atitudes que compartilham no contexto escolar e nos grupos sociais, seja na ca-

tegorização racial, atribuição de sentidos e significados ao outro ou práticas sociais acerca da cor. Sendo assim, são necessárias práticas formativas que promovam as crianças negras a valorização, o reconhecimento e a construção positiva de representações e discursos sobre a cor da pele nas relações raciais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, p. 62-74, maio/ago. 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Pedro. *A violência contra a população de negros/as pobres no Brasil e algumas reflexões sobre o problema*. Cadernos de Campo: Revista em Ciências Sociais, Araraquara, n.19, v.1, p. 185-198, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

CRUZ NETO, Otávio. *O trabalho de campo como descoberta e criação*. In: MINAYO, Maria Cecília. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 51-66.

FAZZI, Rita. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC; SECAD, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma; MUNANGA, Kabengele. *O negro no Brasil de hoje*. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Raça, cor, cor da pele e etnia*. Cadernos de Campo, São Paulo, v.20, n.20, p. 265-271, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Preconceito racial: modos, temas e tem-*

pos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Fundação de Apoio Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

IANNI, Octavio. *Dialética das relações raciais*. Estudos avançados, São Paulo, v.18, n.50, p. 21-30, jan./ abr. 2004.

JODELET, Denise. *O encontro dos saberes*. In: JESUÍNO, Jorge; MENDES, Felismina; LOPES, Manuel José (Orgs.). *As representações sociais nas sociedades de mudança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 59-79.

LIMA, Heloísa. *A percepção das relações raciais na Educação Infantil*. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda (Orgs.). *Modos de brincar: cadernos de atividades, saberes e fazeres*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 87-90.

MINAYO, Maria Cecília. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 09-30.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho Arcides Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 10-11.

SANTOS, Raquel. *Ciclo de política curricular do Estado do Pará (2008-2012): a enunciação discursiva sobre relações "raciais"*. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SCHWARCZ, Lilia. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

VALA, Jorge. *Racismos: representações sociais, preconceito racial e pressões normativas*. In: JESUÍNO, Jorge; MENDES, Felismina; LOPES, Manuel José (Orgs.). *As representações sociais nas sociedades de mudança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 153-183.

A PRÁTICA DA CAPOEIRA NAS ESCOLAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO

José Adairton Maciel dos Santos¹

Jonh Carvalho de Souza²

Mailson Lima Nazare³

Este texto tem como objetivo analisar a importância da capoeira no ambiente escolar, e assim, contribuir para o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira na Amazônia. Trata-se de um estudo desenvolvido por meio da relação Escola e o Projeto “Semear a Arte da Capoeira”, no Centro Cultural Gingado Amazônico (CCGA). Por meio do projeto, desenvolveu-se, com apoio e iniciativa do Mestre de capoeira José Adalberto Maciel dos Santos, conhecido como “El bodinho”, a divulgação da arte da capoeira para crianças das escolas próximas ao centro cultural, localizado no bairro de Águas Lindas no município de Ananindeua no Estado do Pará, contribuindo para a divulgação da cultura e conhecimento da capoeira, como uma arte/luta e dança de um povo que tem suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

A capoeira é conhecida como uma luta inventada e usada pelos negros como forma de defesa contra seus senhores no período da

¹ Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). *E-mail:* maciel181182@gmail.com

² Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). *E-mail:* jcossouza65@hotmail.com

³ Mestre em Estudos Antrópicos na Amazônia, e Especialista em Saberes Africanos e Afro-brasileiro na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail:* marajo140379@gmail.com

escravidão possui característica que se assemelha a dança, pois na hora da ginga se tem muito jogo de pernas e braços, é realizado com o acompanhamento de uma canção própria tocada em instrumento específico, o mais conhecido é o berimbau, instrumento que abre as rodas de capoeira, ainda se tem o acompanhamento com palmas e cantorias. Assim, por entender a capoeira como um importante agente facilitador no processo de desenvolvimento integral dos seus praticantes, que desenvolvemos este trabalho, por se tratar de uma manifestação cultural popular brasileira que pode contribuir também para os processos educativos escolares, contribuindo para a construção da formação curricular integral dos educandos.

Para se praticar a capoeira não há limite de idade, pois antes de tudo trata-se de uma luta inclusiva na qual não tem distinção de idade, gênero, etnicidade ou posição social. A luta também trabalha a arte, o folclore, o esporte, a dança, o lazer e a educação, e logo contribui para práticas pedagógicas que visem diferentes abordagens de conteúdos curriculares. A sua prática colabora com desenvolvimento físico, psicológico, social e principalmente educativo de seus praticantes, o que possibilita a valorização das práticas culturais afro-brasileiras. Assim, a inclusão da capoeira como ferramenta pedagógica busca desconstruir uma postura discriminatória, a qual, a sociedade brasileira durante muito tempo sustentou, gerando desigualdade e discriminação racial.

Nessa direção, em um contexto contemporâneo em que se vive uma violência sem precedentes na sociedade, muitas escolas encontram-se em uma busca constante para a solução desses problemas que se instalaram também neste ambiente. Desta forma, educadores buscam por alternativas para enfrentar o problema da violência que assola muitas das escolas do Brasil, umas das alternativas encontradas foi a implantação de Projetos Sociais/Educativos, os quais, trabalhem com os alunos o autocontrole, a disciplina, a tolerância e o respeito ao próximo. É neste sentido que a capoeira pode contribuir

para se alcançar tais metas educativas.

Apesar do recente reconhecimento da capoeira como patrimônio imaterial da humanidade, muitas escolas ainda veem a arte de luta da capoeira como algo marginalizado, e não conseguem identificar tantos benefícios para seus alunos. Segundo José Falcão (2003, p. 55), a “inserção sistemática da capoeira nas escolas é um fenômeno relativamente recente e tem provocado discussões polêmicas entre acadêmicos”. Em contrapartida, já se conhece os grandes benefícios da capoeira para os seus praticantes, como mudanças em seus comportamentos, pois, a capoeira:

Apresenta-se como um elemento importantíssimo para a formação integral do aluno, desenvolvendo o físico, o caráter, a personalidade e influenciando nas mudanças de comportamento. Proporciona, ainda, um autoconhecimento e uma análise crítica das suas potencialidades e limites (CAMPOS, 2001, p. 23).

Destaca-se que por meio da implantação da capoeira nas escolas, ocorre uma melhor interação professor/aluno e aluno/aluno, na qual o aluno consegue um maior desenvolvimento intelectual e moral, e de seu senso crítico acerca de assuntos de seu cotidiano, tornando-o capaz de tomar decisões. Deste modo, a capoeira torna-se instrumento pedagógico importantíssimo para a aprendizagem dos alunos. A capoeira também é usada para trabalhar a disciplina, o autocontrole e a defesa pessoal, agregando-se a diversas outras modalidades como arte e dança, uma vez que seus movimentos muito se assemelham aos passos de dança, trabalhando o equilíbrio e a coordenação motora. Seus cânticos contam diretamente a sua história.

Ao folclore popular que retrata as histórias de vitórias e lutas dos negros, gerando conhecimento cultural para seus alunos, a atividade esportiva agrega também à educação, por seus movimentos e trabalho com o corpo, e em diversas modalidades, repassando o conhecimento em várias vertentes da história afro-brasileira por meio

da capoeira. Os seus praticantes ampliam seu processo de aprendizagem no respeito ao seu próximo, assim como, que a cada conhecimento que se aprende deve ser valorizado e respeitado, pois o mesmo servirá como forma de aprendizagem para sua vida. A capoeira, em sua totalidade, é de certa forma deleitar-se na busca do conhecimento das manifestações culturais afro-brasileiras, compreendendo sua história e tudo que perpassou em seu contexto social e cultural, onde:

A capoeira confunde-se com a história do povo brasileiro e neste, com a história de todos os povos: uma sucessão de fatos em que os mais fortes se sobrepõem aos mais fracos. E, neste desenrolar, surge a forma de se resistir para se mudar a história. A capoeira se transformou num símbolo de resistência cultural, e para entendê-la, é preciso saber os episódios da vida nacional: das lutas de liberdade dos negros cativos até a realidade de vida das populações marginalizadas das cidades (COSTA, 1998, p. 26).

Assim, o estudo da capoeira, em sua forma global, proporciona aos alunos a oportunidade de conhecer a pluralidade de manifestações culturais que o Brasil comporta, gerando assim a visibilidade da cultura afro-brasileira, como prevê a Lei Nº. 10.639/03. Tal Lei foi sancionada em 09 de Janeiro de 2003 e determina que todas as escolas do Brasil incluam em seu currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História, o estudo da cultura afro-brasileira, a luta dos negros no Brasil assim como sua história, por isso:

O governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2003. p. 8).

A inclusão do estudo da história dos africanos e afro-brasileiros, busca quebrar paradigmas, reconhecendo e valorizando uma cultura que faz parte da história do Brasil, trabalhando a igualdade racial, possibilitando o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos sobre suas culturas e ancestralidades. Dentro desta perspectiva, destacamos que, a partir da capoeira é possível se desenvolver valores culturais e educacionais que promovem a inclusão social e a cidadania, por isso, têm se criado projetos que objetivam promover a inclusão por meio da capoeira.

Deste modo, a implantação da capoeira nas escolas deve ser pensada como uma ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo não somente o aspecto motor, mas também o cognitivo, o afetivo-social e o resgate da cultura como forma de valorização da cultura afro-brasileira. Neste sentido, por se tratar de um assunto de grande relevância em nossa história é que procuramos nos aprofundar acerca da temática, procurando refletir sobre a importância da capoeira no ambiente escolar, analisando suas contribuições para o processo de construção do sujeito enquanto ser humano.

Sabe-se que a Educação, ou melhor dizendo, o processo de educar, se constitui a partir de diversos componentes, e não bastam apenas propostas pedagógicas bem elaboradas. Sem o auxílio de agentes facilitadores para o seu melhor desenvolvimento tudo se torna mais complexo e até mesmo ineficaz. Pode-se dizer que um destes componentes é a capoeira. Desde 25 de Novembro de 2014, a Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) declarou a roda de capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade (ARAUJO, 2014). A escolha foi feita durante a 9ª Sessão do Comitê Intergovernamental para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial. Entretanto, para que possamos falar da capoeira como agente facilitador, se faz necessário entendermos sua origem.

A capoeira, assim como tudo que envolve o período de escravidão no Brasil, tem sido invisibilizada por séculos pela discriminação

e racismo, e este é um dos motivos de não termos tantos fatos históricos acerca da cultura africana e do período de escravidão no Brasil de forma mais explícita.

Como resistência, é possível que suas primeiras manifestações tenham surgido como forma de dança, desenvolvidas para proteção contra os severos castigos dos senhores brancos, pois, os negros e negras eram impedidos de praticar qualquer tipo de costume de sua cultura. O jogo de pernas e braços na capoeira foi criado com a finalidade que os senhores não notassem sua conotação e não desconfiassem que se tratava de uma luta. Segundo Waldeloir Rêgo (1968, p. 30) “tudo nos leva a crer que seja a capoeira uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes Afro-brasileiros, tendo em vista uma série de fatores colhidos em documentos escritos e sobretudo no convívio e diálogos constantes com os capoeiristas atuais e antigos que ainda vivem na Bahia”.

Segundo Hélio Campos (2013) apud Reis (2001):

O ritual: é na roda de capoeira que o praticante mostra seu conhecimento e desenvolvimento sobre a atividade. A roda é um momento mágico da capoeira, ela sintetiza o espírito de luta, a necessidade de exibir-se e satisfazer-se, o encontro amistoso com o próximo procurando troca de experiência e aplicação do desenvolvimento individual de cada um (...) a roda começa com a afinação dos berimbaus e a formação da bateria composta por três berimbaus, um atabaque, dois pandeiros, um reco-reco e um agogô.

Nas rodas de capoeiras populares nem sempre se seguem todas as regras estabelecidas na sua criação. Em ambientes como escolas, centros comunitários ou em lugares nos quais o objetivo é repassar o conhecimento da arte da capoeira, se usa uma quantidade menor de instrumentos, mas sem deixar as rodas de capoeira perderem seu encanto. Por meio da musicalização, se tem a intenção de gerar a interação entre os participantes e as características da cultura afro-brasileira por meio das rodas de capoeiras. Segundo Hélio Campos (2001, p. 2)

vestimentas usadas para praticar a capoeira são compostas por: calça branca meia perna, camiseta branca e descalço, tendo ainda a opção do uniforme de educação física”. Por se tratar de uma luta criada por negros, ou netos de negros, não se tinha muita variação de roupa.

Os capoeiristas não adotam uma regra para todos os golpes, pois muito se varia de acordo com as gingas, cada um adota os golpes que melhor se adaptam de acordo com seu grau de aprendizagem. De acordo com José Falcão (2003), embora os nomes dos golpes e movimentos de capoeira variem de grupo para grupo, alguns dos principais são: Armada, Au, Baiana, Banda, Benção, Cabeçada, Chapa, Galopante, Macaco, Martelo, Martelo Cruzado, Meia-lua, Meia-lua de 17 base, Meia-lua de compasso, Meia-lua de frente, Pisão, Ponteira, Queixada, Rabo-de-arraia, e Rasteira. No entanto, quando se trata da origem do termo “capoeira” é possível ter fatos mais concretos sobre o seu surgimento. Em 1712, ele foi registrado pela primeira vez por Raphael Bluteau, seguido por Moraes 29, em 1813 (CAMPOS, 2001).

Somente com 1865, na primeira edição de Iracema, José de Alencar apresentou a origem do termo capoeira como vindo do tupi Caa-Apuam-era, traduzido por “ilha de mato já cortado” (CAMPOS, 2001).

A capoeira tem se tornado tema de diversos estudos voltados para a escola, uma vez que sua prática agrega diversos benefícios para seus praticantes, assim também pode ser trabalhada como uma ferramenta pedagógica em prol do desenvolvimento dos alunos, gerando conhecimentos importantíssimos para o seu desenvolvimento enquanto sujeito em nossa sociedade.

O trabalho se desenvolveu através de abordagem qualitativa, com base em Maria Minayo (2011), a qual nos possibilita estabelecer uma relação dinâmica com as questões objetivas e subjetivas, com o objeto de estudo. Realizamos ainda pesquisa bibliográfica, conforme pensamento de Marina Marconi e Eva Lakatos (2017), a qual nos possibilitou realizar coletas de dados em estudos já realizados sobre a temática investigada. Além disso, realizamos observação participante, com base

em Carlos Brandão (2007), o que tornou possível compreender *in loco*, como se desenvolvem as rodas de capoeira no Projeto “Semeando a Arte da Capoeira” do Centro Cultural Gingado Amazônico (CCGA). A observação participante ocorreu no ano letivo de 2019, no período de março a novembro, em uma turma de faixa etária de 9 (nove) a 16 (dezesesseis) anos de idade, oriundos das escolas próximas ao centro cultural. De acordo Antônio Gil (2008), a observação desempenha um papel importante na fase de coleta e análise dos dados, por estar presente em outros momentos da pesquisa, podendo ser utilizada com outras técnicas ou exclusivamente. Ela permite que o pesquisador realize uma análise mais descritiva dos fatos.

Foram realizadas revisões e sínteses das literaturas que foram utilizadas durante a investigação por meio de análise qualitativa (MINAYO, 2011), sendo delimitadas apenas as questões envolvendo as relações étnico-raciais e a capoeira. Além disso, a partir da observação participante (BRANDÃO, 2007), foi possível compreender que as ações desenvolvidas no Projeto se transformam em importantes instrumentos pedagógicos nas escolas da região.

O processo de colonização do Brasil, imposto pelos portugueses, desencadeou contatos sociais que levaram a formação de um país com uma grande multietnicidade e modificando o curso da história da região. Compreendendo os aspectos citados acima, este texto abordou a importância da capoeira no contexto escolar, usada como ferramenta pedagógica, assim como sua importância cultural, histórica, física e social para seus praticantes, como uma forma de resgatar a identidade e a cultura afro-brasileira.

Por meio de pesquisas bibliográficas e observação participante foi possível acompanhar o desenvolvimento dos alunos, assim como, os mecanismos adotados pelos professores na aplicação da capoeira como forma de ensino e aprendizagem. Foi possível, por meio das observações realizadas, constatar um maior progresso quanto ao desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social dos educandos, onde

ressalta-se a importância da capoeira nos processos de inclusão social, desenvolvendo a valorização e o resgate de valores culturais e a identidade afro-brasileira. O progresso constatado nos alunos não se limitou apenas ao desenvolvimento físico, psicológico, comportamental e educativo, mas também no desenvolvimento integral dos alunos nos ambientes escolares.

A observação estendeu-se durante todo o projeto, que era desenvolvido de forma independente, voltado para crianças das escolas próximas, com alunos de faixa etária de nove a dezesseis anos de idade. Com esse grupo, foi trabalhada a disciplina, respeito e conhecimento sobre a cultura afro-brasileira em meio às suas relações sociais. Por meio dos estudos bibliográficos realizados anteriormente, e a observação em campo, foi possível comprovar que a capoeira, usada como ferramenta de auxílio pedagógico, vem facilitar o estudo e consequentemente o conhecimento e a inclusão da temática da cultura afro-brasileira no contexto escolar.

Destaca-se que com a capoeira é possível se trabalhar, além do desenvolvimento da forma física (com os gestos e técnicas como frequentemente é trabalhada) seu uso como uma ferramenta de transformação do sujeito: seja em caráter social, educacional e intelectual, como mudança nas formas de viver. As mudanças que ocorrem em diferentes aspectos da formação social de quem pratica a capoeira, fortalecem o desempenho dos alunos nas escolas, inclusive diminuindo a evasão escolar, e, deste modo, incentivar a prática da capoeira nas escolas visa reforçar novas alternativas para práticas de ensino e aprendizagem dos alunos por meio da capoeira.

Deste modo a inclusão da capoeira nas escolas, para ser usada pedagogicamente, torna-se uma importante contribuição ao se levar em conta sua amplitude educacional e social, trabalhando aspectos como: campo afetivo, social e cognitivo, enquanto recurso revolucionário para a construção do sujeito enquanto humano. Assim, destacamos que objetivo deste texto foi levar a reflexão da importância

da capoeira, seja em caráter físico, social, comportamental, histórico, racial que estão intimamente ligados a capoeira, como contribuição aos processos educativos. Neste sentido, se faz necessária a reflexão acerca da temática abordada em nossa sociedade para que se rompam paradigmas e preconceitos étnico-raciais, e se garanta que todos possam desenvolver suas culturas, principalmente a cultura afro-brasileira, pois, somente por meio do conhecimento se conseguirá ter uma sociedade mais digna e justa para com todos.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos. *Reflexões sobre como fazer trabalho de campo*. Sociedade e cultura, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.
- BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
- CAMPOS, Hélio. *Capoeira na escola*. Salvador: EDUFBA, 2001.
- COSTA, Emília. *Da Senzala à Colônia*. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- FALCÃO, José. *O jogo da capoeira em jogo e a construção das práxis capoeirana*. 2004. 408 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu (Orgs.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola: ensaio sócio-etnográfico*. Salvador: Itapoan, 1968. Roda de capoeira é patrimônio da Humanidade. Deutsche Welle. 2014.

EIXO TEMÁTICO
A PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO
NA PERSPECTIVA DA
DIVERSIDADE

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA A ERER NO ENPEC (2011 - 2019)

Waldemar Borges de Oliveira Júnior¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

Este texto apresenta como tema, o Ensino de Ciências e Relações Raciais, mediante inspeção nos Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-ENPEC, no período de 2011 a 2019. O ENPEC é um evento realizado bianualmente pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). O referido evento, se torna importante para o *campo* da Educação em Ciências, por reunir estudos e pesquisas de estudantes de iniciação científica, pós-graduação e professores da Escola Básica e Universidade, acerca de temáticas que são imperiosas na área da Ciências, como a formação de professores/as; processo de ensino e aprendizagem; espaço formal e não-formal de ensino; assim como dimensões sobre Relações Étnico-Raciais (ERER) no trato da Ciência.

Reconhecendo a importância do ENPEC no *campo científico* (BOURDIEU, 2004) da Educação em Ciências, do mesmo modo, da magnitude de conhecer o que se vem produzindo na área, o presente texto parte do estudo realizado acerca do “estado da arte” sobre Relações Raciais e Ensino de Ciências, cujo foco temático incidu sobre o mapeamento das produções apresentadas no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-ENPEC (2011 a 2019), com o objetivo central de *mapear vinte e três trabalhos que foram apresentados nos últimos cinco ENPEC, os quais realizavam a abordagem da temática das Relações Raciais nos anos finais do Ensino Fundamental.*

¹ Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/UFPA).
E-mail: waldemarjuniorcn@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Pará-UFPA. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

Partilhamos da ideia que a Lei Nº 10.639/2003³, ao alterar a Lei Nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) encaminha um novo paradigma nas implementações de políticas de ações afirmativas, pois a referida legislação torna obrigatório o enfoque da temática das Relações Raciais na ambiência da escola. Esta lei resulta de lutas dos movimentos sociais brasileiros, em especial do movimento social negro, e das lutas dos povos indígenas. Tanto a legislação, quanto a literatura especializada, têm demonstrado a relevância de atentar para contribuição desses povos no enfrentamento do racismo e da discriminação racial, e encaminhamento de uma educação antirracista. Nesse cenário, a aprovação da legislação demarca uma luta por uma educação não eurocentrada (COELHO; COELHO, 2008) e não obstante a superação da visão “quadripartite” (RIBEIRO; MENDES; SANTOS, 2015), a qual induz o protagonismo europeu no trato pedagógico na escola. Nessa premissa, coadunamos com a literatura especializada (COELHO; SILVA; SOARES, 2016; GOMES, 2012), a qual defende, por meio dessa legislação, mudanças estruturais, em âmbito pedagógico, cujas práticas resultem em debates contra o preconceito, discriminação e racismo, tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior.

No que corresponde ao Ensino de Ciências, tal ensino, por estar inserido no processo formativo de crianças e adolescentes, se reveste de igual importância frente às exigências legais das leis supramencionadas, com a finalidade de propiciar saberes da História da África e suas diásporas no âmbito, e relacionadas, organicamente, ao Ensino de Ciências na Educação Básica, dentro da qual o Ensino Fundamental – anos finais se insere, e aqui, neste texto, assume centralidade.

Wilma Coelho e Nicelma Brito em 2020, destacam, que independente da área do saber, conhecer seu campo de pesquisa e o que vem sendo dialogado com as demais áreas afins, e com esses(as) pesquisadores(as), se constitui como relevante para o aprofundamento das questões raciais

³ A Lei Nº 10.639/2003 sofre alteração, em decorrência da aprovação da Lei Nº. 11.645, de 2008, que amplia a temática indígena em sua estrutura básica.

e para a relação orgânica, não somente com a área de estudo, mas, principalmente, para a sua ampliação sob perspectivas teóricas distintas, que auxiliem na compreensão da complexidade que é a sociedade brasileira em sua diversidade. Considerando as premissas acima, argumentamos acerca da urgência de se compreender o que tem sido produzido em eventos específicos dessas áreas – no caso deste texto, no Ensino de Ciências – para o diálogo com a temática Étnico-Racial, com vistas a identificar as ampliações dos objetos e argumentos centrais que têm sido realizadas por autores/as. Tal movimento parece imperioso, no sentido de melhorias nas ações pedagógicas com o Ensino Fundamental - anos finais.

Para o enfrentamento de nosso objetivo acionamos os estudos sobre estado da arte, de Norma Ferreira (2002); ensino de ciências em Demétrio Delizoicov, José Angotti e Marta Pernambuco (2017) e Myriam Krasilchik (2012) e Relações Étnico-Raciais em Wilma Coelho (2009), Wilma Coelho, Carlos Silva e Nicelma Brito (2016), Wilma Coelho e Mauro Coelho (2008) e Nilma Gomes (2011). Na perspectiva de conhecer as produções científicas sobre Relações Étnico-Raciais nos Anais do ENPEC (2011 a 2019), mapeamos as produções científicas deste evento com a intenção, já defendida por Norma Ferreira (2002), de responder o nível de debates e diálogos, em diferentes contextos e níveis de formação, encaminhado pelas produções priorizadas por este estudo. Reconhecemos nesse trabalho, que a iniciativa não é pioneira, pelo contrário, já existe uma diversidade de produções, já publicizadas pela literatura especializada, que dão conta da importância dos mapeamentos para conhecer o campo de estudo sobre esta temática que nos é cara. Destacamos as produções científicas de Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018)⁴ ; Wilma Coelho (2018)⁵, e Wilma Coelho e Waldemar

⁴A produção dos (as) autores (as) objetivaram sistematizar e analisar as produções acadêmicas de teses, dissertações e artigos, publicadas sobre EREER no período de 2003 e 2012.

⁵ A autora verificou similitudes referidas pela literatura especializada sobre a temática formação de professores e relações étnico-raciais, no período de 2003 a 2014, entre artigos científicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Oliveira Júnior (2020)⁶ dentre outras.

Para as obtenções dos trabalhos desta empiria, foi realizado o levantamento das produções nos Anais/sites do ENPEC (2011, 2013, 2015, 2017 e 2019). Para a busca foram concretizados os seguintes procedimentos: a) adentrar nos sites de cada ano do evento; b) levantar os trabalhos dos Anais por meio de descritores: “relações raciais”, “racismo”, “preconceito”, “diversidade racial” e “lei n. 10.639/2003” e c) organicidade dos estudos no word para a sistematização. Após esse percurso, nos delimitamos pela técnica de sistematização e categorização da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Com este aporte metodológico, os trabalhos foram categorizados por meio dos seus argumentos centrais e objetos de pesquisa. Elencamos: a) *Relações Étnico-Raciais e formação de professores*; b) *Ensino de ciências e população negra*; c) *Relações Étnico-Raciais e livro didático* e d) *Multiculturalismo e Ensino de Ciências*.

Nas produções levantadas⁷, infere-se que o campo das Relações Raciais avançou, mas na expressão de Waldemar Oliveira Júnior e Wilma Coelho (2021), ainda nos encontramos em uma “discussão em aberto”, com produções ainda incipientes no campo do Ensino de Ciências. No ENPEC de 2011, foram identificadas pesquisas sobre a diversidade cultural na Educação em Ciências (ANDRADE *et al*, 2011; GOMES; FREITAS; MENDONÇA, 2011; TOTI; PIERSON, 2011). No mesmo direcionamento, os eventos realizados em 2013, 2015 e 2019, apresentam um considerável número de trabalhos publicizados, contudo, poucos atinentes a temática em Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou formação docente. Em 2013, Douglas Verrangia (2013) aborda a importância da temática da EREER na formação docente de professores/as de Ciências; María Castillo (2013) apresenta alguns resultados documentais (encontra-

⁶ O trabalho dos autores, refletiu sobre a produção acadêmica de teses, dissertações e artigos qualificados com abordagem vinculada a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

⁷ Todos os levantamentos do ENPEC, foram realizados em junho de 2019. Informações fornecidas pelo site: <http://fep.if.usp.br/~profis/enpec.html>.

dos em bases de dados como Eric, *Scopus*, Dialnet, Redalyc) sobre o racismo nos livros didáticos; Wilmo Francisco Junior, Erasmo Silva e Miyuki Yamashita (2013) instigam como as interações discursivas se relacionam ao processo de significação das questões étnico-raciais no Ensino de Ciências; Maria Melo (2013) apresenta inquietações sobre o discurso em sala de aula acerca da noção de “raça” no Ensino de Ciências.

No ENPEC de 2015 e 2017, Glória Tonácio *et al* (2015) expõem conceitos de raça, classe e etnia no Ensino de Ciências; Francele Carlan e Milene Dias (2015) investigam as concepções de um grupo de alunos a respeito das Relações Raciais, e com base nestas informações, como podem intervir positivamente em busca da diminuição da discriminação e atuação na comunidade onde vivem; María Castillo e Adela Andrade (2015) por meio de pesquisa em artigos, discutem sobre o racismo científico e suas implicações para a sociedade; Aline Santana, Márcia Paranhos e Alice Pagan (2017) analisam as concepções dos/as alunos/as de Ciências, da Universidade Federal de Sergipe sobre as questões étnico-raciais; Danilo Kato e Beatriz Schneider-Felicio (2017) investigam a apropriação discursiva de conceitos científicos escolares de Ciências, a partir de uma controvérsia Étnico-Racial; Anselmo Calzolari e Nicole Dametto (2017) evidenciam a potência e a importância do enfrentamento do racismo e a formação inicial de professores de Ciências.

No ano de 2019, foram publicados 10 (dez) trabalhos relacionados a EREER e Ensino de Ciências. Estes abordaram objetos como os planejamentos de intervenções da EREER baseados no afrofuturismo (FADIGAS *et al*, 2019); formação de professores(as) para a educação das Relações Raciais (NASCIMENTO, *et al*, 2019; OLIVEIRA JÚNIOR; MATOS, 2019); produções científicas sobre EREER e Ciências (SILVA; AYRES, 2019); abordagem pedagógica interdisciplinar e antirracista a partir da divergência dos(as) autores(as) Silvio Romero e Manoel Bomfim (CARDOSO; PINHEIRO; ROSA, 2019);

o mito da democracia racial e sua relação com o negligenciamento da EREER nos currículos de Ciências Naturais (COELHO; SILVA, 2019); o problema social do racismo em trabalhos acadêmicos sobre Ensino de Ciências (LANATTE; MOREIRA; MARTINS, 2019); racismo institucional no Ensino de Ciências (GARCIA; SILVA; PINHEIRO, 2019) e revisão bibliográfica em periódicos nacionais na área de Ensino de Ciências e os “saberes populares” (FERNANDES; MASCARENHAS; PINHEIRO, 2019); projetos pedagógicos de cursos e o Ensino de Ciências sensível à diversidade cultural (MATIAS; BAPTISTA, 2019).

Sobre o gênero dos/as pesquisadores/as destas produções, as professoras assumem a dianteira. Em coautoria, se concentra também o maior volume, correspondendo a 87% das produções que abarcam a temática da diversidade e Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse levantamento incide no argumento de Alice Lopes e Hugo Costa (2012), ao sinalizarem que as produções bibliográficas em coautoria vêm se ampliando sobretudo no diálogo com orientandos/as e orientadores/as. Em sua maioria, os/as orientandos/as atuam na Educação Básica, os/as quais, muitas vezes, realizam/realizaram suas investigações de dissertação e tese no seu campo de atuação profissional, o que pode acarretar em ações positivas em seu ambiente de trabalho.

No que concerne à categoria Relações Étnico-Raciais e formação de professores, 13 (treze) trabalhos contemplam este debate: Adela Molina Andrade *et al.* (2011); Aline Santana, Márcia Paranhos e Alice Pagan (2017); Aluska Matias e Geilsa Baptista (2019); Anselmo Calzolari e Nicole Dametto (2017); Douglas Verrangia (2013); Francele Carlan e Milene Dias (2015); Francele Carlan e Milene Dias (2017); Geilsa Baptista e Graça Carvalho (2011); Ingrid Silva e Ana Ayres (2019); Lia Nascimento *et al.* (2019); Maria Melo (2013); Waldemar Oliveira Júnior e Maria Matos (2019) e Wilmo Francisco Junior, Erasmo Silva e Miyuki Yamashita (2013).

Na categoria *Ensino de Ciências e população negra* foram identificadas 04 (quatro) produções: Kelly Fernandes, Érica Mascarenhas e Bárbara Pinheiro (2019); Mateus Fadigas *et al* (2019); Silná Cardoso, Bárbara Pinheiro e Isabela Rosa (2019) e Yasmin Lanatte, Leonardo Moreira e Isabel Martins (2019). Já na categoria *Relações Étnico-Raciais e livro didático*, observou-se a produção de María Castillo (2013) e, em *Multiculturalismo e Ensino de Ciências*, as pesquisas de Danilo Kato e Beatriz Schneider-Felici (2017); Frederico Totti e Alice Pierson (2011); Glória Tonácio *et al* (2015); Hector Gomes, Maria Freitas e Viviane Mendonça (2011) e María Castillo e Adela Andrade (2015).

Inferimos, que ainda são poucas as produções a respeito do Ensino de Ciências centradas nos anos finais do Ensino Fundamental, relacionadas com a temática das Relações Raciais. Verificamos que apesar de um significativo número de trabalhos publicados nos Anais do evento, apenas 23 (vinte e três) pesquisas realizavam, seja de forma direta ou indireta, a abordagem da EREER nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino de Ciências. Nesse empreendimento, o ano de 2019 sai na dianteira com dez trabalhos publicados, em seguida o evento realizado em 2013, com quatro trabalhos apresentados, e posteriormente, 2011, 2015 e 2017 com três pesquisas cada. Percebemos, ainda, com o estudo realizado, um maior quantitativo das produções que tinham como objeto, Relações Raciais e formação de professores/as, posteriormente, a dimensão multiculturalismo e Ensino de Ciências, em seguida por Ensino de Ciências e população negra e por último, pela categoria, Relações Étnico-Raciais e livro didático. Em todas essas vinte e três pesquisas, concordamos com aquilo que Wilma Coelho; Carlos Silva e Nicelma Soares (2016) defendem em relação a necessidade do enfrentamento, por conseguinte, subversão, do trato com a diferença no âmbito escolar, pois nelas – as pesquisas – tais pontuações são sinalizadas.

Com esse resultado, parece-nos que a ampliação desse debate,

no *campo* do Ensino de Ciências e EREER, ainda que aquém daquilo que desejamos, representa uma “discussão em aberto” e já responde à chamada do que a legislação define como obrigatório, no que tange ao trabalho com essa temática em todas as áreas do conhecimento na Educação Básica. E no Ensino de Ciências não é diferente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Adela *et al.* *Pontes no ensino da ciência e diversidade cultural Perspectivas dos professores*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. Anais... Campinas: ABRAPEC, 2011, p. 1-12.

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

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

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de junho 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: MEC, 2002.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CALZOLARI, Aselmo; DAMETTO, Nicole. *Evidências de política da presença e interseccionalidade em percepções de licenciandas negras sobre a educação das relações Étnicas e Raciais e a Formação Inicial de Professores de Ciências*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2017, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ENPEC, 2017, p. 1-9.

CARDOSO, Silná Maria; PINHEIRO, Bárbara Carine; ROSA, Isabela. *O Diálogo entre Silvio Romero e Manoel Bomfim sobre a formação da nação brasileira: abordagem interdisciplinar antirracista*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Anais... Natal: ABRAPEC, 2019, p. 1-7.

CARLAN, Franciele; DIAS, Milene. *Preconceito étnico-racial: a escola, a ciência e a formação de professores*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PES-

QUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2015, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2017, p. 1-8.

CASTILLO, María Juliana; ANDRADE, Adela. *Estudos do racismo científico e da sociedade perspectivas para a ação em ensino de ciências*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2013, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015, p. 1-9.

COELHO, Pollyana; SILVA, Welligton. *O Mito da Democracia Racial e o Ensino de Ciências: uma reflexão sobre o imaginário social que permeia a educação das relações étnico-raciais no Brasil*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Anais... Natal: ABRAPEC, 2019, p. 1-8.

COELHO, Wilma. *Formação de professores e relações étnico-raciais (2013-2014): produção em teses, dissertações e artigos*. Educar em Revista, Curitiba, v.34, n.69, p. 97-122, 2018.

COELHO, Wilma. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 19070-1989*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COELHO, Wilma; BRITO, Nicelma Josenila. *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.

COELHO, Wilma; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

COELHO, Wilma; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar. *Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018)*. Revista Humanidades e Inovação, Tocantins, v.7, n.15, p. 262-280, 2020.

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos Aldemir; BRITO, Nicelma Josenila. *Formação continuada de professor para a educação das relações étnico-raciais: uma experiência no Estado do Pará*. In: COELHO, Wilma; SILVA, Carlos Aldemir; BRITO, Nicelma Josenila (Orgs.). *A diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes*. São Paulo: Livraria da Física, 2016, p. 13-49.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FADIGAS, Mateus *et al.* *Afrofuturismo como plataforma para promoção de relações étnico-raciais positivas no ensino de ciências*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Anais... Natal: ABRAPEC, 2019, 1-7.

FERNANDES, Kelly; MASCARENHAS, Érica Larusa; PINHEIRO, Bárbara Carine. *Uma análise da afrocentricidade na pesquisa em ensino de ciências e o tema saberes populares*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Anais... Natal: ABRAPEC, 2019, p.1-9.

FERREIRA, Norma Sandra. *As pesquisas denominadas “Estado da Arte”*. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.79, p. 257-272, 2002.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto; SILVA, Erasmo Moisés; YAMASHI, Miyuki. *Discutindo questões raciais a partir de uma poesia: uma análise das interações discursivas*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2017, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2017, p.1-8.

GARCIA, Fabiano; SILVA, Elton Bernardo; PINHEIRO, Bárbara Carine. *Representações de cientistas na educação básica: racismo e sexismo em questão*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Anais... Natal: ABRAPEC, 2019, p.1-8.

GOMES, Hector; FREITAS, Maria; MENDONÇA, Viviane. *As Vivências de um Ensino Formador dentro de uma Concepção Multicultural*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2011, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2011, p.1-12.

GOMES, Nilma (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2012.

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

KATO, Danilo; SCHNEIDER-FELICI, Beatriz. *Questões étnico raciais no ensino de química: uma proposta intercultural de educação em ciências*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2017, p.1-8.

KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: E.P.U., 2012.

LANATTE, Yasmin; MOREIRA, Leonardo; MARTINS, Isabel. *Racismo e o Ensino de Ciências: como o campo percebe?* In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Anais... Natal: ABRAPEC, 2019, p.1-8.

LOPES, Alice; COSTA, Hugo Heleno. *A produção bibliográfica em coautoria na área de educação*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.17, n.51, p. 717-752, set./dez. 2012.

MATIAS, Aluska; BAPTISTA, Geilsa. *Os desafios do estágio supervisionado e a formação do professor sensível à diversidade cultural*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Anais... Natal: ABRAPEC, 2019, 1-7.

MELO, Maria. *O discurso da coordenação pedagógica da rede de ensino do município de Vicência sobre a noção de “raça”*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013, p.1-8.

NASCIMENTO, Lia et al. *Princípios de planejamento de uma sequência didática sobre a racialização da anemia falciforme*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Anais... Natal: ABRAPEC, 2019, p.1-10.

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

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar; MATOS, Maria. *Diálogos das Diferenças: as relações étnico-raciais no Ensino de Ciências*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Anais... Natal: ABRAPEC, 2019, p. 1-9.

REIS, Maria; SILVA, Auxiliadora Maria. *A lei nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPED, 2015, p. 1-18.

RIBEIRO, Renilson; MENDES, Luís César; SANTOS, Amauri Junior. *História da África no ensino superior: imagens e representações dos estudantes do curso de licenciatura em história da UFMT, Campus Cuiabá*. Revista História e Diversidade, Cáceres, v.6, n.1, p. 106-124, 2015.

SANTANA, Aline; PARANHOS, Márcia Cristina; PAGAN, Alice Alexandre. *Questões étnico raciais e o ensino de ciências*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABRAPEC, 2017, p. 1-9.

SILVA, Ingrid Letícia; AYRES, Ana Cléia. *Diversidade e Ensino de Ciências: análise da produção envolvendo as relações étnico-raciais em periódicos nacionais*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. Anais... Natal: ABRAPEC, 2019, p.1-7.

SILVA, Paulo Vinícius; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida (Orgs.). *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018.

TONÁCIO, Glória *et al.* Raça, classe e etnia: o ensino das ciências na educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015, p. 1-9.

TOTI, Frederico Augusto; PIERSON, Alice Helena. *Perspectivas multiculturais na Educação em Ciências: uma análise a partir da ideia de cidadania*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. Anais... Campinas: ABRAPEC, 2011, 1-12.

VERRANGIA, Douglas. *Diversidade e ensino de Ciências: formação docente e pertencimento racial*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. Anais... Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013, p. 1-8.

APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO PERÍODO DE 2003 A 2020

Laércio Farias da Costa¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

Este texto objetiva discutir as produções acadêmicas³ que tematizam a Educação Quilombola no Brasil, atendendo à sua confluência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), no período de 2003 a 2020. E, especificamente, identificar e mapear seus temas recorrentes e emergentes, bem como os seus apontamentos. O volume do material explorado compreende 178 (cento e setenta e oito) trabalhos em educação, sendo 53 (cinquenta e três) artigos qualificados entre A, B e C⁴; 104 (cento e quatro) dissertações e 21 (vinte e uma) teses.

Para adentrar o debate, em primeiro lugar, destacamos o significado de quilombo a partir de um olhar contemporâneo⁵ resguardando sua ancestralidade a qual refere-se ao resultado de uma longa história de conflitos por poder, cisão de grupos, migrações em busca de novos territórios e alianças políticas entre grupos alheios.

¹ Doutorando pelo Doutorado em Rede em Educação na Amazônia – EDUCANORTE/PGEDA. *E-mail*: laerciofariasc@gmail.com.

² Professora da Universidade Federal do Pará-UFPA. *E-mail*: wilmacoelho@yahoo.com.br

³ Os trabalhos foram extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; portal de acesso livre da CAPES e no portal da SCIELO Brasil – Scientific Electronic Library

⁴ Os *qualis* classificados pela Plataforma Sucupira referem-se à área educação dos periódicos em que os artigos foram publicados.

⁵ No sentido de Agamben (2009).

Esta . Esta incursão será encaminhada com apoio às ponderações de Gomes (2003). Neste cenário, nos ancoramos no conceito legal de comunidades remanescentes de quilombo⁶ destacando que um dos principais elementos a serem considerados em seu processo educativo é o *princípio da diversidade*, subsidiado pelas formulações de Hasenbalg e Silva (1992), ou seja, em considerar que, embora existam elementos comuns entre si, como a relação com a terra em uma dimensão educativa, os quilombos e as pessoas que neles habitam têm especificidades relacionadas à região, à *cultura*⁷ e à religião que os particularizam, destacando a *ancestralidade negra*⁸ em seu significado *racial*⁹ que deve ser considerado em seu construto educativo.

Logo, a Educação Quilombola se coloca como uma identidade constituída pelos modos de vida dos povos tradicionais e descendentes afro-brasileiros, pelo trabalho, pela relação com a terra e pela ancestralidade negra. Desta forma, recorreremos aos debates frente à *luta antirracista*¹⁰, às constantes demandas de nossas comunidades negras e remanescentes de quilombos e à emergência de transformá-las em políticas públicas que atendam a essa parcela da sociedade ainda marginalizada, em grande medida, dos espaços institucionais e serviços públicos básicos. Para isto, esclarecemos que o respeito à

⁶ Conforme o Decreto Nº 4.887/2003, “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. (BRASIL, 2003).

⁷ Considerando cultura em sentido dinâmico e aberto a interações culturais (GEERTZ, 1989; CANCLINI, 1997).

⁸ De acordo com Gomes (2003) a ancestralidade negra diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural.

⁹ Neste texto consideraremos o sentido de raça socialmente construído (GUIMARÃES, 2002).

¹⁰ A luta antirracista enquanto postura e estratégia que fundamenta e direciona o movimento negro, pauta-se centralmente em identificar; denunciar e contrapor aspectos sociais que reproduzem a prática racista em nossa sociedade. E, ao ocupar os espaços de deliberação econômico e político do país, construam práticas que combatam o racismo e promovam a valorização da diversidade étnico racial. (CAVALLEIRO, 2001).

diferença, à pluralidade étnico-racial é voltado para a valorização das diversas identidades e se constitui uma demanda legal e um compromisso cívico de todos os cidadãos (COELHO; COELHO, 2018).

Deste modo, inserem-se no debate a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/1996, ao reconhecerem as contribuições das diversas manifestações culturais na formação do país, com ênfase nas matrizes indígena, africana e europeia. Estas orientações ganham força legal ao serem implementadas pela Lei Nº 10.639/2003 e a Lei Nº 11.645/2008, como políticas educacionais de Estado, no que tange à obrigatoriedade da inclusão, nos currículos da Educação Básica, em todas as esferas, da História e Cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas; pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024); o Parecer CNE/CEB Nº. 16/2012 prevê orientações conceituais necessárias para a construção das diretrizes educacionais quilombolas dentro da especificidade de cada Comunidade Remanescente de Quilombo; bem como, em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica¹¹, as quais preconizam a culminância parcial de um debate extenso que trafega pelas dimensões social, econômica, histórica, política e cultural.

Diante deste cenário, discutir este tema nos parece oportuno por considerarmos, tal como Shirley Miranda (SILVA *et al*, 2018) assinala, a premência em demarcar o lugar ocupado pela Educação Escolar Quilombola e as perspectivas a serem alcançadas frente ao contexto político, social, cultural e econômico que estamos enfrentando. Assim, nosso argumento parte da premissa que, esta modalidade educacional está inserida em um campo de disputas ideológicas

¹¹ A educação escolar quilombola foi instituída como uma modalidade pela Resolução CNE/CEB Nº 4/2010, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB Nº 7/2010. Em 2012, a Resolução CNE/CEB Nº 08 definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, com amparo no Parecer CNE/CEB Nº 16/2012. O extenso arcabouço jurídico que embasou essa medida pode ser consultado ao longo das duas páginas de abertura da Resolução CNE/CEB Nº 08/2012.

e é atravessada por representações sociais, negociadas ou contestadas sob a égide de um conhecimento ocidental eurocêntrico¹². Desta forma, o “Estado do Conhecimento” torna-se necessário, pois conhecer os estudos anteriores do *campo* configura-se basilar para a prospecção de qualquer pesquisa científica. Neste sentido, apresenta-se como questão a ser enfrentada neste texto: em que medida a *Educação Escolar Quilombola* incorpora o que denotam as DCNEEQ, a partir das produções acadêmicas?

Assim, para enfrentarmos o objetivo proposto neste trabalho, os dados foram inventariados a partir das formulações sobre “Estado do Conhecimento” de Marília Morosini e Cloni Fernandes (2014), identificando a dinâmica temática das publicações no recorte temporal. A partir das orientações de Laurence Bardin (2016), sobretudo às regras da *exaustividade*, empreendemos o exercício de *leitura flutuante* qualificada, para reconhecer a inteireza da temática. Neste contexto, acionamos as noções conceituais de Bourdieu (1989) para refletirmos sobre o *campo*¹³ no qual ocorre a politização das relações étnico-raciais no Brasil, marcado pela luta em prol das demandas educacionais frente à assistência institucional relegada a esta categoria¹⁴ (GONÇALVES; SILVA, 2000) a qual coloca-se como uma importante experiência de esclarecimento social, que corrobora para a entrada do movimento quilombola em um *campo*, o qual, a despeito de se constituir uma arena complexa, é necessário compreender para

¹² Conhecimento construído sob o mito que estabelece o único conhecimento válido e legítimo a partir do lócus de enunciação do sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal. (SANTOS, 2010)

¹³ Referimo-nos às noções conceituais de campo entendidas pelo autor como *microcosmos* relativamente autônomos no qual “estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência”. Constituem espaços sociais que obedecem a leis próprias. (BOURDIEU, 1989, p. 20).

¹⁴ Este movimento se potencializa na década de 80 com a criação do Movimento Negro Unificado e com a proliferação de inúmeras entidades negras em todo país. O Movimento Negro pós-78 tem colocado a educação como prioridade de sua luta. (GONÇALVES; SILVA, 2000).

a constituição de um *habitus*¹⁵. Tal assertiva nos auxilia na reflexão da temática educação quilombola e seus processos relativos aos prejuízos historicamente acumulados em relação a esses agentes, os quais reclamam por desenvolvimento e implementação de políticas públicas de formação específica, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, legitimando sua presença na fundação cultural do país (GOMES, 2017). Pensar pedagogicamente sobre essas dimensões amplia possibilidades de subversão em todas as esferas formativas nas quais esses agentes se inserem.

Ao prosseguirmos no exame dos elementos principais das produções, dedicamo-nos a compreender as tendências dessas pesquisas, ou seja, identificar e interpretar os temas recorrentes e emergentes que conformam as investigações sobre quilombos e educação no Brasil, sinalizando-os em categorias. Desta forma, adentramos a *exploração do material* coletado, submetendo-o a um processo de codificação, definindo os referenciais teóricos e esclarecendo os elementos de pesquisa por meio da identificação dos conceitos recorrentes, para delimitar as unidades de registro¹⁶, dentro das unidades de contextos¹⁷ presentes nos documentos. Esta etapa evidenciou a necessidade de organizarmos dois eixos temáticos articulados com os nossos descritores, quais sejam, *Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola*, de modo a constituir um amadurecimento teórico do material e elucidar a sua classificação em unidades categóricas que se mostram proeminentes, com base em Laurence Bardin (2016).

Este processo nos permitiu evidenciar que as produções coleta-

¹⁵ *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. O *habitus* é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1989, p. 101).

¹⁶ Segundo Bardin (2016) a unidade de registro figura como as unidades perceptíveis e semânticas categorizadas no material explorado.

¹⁷ Bardin (2016) significa a expressão Unidades de contextos a partir do exercício de identificação das Unidades de Registro dentro do contexto em que elas se encontram.

das por meio do eixo/descritor *Educação Quilombola* se agrupam nas categorias: *Identidade; Saberes Tradicionais; Cultura; Memória; Território; Mulher; Emancipação; Criança e Ludicidade*, os quais ocupam o *ranking* de temas mais citados e problematizados nas produções. O eixo/descritor *Educação Escolar Quilombola* elenca as categorias: *Práticas Pedagógicas; Dispositivos Jurídicos; Formação de Professores, segundo dos documentos norteadores da gestão escolar, quais sejam: o Projeto Político Pedagógico e o Currículo Escolar, sendo atravessados pelas categorias Racismo; Neoliberalismo e Autonomia.*

Desta forma, ao situarmos a organização da empiria no eixo/descritor *Educação Quilombola* podemos inferir que, conceitualmente, de acordo com as pesquisas, a *Cultura* constitui uma categoria dinâmica e intercambiada nas comunidades por meio da educação formal e não formal (SOUZA, 2009). A *Identidade* se relaciona organicamente com a significação da *Cultura* e do *Território* ocupado pelas comunidades e, assim, os *Saberes Tradicionais* como referência fundante da ancestralidade, se reinventam frente ao seu repasse por via da oralidade, de geração em geração, engendrando a luta em prol da legitimidade de suas formas de organização e relação com a religiosidade e com o mundo material (ARAÚJO, 2019).

Dentro do eixo/descritor *Educação Escolar Quilombola* o *Currículo; o Projeto Político Pedagógico e o Livro Didático* figuram como documentos a serem problematizados. Os trabalhos destacam denúncias acerca do aparelhamento institucional que impede de transgredir uma narrativa colonial para promover a ancestralidade afro-brasileira em uma dimensão filosófica na estrutura nos referidos documentos (MACEDO, 2008).

Neste debate aponta-se a *Formação de Professores* como frágil e pouco explorada, pontuando a necessidade de ouvi-los e procurar aperfeiçoar os *Currículos* dos cursos de licenciatura a partir do real, das necessidades e potencialidades apontadas pelos educadores (SANTOS, 2011). Nesta dimensão, ressalta-se que a Universidade, como *lôcus* de formulação e socialização de conhecimento, de *Formação de Professores/as*, de pesquisa, ensino

e extensão, deva efetivar um diálogo entre os sujeitos deste processo, sem, com isso, correr o risco de repassar um conhecimento e ocultar outros (SILVA, 2012). Desta forma, precisa-se legitimar o potencial apresentado pela parceria entre a Universidade, a Escola Básica e as comunidades tradicionais, na construção de um processo que legitime os “saberes da formação acadêmica, os saberes da prática, da experiência, da vivência educativa que ganham validade como guias da práxis e definidor do *habitus* da profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 329). Este reconhecimento é necessário para superar as compreensões ideológicas instauradas no imaginário coletivo, e pensadas por grupos que historicamente dominaram – e dominam – nossa sociedade (COELHO; SOARES, 2016).

As DCNEEQ apresentam-se como epicentro do debate para entender a elaboração de *Projetos Políticos Pedagógicos*, os quais, para superar o racismo estrutural e valorizar a cultura ancestral, reclamam articulação com o real sentido da Escola e com as dimensões econômicas e morais do trabalho e da cultura quilombola. Os impasses encontrados quanto à elaboração de outras políticas públicas educacionais, em esferas regionais, são objeto de denúncias (CRUZ, 2012) pelo fato de não prezarem por um diálogo efetivo e pleno entre o governo e as comunidades tradicionais quilombolas e, sim, mediações várias, de um ao outro, sem uma interação sistemática e eficiente. Somado a isto, a inoperância do que preceituam as DCNEEQ é resultado, em certa medida, da forma protelada, improvisada e fragmentada com que as políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola têm sido tratadas nas esferas governamentais, forma esta que é subsidiada pelas diretrizes neoliberais que orientam as políticas de austeridade, endossadas pela bancada ruralista que ocupa o parlamento nacional (SANTOS, 2013).

Assim, as produções acadêmicas avançam ao denunciar que as Escolas, pouco, ou não colaboram, com o processo de construção da *Identidade quilombola*. Esta afirmação fundamenta-se na fragilidade de interação orgânica com a temática étnico-racial, conforme sublinham Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018), tornando-as “ques-

tões acessórias”, e não estruturantes na formação docente. Dentro desta zona de embate político, econômico e cultural, os *operadores do direito*¹⁸, subsidiados pelos *novos senhores do mundo*¹⁹, influenciam os direcionamentos das políticas públicas educacionais referentes aos grupos culturalmente diferenciados, endossando um projeto neoliberal em curso no país e, que *refrata*²⁰ (BOURDIEU, 1989) suas diretrizes no *campo* científico educacional.

A empiria nos alerta – em concordância com a literatura especializada – sobre a complexidade em reconhecer como as comunidades quilombolas do Brasil forjam suas identidades por meio de seus processos políticos, culturais, sociais e territoriais. Neste sentido, a empiria demarca o entendimento conceitual sobre quilombos a partir de uma abordagem contemporânea do conceito, identificando que cada comunidade é única na forma como interage e negocia a construção de suas identidades, e se pauta em uma lógica de resistência e intercâmbio junto às imposições ideológicas que por ventura ensejam a sua dissolução (SILVA *et al*, 2018).

Desta forma, tendo em vista nossos objetivos, inferimos que no espaço Escolar – apesar dos avanços em termos de legislação educacional – a naturalização da situação subalterna das comunidades ainda se constitui um fator que demanda reflexão nas Escolas quilombolas que, sob influência de uma temporalidade ocidental e eurocêntrica, sob o comando do *código* do capital, historicamente vêm promovendo uma visão folclorizada e genérica da *Cultura*. Fomentando aquilo que Michael Hanchard refletiu sobre estereótipos relativos à escravidão, os quais efetivam e legitimam a “hegemonia do discurso de democracia

¹⁸ Os operadores do direito são agentes especializados que se situam como mediadores entre os envolvidos em um conflito e suas demandas e produzem uma fala específica na sociedade, marcada pela linguagem jurídica. Esses agentes são os advogados, juizes, promotores e funcionários do poder judiciário (BOURDIEU, 1989).

¹⁹ Frigotto (1995) cita os novos senhores do mundo referindo-se aos organismos financeiros internacionais (FMI, BID, BIRD, Banco Mundial).

²⁰ Seria a capacidade do campo retraduzir, de forma específica, as pressões ou as demandas externas (BOURDIEU, 1989).

racial [...] impedindo a identificação de padrões de violência e discriminação específicos da questão racial ao desconsiderar os processos históricos variados que engendraram e engendram o país.” (HANCHARD, 2001, p. 121). Para isto, recomenda-se que as produções acadêmicas ampliem um debate já consolidado sobre análises de currículos específicos e práticas pedagógicas e os articulem junto ao conhecimento do que já fora produzido (as legislações específicas; as políticas implementadas e as experiências adquiridas nesta área) para depurar e sinalizar o que pode se constituir como referências fundantes para a construção efetiva desta modalidade educacional.

Neste caminho, mediatizando o debate junto ao Estado; Universidade; CRQs e a Escola, podemos avançar no entendimento sobre como a *Educação Escolar Quilombola* é legitimada, construída e negociada (SILVA *et al*, 2018), possibilitando a compreensão das contradições junto a racionalidade jurídica e, por conseguinte das lacunas e apontamentos necessários para alterar as regras do campo e possibilitar a construção de um *habitus* Escolar agenciado organicamente pelas CRQs concorrendo para encaminhamento da assertiva de Wilma Coelho e Mauro Coelho de “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (COELHO; COELHO, 2013, p.71), assertiva com a qual concordamos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó - SC: Argos, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 2016.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de setembro 1988.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro 1996.

BRASIL. *Decreto Executivo n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regula o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003.

BRASIL. *Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. 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: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 01, 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 n.º 11.645, de 10 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 Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n.º 7, de 7 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n.º 16, de 5 de junho de 2012*. Elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília.

BRASIL. *Lei n.º 13.005/2014, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Coronavirus*. Brasília, 2020.

CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

COELHO, Mauro; COELHO, Wilma. *Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso*. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

COELHO, Mauro; COELHO, Wilma. *As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença?* Educação em Revista. [online]. Belo Horizonte, v. 34, e192224. jul, 2018.

COELHO, Wilma; SOARES, Nicelma. *Formação continuada e a implementação da lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica*. Revista ABPN, v. 8, p. 69-96, 2016.

CONTRERAS, José. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma. *Cultura Negra e Educação*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. N. 23 maio/jun/ago., 2003.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz; SILVA, Petronilha. *Movimento negro e educação*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v. 15, n.15, p. 134-158, set./dez., 2000.

GUIMARÃES, Antônio S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: 34, 2002.

HANCHARD, Michael G. *Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora; Iuperj, 1992.

MIRANDA, Shirley. *Quilombos e Educação: identidades em disputa*. Educar em Revista [online]. Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun., 2018.

MOROSINI; Marília; FERNANDES, Cleoni. *Estado do conhecimento:*

conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez., 2014.

SANTOS, Boaventura de S. *Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay, Montevideo*: Ediciones Trilce, 2010.

SILVA, Paulo; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley. (Org.). *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Tomás T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DISSERTAÇÕES E TESES CITADAS

ARAÚJO, Laís Gois de. *A Prática Educativa da Mandiocada nas Comunidades Quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé - Alagoas*. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2019.

CRUZ, Cassius Marcelus. *Trajetórias, Lugares e Encruzilhadas na Construção da Política de Educação Escolar Quilombola no Paraná no Início do III Milênio*. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2012.

MACEDO, Dinalva de Jesus Santana. *O Currículo Escolar e a Construção da Identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima*. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2008.

SANTOS, Cynthia Adriádne. *Educação e escolarização quilombola: construções político-pedagógicas em Brejo dos Crioulos – MG*. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2013.

SANTOS, Glezia Kelly Costa. *As Comunidades Quilombolas do Campo em Sergipe e os Desafios da Formação Docente*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2011.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. *Educação e Identidade no Quilombo Brotas*. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2009.

A ERER, O ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS A PARTIR DE DISSERTAÇÕES E TESES (2008 - 2018)

Brenda Gonçalves Fortes¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

A Educação para as Relações Raciais (ERR) no Brasil apresenta pesquisas referenciadas nacionalmente, em que pesquisadores/as reconhecidos/as no campo, de diferentes estados brasileiros, contribuíram para as suas tessituras. Estudos como o de Claudia Miranda *et al* (2004) e de Paulo Vinícius Silva *et al* (2018) apresentam valorosa contribuição para o este *campo*, pois, o primeiro impulsiona a especificidade do tema e registra a escassez de pesquisas consubstanciadas, e o segundo, quatorze anos depois, publiciza o avanço de publicações em artigos, teses, dissertações e livros, os quais denotam o crescente investimento que tem sido realizado por pesquisadores/as que integram esse campo de estudos.

Deste modo, a produção de 2004 e 2018, repercutem a importância de estarmos atentos ao posicionamento do campo sobre a Educação para as Relações Raciais. E atentas a esta compreensão na tessitura deste texto, e buscamos suprir uma das lacunas visibilizadas pela pesquisa organizada por Paulo Vinícius Silva, Katia Regis e Shirley Miranda (2018), sobretudo no que concerne ao parco volume de trabalhos em relação outras etapas e modalidades de ensino, uma vez que a maioria dos trabalhos se concentram no Ensino Fundamental. Para tanto, importa ampliar, no âmbito do campo acadêmico como este tem pautado o ensino de ciências e matemáticas no Ensino Médio e ERR. Esta reflexão enveredará por esta empreitada. Neste sentido, a escolha por deixar “ampla” a delimitação

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/UFPA).

E-mail: brenda_fortes@hotmail.com

² Professora da Universidade Federal do Pará-UFPA. *E-mail:* wilmacoelho@yahoo.com.br

no Banco de Dados da CAPES – com os seguintes descritores “ensino de biologia”, “ensino de química”, “ensino de física” e “ensino de matemática” descartando produções de mestrados profissionais e a partir de publicações de 2008 – possibilitou abarcar dissertações e teses que tensionaram pesquisar a diversidade racial, em algum aspecto, no ensino de ciências e matemáticas para a última etapa da Educação Básica.

Realizar estudos que contemplem questões atinentes aos problemas ordinários da Escola, tem sido investimento encaminhado por um conjunto significativo de pesquisadores/as, alguns/mas dos/as quais vinculados/as ao recorte racial. A interseção Ensino Médio e ERR se constitui, a partir dos resultados do estudo coordenado por Paulo Vinícius Silva (2018), um objeto de investigação a ser inspecionado no âmbito das ações deste conjunto de trabalhos. Tal interseção se relaciona aos problemas ordinários da Escola, na medida em que nela são evidenciadas desigualdades de toda a natureza, as quais beneficiam estudantes advindos de determinados grupos sociais, para quem os signos discutidos ordinariamente pelos processos formativos docentes para com esses/as estudantes, são percebidos e assimilados, dependendo da *herança de capitais* (BOURDIEU, 1989) trazidos pelos/as estudantes para esse *microcosmo* que é a Escola, no universo das estruturas sociais.

Diante desse contexto, investir na Formação Inicial de Professores/as e ERR parece oportuno, especialmente no que tange à formação desses/as futuros/as professores/as que atuarão com aquele grupo tão diverso e conformado de capitais tão distintos. Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018), ao se debruçarem acerca dos processos de formação inicial com recorte racial, analisam como as licenciaturas são estruturantes na formação cidadã e na formação para uma educação antirracista com aqueles/as que trabalharão na formação de crianças e adolescentes na Escola.

Em primeiro lugar, porque neles os egressos dos cursos de licenciatura têm acesso às discussões consideradas fundamentais para a sua atuação profissional, participando, assim, do que se pode chamar de Sistema Nacional de Educação. Em segundo lugar, porque os professores

são os responsáveis pelo engendramento dos processos de ensino aprendizagem, por meio dos quais crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica têm acesso ao mundo do conhecimento formal e aos princípios e valores definidos pela legislação. Formar docentes capazes de concretizar as diretrizes em processos de ensino-aprendizagem que promovam uma educação baseada no respeito à diferença, à pluralidade étnico-racial e voltada para a valorização das diversas identidades é não apenas uma demanda legal, mas um compromisso cívico (COELHO; COELHO, 2018, p. 5).

Como os autores pontuam tratar a ERR na Formação Inicial de Professores/as, a qual subsidiará, pedagogicamente, ações desses/as profissionais para o seu trabalho com a Escola. Tais ações encontram base legal no conjunto documental constituído pelas Lei Nº 10.639/2003; Nº 11.645/2008; Parecer CNE/CP Nº 03/2004; Lei Nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e no Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Com base nestes marcos legais, todos consubstanciados pela Constituição Federal de 1988, as ações pedagógicas concorrerão para a concretização do princípio da educação como “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, art. 205), tendo como premissa o enunciado de: que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, art. 5º).

A Educação, conforme estabelecem esses marcos legais, evidencia-se, como assinala Nilma Gomes (2008, p. 142) como um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem

parte do acontecer humano”. Tal complexidade que norteia a experiência humana também comparece na Educação como um todo, no sentido amplo, e, no que concerne à ERR, o que, para a autora, o enfrentamento de tal especificidade clama por uma discussão teórica “acompanhada da adoção de práticas concretas” (GOMES, 2008, p. 145).

No que tange às aprendizagens, relacionando as reflexões de Nilma Gomes (2008), concordamos com as ponderações de Petronilha Silva, ao fundamentar o Parecer CNE/CP N° 03/2004, sobretudo a EREER como estratégia promotora de interações, que concretizam aprendizagens, entre brancos e negros, com base em trocas de conhecimentos, construção de confiança com objetivo de uma sociedade antirracista e igual para todos e todas. A partir da premissa apresentada nos argumentos de Petronilha Silva, amplia-se a relevância do diálogo e do trabalho efetivo com a ERR e todas as áreas do conhecimento

Art. 11. (...) § 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

VI – história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII – história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e histórias brasileiras. (BRASIL, 2018).

Estudos de Wilma Coelho e Mauro Coelho, entre 2014 e 2018, têm refletido sobre os processos de Formação Inicial e a Escola, no que concerne à questão racial, demonstram um maior volume de estudos no campo das Artes e da História. Contudo, ainda são diminutos os estudos circunstanciados que levem em consideração áreas do conhecimento como o campo das Ciências Naturais – Química, Física e Biologia, (obrigatórias no Ensino Médio até 2016) e da Ma-

temática. Neste intento foram realizados levantamentos da produção nos últimos dez anos (2008 – 2018) de teses e dissertações, provenientes de mestrados e doutorados acadêmicos, no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a partir de três descritores: “ensino de física”, “ensino de química”, “ensino de biologia” e “ensino de matemática”.

Ao tratar do campo da disciplina de Física se inseriu o descritor “ensino de física”, 822 (oitocentos e vinte e dois) trabalhos foram classificados (590 dissertações e 232 teses), sendo que nenhum trabalho tem por base a relação racial. Com a busca “ensino de química” delimitou-se 857 (oitocentos e cinquenta e sete) trabalhos, sendo 657 (seiscentos e cinquenta e sete) trabalhos provenientes de Mestrado e 200 (duzentas) publicações do Doutorado, sendo que 07 (sete) trabalhos contemplaram a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme o quadro abaixo:

Quadro 01-“Ensino de química” no Banco de Dissertações e Teses da CAPES

| TÍTULO | AUTOR | TIPO | ANO |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------|------|
| Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de Química | ALVINO, Antonio C. B. | D | 2017 |
| Sobre operações unitárias e a implementação da lei 10.639 no ensino de química: o ato de cozinhar como prática social | SANTOS, Vander L. L. | D | 2018 |
| Sobre Produção de Mulheres Negras nas Ciências: Uma Proposta para a Implementação da Lei 10.639/03 no Ensino de Química | VARGAS, Regina N. | D | 2018 |
| Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID química | PINHEIRO, Juliano S. | T | 2016 |
| Aprendizagens de um grupo de futuros(as) professores(as) de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela lei federal nº 10.639 de 2003 | PINHEIRO, Juliano S. | D | 2009 |

| | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---|------|
| Objetos de aprendizagem como mediadores para o ensino de história africana e afro-brasileira: um olhar sobre a prática do professor de química | SANTOS, Enio S. | D | 2014 |
| Comunidades Kalunga e Jardim Cascata: realidades, perspectivas e desafios para o ensino de química no contexto da educação escolar quilombola | FRANZÃO, Juliana M. | T | 2017 |

Fonte: Levantamento de Teses e Dissertações no Banco de Dados da CAPES, de 2008 a 2018.

Legenda: Tese: T - Dissertação: D

Para o campo da Biologia, foi delimitado o descritor “ensino de biologia”, inventariou-se 441 (quatrocentos e quarenta e um) trabalhos, sendo 319 (trezentos e dezenove) dissertações e 122 (cento e vinte e duas) teses. A partir destas publicações, duas se relacionam à ERR – a dissertação “Educação das Relações Etnicorraciais e Educação em Ciências: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro”, de Fabiana Benvenuto da Cunha Ferreira, em 2016, e a tese “A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos” de Douglas Verrangia Corrêa da Silva, em 2009.

Aos trabalhos relacionados ao “ensino de matemática” foram detalhados 983 (novecentos e oitenta e três) trabalhos – 744 (setecentos e quarenta e quatro) dissertações e 239 (duzentos e trinta e nove) teses. Estão detalhadas 05 (cinco) produções direcionadas para a Educação para as Relações Raciais, como demonstrado no quadro 02 abaixo:

Quadro 02 - “Ensino de matemática” no Banco de Dissertações e Teses da CAPES

| TÍTULO | AUTOR | TIPO | ANO |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------|------|
| A Presença Africana no Ensino de Matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação. | FORDE, Gustavo H. A. | D. | 2008 |
| O jogo africano mancala e o ensino de matemática em face da lei 10.639/03 | PEREIRA, Rinaldo P. | D. | 2011 |
| Etnomatemática e Afrocentricidade: caminhos para a investigação de possibilidades através dos jogos africanos OURI e TARUMBETA na implementação da Lei Federal 10.639/03 | SILVA, Eri-velton T. | D. | 2016 |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----|------|
| O uso do jogo oware para promover o ensino de matemática em uma escola quilombola | ALMEIDA, Ana Quele G. | D. | 2017 |
| Práticas Socioculturais Quilombolas para o Ensino de Matemática: mobilizações de saberes entre Comunidade e Escola | KHIDIR, Kaled S. | T. | 2018 |

Fonte: Levantamento de Teses e Dissertações no Banco de Dados da CAPES, de 2008 a 2018.

Legenda: Tese: T - Dissertação: D

Como detalhado nos levantamentos para ensino de química, física, biologia e matemática, a temática da ERR ainda se apresenta diminuta, se levado em consideração o número total de dissertações e teses. Neste levantamento não foram inventariados trabalhos que versem sobre a Formação Inicial de professores que atuarão no Ensino Médio a partir da ERR, nas disciplinas de ciências e matemáticas. Reforça-se que a argumentação de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2014) é ratificada por meio das produções da pós-graduação aqui expostas, as quais demonstram a relevância da ampliação da temática em áreas como ciências e matemáticas.

Neste roteiro de escassas pesquisas na área do ensino de Ciências, em 2009, Douglas Verrangia Silva, em tese doutoral, aponta que Gill e Levidow (1989), já registravam um cenário escolar sobre o ensino de Ciências na Inglaterra, que se apresenta muito próximo da contemporaneidade brasileira, em que há esparsas pesquisas no ensino de Ciências com enfoque da temática racial. Para os autores essa escassez é proveniente da dificuldade de professores e gestores vislumbrarem propostas pedagógicas que pudessem ser desenvolvidas nesta área curricular e, para além, deste problema os autores externalizaram a necessidade de acrescer a política da educação científica (desmistificação da neutralidade da ciência) e observar como o racismo está demarcado no ensino de Ciências, na perspectiva de separá-los – ciência e racismo. Neste sentido, aquele autor reforça que “é necessário envolver professores de Ciências no processo de expor ideologias racistas e desafiar sua prática, muitas vezes, baseadas em falsas hierarquias raciais” (SILVA, 2009, p. 12). Esta ação não é tarefa fácil, nem tampouco rápida

de se alcançar, pois requer estranhamento de ações pedagógicas e de conhecimentos que foram construídos historicamente e repassados como irrefutáveis e “democráticos” para a sociedade, mas que, dispõem de ditames significativamente segregacionistas.

A empiria mostra – de forma panorâmica – o quão avançamos no tocante à temática, mas o quão distantes estamos de atingir, de maneira equânime, todas as áreas do conhecimento no trabalho pedagógico com a Educação das Relações Raciais. Assim, ampliar a socialização sobre a relevância de inserir a relação do ensino de Ciências e Matemáticas a partir da Educação para as Relações Raciais, nas trajetórias de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação, com o intuito de fomentar uma educação para diversidade e cidadania, requererá ainda investimentos circunstanciados e sistemáticos nos diversos Programas nos quais a formação *stricto sensu* tem sido desenvolvida nos campos do ensino de Ciências e ensino de Matemáticas.

REFERÊNCIAS

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

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). Pierre Bourdieu: escritos de educação. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p.39-64.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de setembro 1988.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro 1996.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. 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: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de janeiro 2003.

BRASIL. *Lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003.* Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 03/2004, de 10 de março de 2004.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. *Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010.* Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno.* Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Brasília, DF: MEC, 2018.

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

COELHO, Wilma. *A escola e a Lei 10.639/2003 no ensino fundamental.* In: COELHO, Wilma; MAGALHÃES, Ana. Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p.18-39.

COELHO, Wilma. *Educação, História e Problemas: cor e preconceito em discussão.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

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

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos. *Formação de Professores e Diversidade: entre a universidade e a escola básica.* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

COELHO, Mauro; COELHO, Wilma. *As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de Formação para o trato com a diferença?* Educar em Revista, Belo Horizonte, Brasil, v. 34, 2018.

GOMES, Nilma. *Educação e relações raciais*: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2008.

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco; PIERRO, Maria (Orgs.). *Bibliografia Básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NOGUEIRA, Maria; NOGUEIRA, Cláudio. *Bourdieu e a Educação*. 4 ed. Belo Horizonte: autêntica, 2017.

SILVA, Paulo; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley. *Sobre a pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais*. Educar em Revista: Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 9-16, maio/jun. 2018.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley. (Orgs.). *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Petronilha. *Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros*. In: COELHO, Wilma; OLIVEIRA, Julvan (Orgs.). Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. p.17-49.

REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES

ALMEIDA, Ana Quele Gomes de. *O uso do jogo oware para promover o ensino de matemática em uma escola quilombola*. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 2017.

ALVINO, Antônio César Batista. *Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de química*. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FERREIRA, Fabiana Benvenuto da Cunha. *Educação das Relações Etnicorraciais e Educação em Ciências: interfaces em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro*. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. *A Presença Africana no Ensino de Matemática: análises dialogadas entre história, etnocentrismo e educação*. 2008. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2008.

FRANZÃO, Juliana Moraes. *Comunidades Kalunga e Jardim Cascata: realidades, perspectivas e desafios para o ensino de Química no contexto da educação escolar Quilombola*. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Química). Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2017.

KHIDIR, Kaled Sulaiman. *Práticas Socioculturais Quilombolas para o Ensino de Matemática: mobilizações de saberes entre Comunidade e Escola*. 190 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas), Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. *O jogo africano mancala e o ensino de matemática em face da Lei 10.639/03*. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

PINHEIRO, Juliano Soares. *Aprendizagens de um grupo de futuros(as) professores(as) de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639 de 2003*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

PINHEIRO, Juliano Soares. *Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID-Química*. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SANTOS, Enio da Silva. *Objetos de aprendizagem como mediadores para o ensino de história africana e afro-brasileira: um olhar sobre a prática do professor de química*. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SANTOS, Vander Luís Lopes dos. *Sobre operações unitárias e a implementação da lei 10.639 no ensino de Química: o ato de cozinhar como prática social*. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. 2009. 335 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, Erirelton Thomaz da. *Etnomatemática e Afrocentricidade: caminhos para a investigação de possibilidades através dos jogos africanos OURI e TARUMBETA na implementação da Lei Federal 10.639/03*. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

VARGAS, Regina Nobre. *Sobre produção de mulheres negras nas ciências: uma proposta para a implementação da lei 10.639/03 no ensino de química*. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A ERER NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2015-2020): NOTAS INICIAIS SOBRE AUTORES/AS

Wilma de Nazaré Baía Coelho¹

Larissa Estumano Soares²

Este texto³ objetiva mapear as produções do conhecimento, artigos, teses e dissertações, sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos anos finais do Ensino Fundamental, publicadas no período entre 2015 e 2020. Especificamente, traçar o perfil dos/as autores/as, e relacionar as instituições de vinculação e regiões dos/as mesmos/as. Para o levantamento realizamos uma revisão de literatura, por meio do Estado da Arte das produções publicizadas em periódicos *qualis* entre A1 e B4⁴, sobre ERER nos anos finais do Ensino Fundamental⁵. A produção dos dados ocorreu a partir das bases: *Periódicos do Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, *Google Acadêmico e Scielo*, e das teses e dissertações, no *Catálogo de Teses e Dissertações*, *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Repositórios Institucionais*, considerando o período e

¹ Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

² Estudante do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará-UFPA. E-mail: larissaestumano22@gmail.com

³ Este texto registra uma dimensão de uma parte de um levantamento da literatura especializada, relativa ao Projeto de Pesquisa, financiado pelo CNPq, coordenado pela primeira autora. A segunda autora integra o Projeto como Bolsista de Iniciação Científica/CNPq.

⁴ A qualificação das revistas foi verificada considerando a planilha de periódicos da CAPES (2017-2018).

⁵ O levantamento dessas produções e dos currículo *Lattes*, correspondeu ao período de agosto de 2020 a março de 2021.

os assuntos anteriormente citados. Para coleta e sistematização dos documentos utilizamos as orientações de Norma Ferreira (2002) e Laurence Bardin (2016), respectivamente, e como base teórica, as noções conceituais de *campo* e *habitus*, em Pierre Bourdieu (2004, 2012) e representações, em Roger Chartier (2005).

Marli André (2005) salienta a importância das pesquisas do tipo Estado da Arte, pois fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica, em uma determinada área do conhecimento, em um período estabelecido. Tal síntese se apresenta como relevante pois revela temáticas e metodologias priorizadas pelos/as pesquisadores/as, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa em um campo específico do conhecimento. Ancoradas na assertiva de Tânia Müller (2015), para quem essa metodologia de pesquisa possibilita uma “visão geral do que foi ou vem sendo produzido” (p.166) desenvolveremos um exercício com vistas à vislumbrar novos caminhos, ao realizarmos novas investigações e indagações sobre a EREER nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da elaboração do perfil de autores/as de artigos sobre o tema em tela. O recorte temporal adotado relaciona-se com o início da implementação da Resolução N.º 2, de 1 de julho de 2015, e a sua posterior revogação pela Resolução N.º 2, de 20 de dezembro de 2019, especialmente porque essas duas normativas voltadas para a Formação Inicial e Continuada de Professores/as, tratam da EREER de modo distinto: a primeira concebe os *sentidos* da diversidade e a segunda, que estabelece que cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular, passando a vigorar na data de sua publicação, subdimensiona a diversidade.

Além do combate ao racismo e à discriminação, como argumentam Tânia Müller (2015); Paulo Vinícius Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018) e Waldemar Oliveira Júnior e Wilma Coelho (2020), entende-se que a produção acadêmica evidencia o quanto pesquisadores/as têm investido nessa discussão no campo educacional. No âmbito da EREER, essas produções contribuem para o enten-

dimento da temática e a ampliam, na assertiva de Paulo Silva, Nilma Gomes e Kátia Regis (2018), sobretudo no que tange ao “como” a produção sobre a EREER tem sido realizada no âmbito das instituições educacionais. Tal percepção nos é relevante, pois o mapeamento ora realizado, ao inspecionar o nível da produção, o “como” e “quem” a produz, nos aproxima dessa ponderação. Ademais, salientamos a importância da temática étnico-racial no Ensino Fundamental, uma vez que o Brasil entrou no século XXI com acesso a este nível de ensino quase universalizado⁶, diferentemente do que ocorre com a Educação Infantil e o Ensino Médio, o que demonstra uma Educação Básica ainda não universalizada, concorrendo para afetar os resultados de escolarização. Neste sentido Márcia Jacomini, aponta que os resultados das avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mostram que grande parte dos/as alunos/as não está se apropriando dos conhecimentos básicos repassados na sala de aula (2009, p. 559). Sendo assim, a autora salienta que

“ao pretender a realização da educação para todos, a escola deve buscar formas de superar os mecanismos políticos e pedagógicos que contribuem para perpetuar a exclusão. Argumentos como “os alunos não querem aprender”, “não têm vontade”, “não se dedicam”, “não têm capacidade”, “não têm apoio da família”, “só querem saber de brincar e conversar”, muitas vezes usados para justificar a pouca aprendizagem dos alunos e legitimar a reprovação, precisam ser ressignificados na perspectiva da educação como direito”(2009, p. 561).

Wilma Coelho, Nicelma Brito e Patrícia Santos (2020, p. 3), assinalam que os anos finais do Ensino Fundamental, são imbricados por diversos fatores comprometedores da aprendizagem dos/as estudantes: fracasso escolar, baixo desempenho, reprovações, evasões, abandono,

⁶ Resolução Nº 03/2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE), define normas para a ampliação deste nível de ensino no país, mediante a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade.

problemas comportamentais os quais demandam atenção por meio da adoção de políticas públicas. Os fatores não se encerram por aqui, outra questão relevante é a questão racial, os quais, dois anos antes, foram acentuados na afirmação de Sandra Marcelino, especialmente ao ilustrar que “Raça e escola é uma equação que desafia os professores, o sistema escolar e o desempenho” (2018, p. 106). O enfrentamento desses desafios apresentados pelas autoras, tem sido encaminhado – em níveis de diferentes implementações – por meio da legislação que confere relevância ao trabalho com a temática, em todos os níveis de ensino. Dentre esses marcos legais fazemos um pequeno destaque na relevância da Lei Nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da inserção da temática História e Cultura Afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, nas escolas públicas e privadas. Posteriormente, esta lei passa a ser regulamentada pelo Parecer Nº 3/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), e pela Resolução (CNE/CP) Nº 01/2004. Mais adiante, esta legislação é alterada pela Lei Nº 11.645/2008, com a inclusão da temática indígena, para resgatar a contribuição desses povos nas áreas social, econômica e política na formação da nossa história. Tais marcos, à despeito de seu relevância, se materializam por intermédio da ação dos/as agentes sociais. Sabemos bem. Neste caso os/as agentes escolares que atuam diretamente na formação de crianças e adolescentes se situam no centro deste debate, entre os quais, professores/as, técnicos/as e coordenadores/as pedagógicos/as reclamam, na concordância com a assertiva de Wilma Coelho (2018), que tal formação inicial e continuada se espraie para além de cumprimento de um rol de disciplinas, ações pontuais como eventos e palestras.

Considerando tais premissas, as reflexões encaminhadas por Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) identificam que parte do curso de formação inicial está direcionado ao saber de referência, subdimensionando os saberes relacionados a atuação da docência e reclamam por uma formação que considere a temática étnico-racial. A reflexão do texto que ora produzimos se alinha a esse conjunto de debates existentes,

e o amplia, no sentido de personificar a discussão por meio daqueles/as que o fazem na reflexão de seu ofício, e no recorte dessa discussão. Daí então, a importância deste estudo, por ser um meio de verificarmos como o campo acerca desta temática vem se constituindo, para a subversão dos estereótipos construídos em nossa sociedade em relação aos negros/as e indígenas, e combate ao racismo e discriminação.

Para este intento, realizamos o levantamento de artigos, dissertações e teses que tratam sobre a EREER nos anos finais do Ensino Fundamental (81 artigos) e publicados em periódicos com qualis entre A1 e B4, no período de 2015-2020. Quanto aos trabalhos de Pós-Graduação, levantamos 104 dissertações e 14 Teses, também com mesmo recorte temporal. O levantamento dessas produções foi realizado nas plataformas *Google Acadêmico*, *SciELO* e *Periódicos da Capes* (quando se tratavam de Artigos) e *Repositório Institucional*, *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* e no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, realizados no período de agosto de 2020 a março de 2021, por meio dos seguintes descritores: “Ensino Fundamental; Diversidade”; “*Ensino Fundamental; Relações Raciais*”; “*Ensino Fundamental; Relações Étnico-Raciais*”; “*Ensino Fundamental; Lei 10.639*”; “*Ensino Fundamental; Lei 11.645*”; “*Ensino Fundamental; Raça*”; “*Ensino Fundamental; Racismo*”.

Durante o levantamento, acionamos as orientações de Norma Ferreira (2002) sobre o Estado da arte. Assim, consideramos tanto a leitura dos resumos, como também a totalidade de grande parte dos textos, para a compreensão sobre a inteireza de seu conteúdo, sobretudo em relação às informações essenciais que estruturam documentos científicos dessa natureza, como tema, objetivo, objeto, metodologia, aporte teórico e conclusão. Com vistas à sistematização e produção de dados, recorreremos à leitura detida da empiria e, por conseguinte, a sua pormenorização por meio de dados, não somente produzidos, mas também associados à produção já existente, para, finalmente, estabelecer a reflexão e o quadro daquilo que vem sendo

estudado no campo de nossas investigações, e aqui, especialmente, nos anos finais do Ensino Fundamental. Finalizada esta etapa, para consubstancia-la, a inspeção ao currículo *lattes* dos/as autores/as nos pareceu necessária e complementar às etapas anteriores, para a verificação, principalmente do gênero, a titulação, o nível de atuação, a região e os grupos de pesquisas que os mesmos integram.

Quanto às teses e dissertações, verificamos gênero, Instituição de Ensino Superior, o programa de pós-graduação, quando se tratavam de teses e dissertações, nível de atuação profissional do/a autor/a, e se publicam no âmbito da temática étnico-racial. Para o tratamento dos dados coletados utilizamos como aporte metodológico a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), a referida autora organiza a análise em três fases, são elas: 1) A pré-análise; 2) A exploração do material e o 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Mediante estas etapas, e com o universo de documentos demarcados, produzimos o corpus documental e o submetemos aos procedimentos analíticos indicados pela autora. A partir de então, passamos a categorização dos dados que constituem este texto, os quais serão demonstrados na próxima seção a qual consiste na operação de classificação de elementos constituintes de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, seguindo o gênero e com critérios previamente definidos.

O *corpus* documental que integra a pesquisa é composto por 81 artigos, distribuídos em periódicos qualificados A1 (10%), A2 (4%), A3 (16%), A4 (18%), B1 (19%), B2 (12%), B3 (12%) e B4 (9%), cuja concentração mais expressiva recai sobre B1. Em relação ao ano de publicação nos periódicos, o ano de 2016 concentra a maioria das publicações, com 22% das publicações, seguido do ano de 2017 com 21%, 2018 abarca 20%, 2020 com 16%, em 2015 temos 12%, e por fim, com o menor número de publicações, temos o ano de 2019, com 9%. Considerando o panorama inicial relativo ao volume dessas publicações, passamos a reflexão sobre o perfil desses/as autores/as. Para tal reflexão consideramos o gênero dos/as autores/as dos artigos: 61, 69% autoras e 39,31%

autores, e quanto a autoria de Teses e Dissertações, 68% são autoras e 32% são autores, o que corrobora outras pesquisas do tipo Estado da Arte que constaram a predominância do gênero feminino nas publicações, algo que nos parece consolidado, pois outras pesquisas do tipo Estado da Arte no âmbito da EREER reiteram tal primazia em relação às autoras, dentre as quais, o estudo de Wilma Coelho e Waldemar de Oliveira Júnior (2020) sobre a produção acadêmica de teses, dissertações e artigos sobre a EREER e o Ensino de Ciências, no qual demonstram 70% de autoria feminina em teses e dissertações. Em estudo anterior a este, a autora em parceria com Cleverton Quadros (2018), no qual o objeto recai sobre Formação de Professores/as e EREER em artigos, teses e dissertações, já adiantava a prevalência do gênero feminino nas produções de teses e dissertações, que somaram na ocasião o total de 87% dos trabalhos levantados. Resultado análogo, no mesmo ano, circunscrito sobre o mesmo objeto, em trabalho de Nicelma Brito (2018), evidenciou a autoria majoritária de mulheres nas produções de anais de eventos, artigos, teses e dissertações, com 88% dos trabalhos sobre formação de professores e relações étnico-raciais. Esse perfil, consubstanciado em diversos estudos, aproxima-se do resultado experimentado na empiria aqui examinada, especialmente no que tange ao maior volume de produções vinculado à assinatura das autoras, muitas das quais, com formação *stricto sensu*, cuja especificação demonstraremos a seguir:

Quadro 1: Titulação dos/as autores/as de artigos, teses e dissertações, sobre EREER anos finais do Ensino Fundamental, Brasil, 2015-2020 (%).

| Titulação | Doutorado | Mestrado | Especialização | Graduação | Graduandos/as |
|-------------|-----------|----------|----------------|-----------|---------------|
| Porcentagem | 50% | 33% | 4% | 9% | 4% |

FONTE: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

Os indicadores relativos à titulação evidenciam os processos formativos desencadeados no âmbito das instituições, ou dos programas *stricto sensu*, expressos na parceria dos/as agentes em distintos momentos de formação, quando da produção de artigos. Tais proces-

soos formativos são promissores na medida em que um objeto ganha visibilidade e robustez conforme os estudos se ampliam, e, ao mesmo tempo, possibilitam que o *campo* seja movimentado por meio da inserção de pesquisadores/as iniciantes ao lado de pesquisadores/as de diferentes filiações teóricas e tempos de experiência, mobilizando interlocuções, não somente institucionais, como também de diversas regiões do país, e, em alguns casos, fora dele.

Considerando as regiões brasileiras, afirmamos o Sudeste como aquela região que concentra o maior volume de produções em artigos e em teses e dissertações (34% e 39% respectivamente). Nordeste assume a segunda posição no volume de produções (20% dos artigos e 25,5% teses e dissertações). No que concerne à Região Centro-Oeste e Sul, cada uma abrange 17% dos artigos produzidos, no que concerne à produção de teses e dissertações, as variações são perceptíveis nestas duas Regiões (SU: 22,5% e CO: 8,5% das produções em teses e dissertações). A Região Norte figura com os menores percentuais nos dois suportes de produção acadêmico-científico (12%, nos artigos e 4,5% nas teses e dissertações). Segundo os dados, a liderança em relação à Região Sudeste ainda se mantém, acompanhada, imediatamente pela Região Nordeste. Tal indicador já havia sido observado na reflexão de Wilma Coelho e Marcela Silva (2020), ao averiguarem uma ampliação nos Programas de Pós-Graduação e, por conseguinte, na produção intelectual naquela região. A Região Norte do país apresenta o menor percentual de autores/as nos levantamentos. Este indicativo já havia sido anteriormente ponderado por Wilma Coelho e Carlos Silva (2016), os quais identificaram o quase silenciamento em relação à temática étnico-racial no conjunto das palavras-chave advindas da produção intelectual de professores/as vinculados aos Programas de Pós-Graduação analisados naquele estudo, e em diversas outras dimensões que conformavam – e conformam – os processos formativos *stricto sensu*. Cumpre destacar que tais disparidades regionais no volume das produções apresentam inúmeros fatores que a elas se relacionam, dentre os quais ao observarmos o quantitativo de

Universidade Federais (UF)⁷, verifica-se que a Região Norte concentra 11 instituições, Sudeste com 19 instituições distribuídas entre os quatro estados que a compõem. Uma instituição a mais, do volume de UF que compõe o Nordeste (20 UF), constituído por nove estados. Assim, as disparidades, como as desigualdades, são inúmeras e de toda a ordem, impelindo-nos a concordar com a assertiva de Otávio Sidone, Eduardo Haddad e Jesús Mena-Chalco (2016), quando se trata de produções científicas o Brasil é heterogêneo, pois o Sudeste, é a região que mais produz. Tal aspecto se relaciona, na reflexão dos autores, à localização destas instituições, especialmente quando afirmam que “universidades estaduais e federais, uma vez que essas são responsáveis pela maioria da atividade científica, padrão típico de países em desenvolvimento” (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016, p. 17). Em continuidade a esse argumento, no mesmo ano, Wilma Coelho e Carlos Alde-
mir Silva identificam a crescente expansão na produção intelectual na Região Norte – à despeito daquelas disparidades no volume das instituições – enfrentando essas desigualdades estruturais, “ao considerar meio século da pós-graduação no Brasil” (COELHO; SILVA, 2016, p. 390), e um pouco mais de trinta anos de Pós-Graduação na Região Norte.

A averiguação sobre a progressão temporal no curso desses mais de “meio século”, situa a empiria, no período aqui examinado, em constante mobilização de produção intelectual:

Quadro 2: Disposição dos trabalhos levantados por ano, sobre a EREER nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Brasil, 2015-2020 (Nº)

| ANO | ARTIGOS | DISSERTAÇÕES | TESES |
|---------------|-----------|--------------|-----------|
| 2015 | 10 | 20 | -- |
| 2016 | 18 | 14 | 1 |
| 2017 | 17 | 18 | 3 |
| 2018 | 16 | 23 | 3 |
| 2019 | 7 | 16 | 3 |
| 2020 | 13 | 13 | 4 |
| Total: | 81 | 104 | 14 |

FONTE: Produzido pelas autoras em março (2021).

⁷ Número de Universidades Federais por Região: Norte, 11; Nordeste, 20; Centro-Oeste, 8; Sudeste, 19, e Sul, 11.

Essa produção, situada no tempo e no espaço, no que tange ao objeto aqui destacado, demarcou sua presença, fomentando debates, revendo *cânones* consagrados, revisionando conceitos (e preconceitos). O resultado abaliza a proeminência desta discussão permanente e não solitária: nos 32,09% dos artigos se mantém uma autoria, contudo, 67,91% os produziram com outras vozes, outras percepções, outras áreas, outras discussões teóricas, etc. Esse resultado diverge do que fora constado em 2004, por Diniz e Foltran: no estudo desses autores a escrita em parceria apresentava-se em menor porcentagem, prevalecia a autoria isolada. No quadro abaixo podemos identificar como esta coautoria foi constituída:

Quadro 3: Coautoria dos artigos , sobre a EREER nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Brasil, 2015-2020 (%)

| Coautoria | Anos Finais do Ensino Fundamental |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Doutor/a e Mestre | 43,63% |
| Doutores/as | 20% |
| Doutor/a e Graduado/a | 5,45% |
| Mestre e Concluinte do Ensino Médio | 3,63% |
| Mestre e Graduado/a | 3,63% |
| Doutor/a e Especialista | 5,45% |
| Doutor/a, Mestre, Graduado/a e Concluinte do Ensino Médio | 1,81% |
| Graduado/a e Concluinte do Ensino Médio | 1,81% |
| Doutor/a, Mestre e Graduado/a | 5,45% |
| Especialistas | 1,81% |
| Doutor/a, Graduado/a e Concluinte do Ensino Médio | 1,81% |
| Não Identificados | 5,45% |
| Total | 100% |

FONTE: Levantamento on-line, entre agosto de 2020 a março de 2021.

Essas múltiplas vozes que produzem sobre um determinado objeto e tema, incidem no olhar para as distintas atuações profissionais desses/as autores/as. Vamos a elas:

Quadro 4: Vínculo profissional dos/as autores/as de artigos, teses e dissertações sobre EREER nas Séries Finais do Ensino Fundamental, Brasil, 2015-2020.

| NÍVEL DE ATUAÇÃO | AUTORES/AS DE ARTIGOS | AUTORES/AS DE TESSES E DISSERTAÇÕES |
|----------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| Educação Básica | 41 | 92 |
| Educação Tecnológica | 4 | 3 |
| Educação Superior | 98 | 9 |

FONTE: Levantamento on-line, entre agosto de 2020 a março de 2021.

De acordo com a leitura do quadro 3, podemos verificar que a maioria dos/as autores/as de artigos atuam no Ensino Superior, que representa a possibilidade da articulação prevista pela então Resolução Nº 02/2015 (revogada pela Resolução Nº 2/2019) entre esse nível de ensino com a Educação Básica. Em contrapartida, dentre os/as autores/as de teses e dissertações, majoritariamente atuam na Educação Básica, que segundo Wilma Coelho e Mauro Coelho (2015), em pesquisa nos programas de pós-graduação da região Norte, a maioria dos/as discentes do mestrado e doutorado atuava Educação Básica, os autores salientam que aqueles/as discentes viam naqueles Programas uma via de qualificação e aperfeiçoamento profissional. Assim, considerar os estudos relacionados aos Programas de Pós-Graduação e a relação dos objetos pesquisados nesses, torna-se relevante, cada vez mais, pois a empiria revelada aqui indica que muitos dos/as autores/as de teses e dissertações atuam na docência na Educação Básica, e fazem desta experiência docente, uma reflexão consubstanciada da qual resulte investigações, aprofundamentos e revisões de práticas. A empiria nos revela também que uma parte dessa reflexão inicia nas interlocuções havidas no interior dos grupos de pesquisa, quando da realização das ações que estes promovem.

Em relação a estes últimos, os/as autores/as dos artigos, a maioria (75,15%) integra algum, ou mais de um, grupo de pesquisa e 24,85% não integram, ou não informaram. Identificamos também, 102 grupos de pesquisa integrados por esses/as autores/as, dentre os

quais, 31 linhas de pesquisa relacionam-se à EREER. Quanto aos/as autores/as de teses e dissertações que publicam na temática, consideramos as seguintes categorias: Publicação em periódicos, Trabalhos completos publicados em Anais de Congresso, Organização e Capítulo de livro. Após o levantamento dos dados nos currículos *Lattes*, temos que 73 autores/as publicaram em algum momento trabalhos voltados à EREER, 45 autores/as não realizaram publicações, ou se realizaram não estavam direcionadas à educação étnico-racial.

As teses e dissertações que compõem a empiria aqui sopesada, são oriundas de 52 (cinquenta e duas) Instituições de Ensino Superior (IES) espalhadas por todas as regiões do país, com destaque aos Estados de São Paulo e Paraná, ambos com 7 IES, dentro das quais os trabalhos foram desenvolvidos. No que diz respeito à IES, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, registra o contingente mais expressivo de trabalhos (10 produções).

Esta reflexão nos permitiu identificar o lugar da EREER nos anos finais do Ensino Fundamental e de seus/suas autores/as, por meio da elaboração do perfil de quem produz sobre a temática em tela. A predominância foi reiterada, em relação às autoras e o maior volume de produções nos documentos examinados. E quanto à produção regional: a região Sudeste, seguida do Nordeste, aparecem com o maior volume de produções, enquanto o Norte ainda conta com o menor número de produções, à despeito de todas as singularidades que conferem as desigualdades regionais.

Sabemos que durante os cursos de Formação Inicial de professores, comumente presenciamos debates em sala de aula, que não privilegiam a compreensão dos processos históricos aos quais as populações que sofreram perseguição e/ou exploração foram inseridas, mediante ponderação de Erinaldo Cavalcanti (2021), com a qual concordamos, sobretudo em relação ao silenciamento desses debates. Os silenciamentos não ocorrem ao acaso, principalmente em razão de protagonismos conferidos à narrativas nas quais negros/as, indí-

genas e quilombolas não figuram em plano principal. A reiteração de tratar de temas como este o coloca em evidência e contribui para subversão dos lugares ao quais tais narrativas insistem em confiná-los. Nilma Gomes (2010) enfatiza a importância de propagar narrativas que remontem a participação dos negros/as e povos indígenas nos processos históricos, de caráter político, social, econômico e cultural.

Inferimos a necessidade de conferir um lugar e um destaque para aqueles/as que, independentemente da esfera de atuação educacional têm dedicado investimentos teórico-conceituais na temática com perspectivas de intervenções concretas no cotidiano escolar e na reflexão consubstanciada sobre a temática da EREER naquele ambiente. Como evidenciado linhas acima, a maioria dos/as autores/as dos trabalhos acadêmicos de teses e dissertações atua no Ensino Básico, pois a inserção desses/as agentes na Pós-Graduação viabiliza qualificação e aperfeiçoamento profissional para a prática docente antirracista, seja durante a realização dos estudos *stricto sensu*, por meio da elaboração de suas teses e dissertações, seja pela interlocução nos grupos de pesquisa. Em ambas as esferas de diálogo não somente possibilita o aprofundamento na temática, conhecimento de tudo o que acontece por meio de eventos específicos do campo, interlocução com pesquisadores/as daquele mesmo *campo*, mas também por meio da assinatura de textos em coautoria com seus/suas orientadores/as, o que confere uma sinalização de alinhamento entre a demanda da Escola Básica, o que demanda o campo da EREER e as reflexões havidas na Universidade.

Inferimos também que o desenvolvimento das pesquisas no âmbito da EREER, direcionadas à Educação Básica, possibilita a composição de um novo *habitus*, que ao ser incorporado pelos/as agentes que compõem esse campo, os/as consubstancia para o enfrentamento do racismo, reiterado pela ausência de ações consistentes – de agentes escolares – que refutem práticas racistas e preconceituosas ainda presentes na realidade escolar. A ampliação do conhecimento sobre o

objeto, sobre a realidade escolar, sobre crianças e adolescentes e sobre ERER possibilita a constituição de um habitus antirracista que subverte e que constanja toda e qualquer forma de discriminação nos espaços destinados à formação de novas gerações. Neste horizonte, a produção sobre ERER e anos finais do Ensino Fundamental favorece outras chaves de leitura, àquelas já existentes, para criticar, agir e criar outras estratégias de se relacionar com as outras pessoas, respeitando o que conforma a experiência humana: a diversidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza. *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, p. 41-56, ago./dez. 2009.

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. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

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

BRASIL. *Lei nº 10.639, 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, 2003.

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

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

CAVALCANTI, Erinaldo. *A História “encastelada” e o ensino “encurrulado”*: escritos sobre História, ensino e formação docente. Curitiba: CRV, 2021.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Gallardo. Lisboa: Difel, 2005.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma. *As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03- Percursos de formação para o trato da diferença?*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e192224, p. 1-39, 2018.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma. *Lugar de Formação: a produção intelectual discente sobre ensino de história na pós-graduação stricto sensu na região Norte*. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 181-207, jul./dez. 2015.

COELHO, Wilma; BRITO, Nicelma Josenila; SANTOS, Patrícia. *Ensino Fundamental e as relações de sociabilidades: os adolescentes e a diversidade na escola*. Educação, Santa Maria, v. 46, p. 1-25, jan./dez. 2021.

COELHO, Wilma; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar. *Educação para as relações étnico-raciais na escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018)*. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 7, n. 15, p. 262-280, jun. 2020.

COELHO, Wilma; QUADROS, Cleverton. *Formação de Professoras e Professores e Relações Raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003-2014)*. In: SILVA, Paulo Vinicius; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida. (Orgs). *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018, p. 53-104.

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos Aldemir. *A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no norte do Brasil: avanços e desafios*. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 20, n. 3, p. 387-399, set./dez. 2016.

CONCEIÇÃO, Marcela; COELHO, Wilma. *A discussão das relações étnico-raciais nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (2009-2016)*. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 28, n. 4, p. 100-128, out./dez, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP N° 3, de 10 de março de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF: MEC, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP N.º 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 3, de 3 de agosto de 2005*. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF: MEC, 2005.

FERREIRA, Norma Sandra. *As pesquisas denominadas “estado da arte”*. Educação & Sociedade, Campinas, a. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, relações-étnico raciais e a Lei n. 10.639/2003: breves reflexões*. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. A cor da cultura. vol. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-25.

JACOMINI, Márcia Aparecida. *Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009.

MARCELINO, Sandra. *Escola, racismo e desempenho escolar: o rompimento da profecia auto realizadora do fracasso a partir do relato de três jovens negros*. Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura. v. 3, n. 5, p. 104-117, 2018.

MÜLLER, Tânia Mara. *As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo, n. 62, p. 165-183, dez. 2015.

SIDONE, Otávio José; HADDAD, Eduardo; MENA-CHALCO, Jesús. *A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica*. TransInformação, Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-31, jan./abr. 2016.

SILVA, Paulo Vinicius; GOMES, Nilma Lino; RÉGIS, Kátia. *A proposta e seus objetivos*. In: SILVA, Paulo Vinicius; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida. (Orgs). Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018, p. 21-32.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A ERER NO ENSINO MÉDIO (2015-2020): NOTAS INICIAIS SOBRE AUTORES/AS

Wilma de Nazaré Baía Coelho¹

Milena Farias e Silva²

Este texto³ objetiva mapear as produções do conhecimento, artigos, teses e dissertações, sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Ensino Médio, publicadas no período entre 2015 e 2020. Especificamente, abstrair os aportes teóricos e abordagens metodológicas utilizadas nas produções do conhecimento e elaborar perfil dos/as autores/as, ao lado do qual relacionaremos as regiões e instituições de vinculação. O recorte temporal refere-se ao início da implementação da Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015, e a sua posterior revogação pela Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, bem como o período de início deste estudo em 2020. Essas normativas versam sobre as diretrizes para formação daqueles/as que atuarão na Educação Básica, considerando a Resolução Nº 2 de 2019, já em vigor, a qual se submete à Base Nacional Comum Curricular/BNCC.

Nessa perspectiva, das 20 (vinte) metas previstas pelo Plano Nacional de Educação/PNE para serem enfrentadas nos anos de 2014 a 2024, aquelas situadas entre as Metas 15 a 18 versam sobre a garantia de fomentar políticas para a Formação Inicial e Continuada de professores/as. Dessas, destaca-se a formação de 50% dos/as docentes atuantes na Educação Básica até 2024. As discussões realizadas para tal intento, culminaram, na assertiva de Luiz Dourado (2015), na

¹ Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail*: wilmacoelho@yahoo.com.br

² Estudante do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará.
E-mail: llenafarias973@gmail.com

³ Este texto registra uma dimensão de uma parte de um levantamento da literatura especializada, relativa ao Projeto de Pesquisa, financiado pelo CNPq, coordenado pela primeira autora. A segunda autora integra o Projeto como Bolsista de Iniciação Científica/CNPq.

Resolução de 2015 e suas diretrizes, a qual fora revogada quatro anos depois. Em 2019, essas duas legislações foram revogadas com o Parecer e Resolução N° 2, os quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN's e instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica/BNC-Formação. De acordo com tal Resolução, a Formação Inicial e Continuada de professores/as deve ser entendida como essencial para a profissionalização docente (BRASIL, 2019).

Bernardete Gatti, Elba Barreto e Marli André (2011), ao analisarem as políticas docentes, identificaram que a EREER ocupa lugar secundário “destinado ao aperfeiçoamento e ao aprofundamento da formação docente nas áreas específicas do currículo da educação básica” (p.71). Para Wilma Coelho e Nicelma Brito (2016), a formação continuada de professores/as se constitui relevante para a elaboração de novas representações, trabalhadas na escola, sobre a participação dos/as negros/as na construção da sociedade brasileira e para a instrução desses/as profissionais da Educação que apresentam “lacunas, não raras vezes, advindas da formação inicial, sobretudo na questão da educação para as relações étnico-raciais” (COELHO; BRITO, 2020, p.33). Acresce-se a esta conformação, a ponderação de Roberto Silva (2020), na identificação dos processos formativos mediante a “predominância do entretenimento generalizado, a centralidade das práticas e o esmaecimento dos saberes curriculares (e de sua função pública)” (p.14). Ao direcionar essas conclusões ao Ensino Médio, o autor afirma que elas podem influenciar nas políticas de formação de professores/as para esse nível de ensino. Observamos essa influência nas novas reformas ocorridas na última etapa da Educação Básica, dentre as quais, destacam-se a Lei N° 13.415/2017 e a Resolução N° 2/2019.

Em relação à Lei N° 13.415, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Celso Ferreti (2018) sinalizou que sua elaboração se baseou na baixa qualidade do ensino e na busca por atratividade aos estudantes em

razão das taxas de reprovação e ao ingresso desses/as ao mercado de trabalho. Acácia Kuenzer (1992) ponderou há quase vinte anos atrás, que tal preocupação iniciou-se na década de 1940, com a criação de bases para o sistema de ensino profissional para as indústrias. Para a autora – acompanhada com outros – o Ensino médio objetiva o atendimento a interesses mercadológicos e inserção desse contingente no mercado de trabalho (RAMOS, 2008; KUENZER, 2010; KRAWCZYK, 2011). Em crítica a esses interesses, Gaudêncio Frigotto (1996) assinala, em relação a tais políticas, o caráter de redução da educação ao fator de produção com efeitos negativos e os impactos de toda ordem na política educacional: fragilização das escolas; desigualdade na oferta dessa educação para a classe trabalhadora e a fragmentação do conhecimento. Diante desse cenário, compreendemos que a necessidade de verificarmos as produções sobre a EREER no Ensino Médio e de delinear o perfil desses/as autores/as, situando os níveis de educação nos quais se inserem, as regiões sobre as – e/ou a partir das – quais produzem os debates que conferem visibilidade à realidade da EREER no Ensino Médio neste contexto, no qual Luciana Zambon e Eduardo Terrazzan (2017) reiteram a permanência da problemática relacionada à identidade desta etapa de ensino brasileiro. Acionamos a recomendação de Pierre Bourdieu (2004), sobretudo para evitarmos dissociar as produções dos/as autores/as do campo no qual essas são produzidas.

Para a concretização dos objetivos deste estudo, realizamos o levantamento⁴ de artigos, teses e dissertações sobre a EREER no âmbito do Ensino Médio, publicados no período de 2015 a 2020. Os primeiros foram coletados nas plataformas *Google Acadêmico*, *SciELO* e *Periódico da Capes*; as teses e dissertações, levantadas no *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*, na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* e nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação⁵ em

⁴ O levantamento dessas produções correspondeu ao período de agosto de 2020 a março de 2021.

⁵ Nesses sites o nosso foco foi o levantamento de teses e dissertações publicadas no ano de 2020, devido a indisponibilidade dessas produções no período de agosto 2020 a janeiro de 2021.

Educação, por meio dos seguintes descritores: “Ensino Médio; Literatura Negra”; “Ensino Médio; Literatura Africana”; “Ensino Médio; História Africana”; “Ensino Médio; História Indígena”; “Ensino Médio; Lei 10639”; “Ensino Médio; Lei 11645”; “Ensino Médio; Negro”; “Ensino Médio; Raça”; “Ensino Médio; Racismo”; “Ensino Médio; Relações Étnico-Raciais”; “Ensino Médio; Educação das Relações Étnico-Raciais”; “Ensino Médio; Diversidade”; “Ensino Médio; Relações Raciais; Livro Didático”; “Ensino Médio; Relações Raciais; Currículo”.

No processo de levantamento dessas produções, nosso primeiro contato com esses textos foi por meio do título e resumo, nos quais buscamos identificar se a temática correspondia com a ERER no Ensino Médio. De acordo com Norma Ferreira (2002), os títulos e resumos das produções acadêmicas, nem sempre apresentam o que verdadeiramente tratam esses estudos. Por isso, foi necessário realizarmos a leitura integral dos artigos, bem como Introduções e Conclusões (além de alguns capítulos específicos, das teses e dissertações). Para o tratamento e produção dos dados, recorreremos a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016), principalmente para a categorização da empiria, agrupando-a em unidades de registros a partir das aproximações detectadas entre os elementos da empiria. Assim, buscamos identificar as frequências dos elementos das categorias informadas linhas acima e interpretar as ausências. Quanto ao aporte teórico, recorreremos a Pierre Bourdieu (2004; 2012), no que concerne às noções conceituais relativas ao *Campo Científico*, na medida em que este integra os/as agentes e as instituições que produzem, reproduzem e divulgam o *Capital Cultural*. Destarte, para compreendê-lo fizera-se necessário analisar o texto e o contexto, no caso do texto ora produzido, averiguamos não apenas o conteúdo das produções do conhecimento⁶, mas, também, o perfil dos/as autores/as que os escreveram. Em Roger Chartier (1988), acionamos o con-

⁶ Os textos foram analisados no primeiro semestre de vigência da pesquisa (agosto de 2020 a fevereiro de 2021) e resultou na escrita do relatório parcial da pesquisa.

ceito de Representação, entendendo que no interior desses Campos há competições e concorrências que visam a garantia de interesses, os quais não são neutros, eles almejam a garantia de poder e legitimação dos instrumentos de dominação.

Os 75 (setenta e cinco) artigos levantados estão distribuídos em revistas que possuem os seguintes *qualis*⁷: A1 (9,3%); A2 (9,3%); A3 (17,35%); A4 (10,7%); B1 (17,35%); B2 (16%); B3 (12%) e B4 (8%). Em relação ao ano de publicação, observamos que em 2019 ocorreu a maior porcentagem de artigos, com 28%; seguido de 2020, com 16%; 2018, com 16%; 2016, com 16%; 2017, com 14,6%, e 2015, com 9,4%. Os periódicos com os *qualis* A3 e B1 apresentam a mesma porcentagem e concentram o maior percentual de publicações. Esse dado coaduna com o que fora observado por Wilma Coelho e Cleverton Quadros (2018): 26% dos artigos analisados por esses autores foram publicados em revistas com essa qualificação. Dessa forma, inferimos que esses periódicos qualificados continuam concentrando grande parte das publicações no campo da EREER. Em relação ao aporte teórico e literatura especializada adotados na empiria, os mais acionados foram: *Kabengele Munanga*, em 26 produções; *Paulo Freire*, em 8, *Stuart Hall*, *Antonio Guimarães*, em 7 cada, *Aníbal Quijano* e *Juarez Dayrell*, em 6, e *Frantz Fanon*, em 5. No que tange a metodologia e procedimentos metodológicos acionados nesses estudos, averiguamos que a Análise Documental fora a mais utilizada, presente em 32 (trinta e dois) artigos (ver Quadro 1).

Quadro 1: Metodologia e procedimentos metodológicos em artigos sobre EREER e Ensino Médio (2015-2020)

| Metodologia/procedimento | Análise Documental | Questionários | Entrevista | Pesquisa Ação | Pesquisa Bibliográfica | Revisão Bibliográfica | Análise de Dados |
|--------------------------|--------------------|---------------|------------|---------------|------------------------|-----------------------|------------------|
| Nº | 32 | 15 | 10 | 10 | 4 | 4 | 4 |

FONTE: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

7 Os *qualis* das revistas foram verificados considerando a planilha de qualificação de periódicos da CAPES (2017-2018).

Na empiria examinada, 60% apresenta a escrita das autoras e 40% dos autores. Isso diverge do que foi demonstrado por Maria Del Carmen Bohn, em 2003 e por Luiz Campos; João Feres Jr., Fernando Guarnieri, em 2017 estudos nos quais o gênero masculino apresenta-se em maior concentração de autoria em revistas científicas, com recorte temporal de 2001 e 1996-2015, respectivamente. Já nas pesquisas de Wilma Coelho e Cleverton Quadros (2018) e Wilma Coelho e Waldemar Oliveira Júnior (2020), desponta a prevalência das autoras na publicação de produções científicas. No Quadro 2, registramos que a maioria dos/as autores/as dos artigos possui título de doutor/a (46,90%).

Quadro 2: Titulação dos/as autores/as sobre EREER e Ensino Médio (2015-2020) (%)

| Titulação | Doutorado | Mestrado | Especialização | Graduação | Ensino Médio | Não Identificado |
|-------------|-----------|----------|----------------|-----------|--------------|------------------|
| Porcentagem | 46,9% | 31% | 2,8% | 8,2% | 6,9% | 4,2% |

FONTE: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

O volume de Capital Científico acumulado pelos/as pesquisadores/as relaciona-se diretamente com a posição ocupada por esses/as agentes e pelo reconhecimento no Campo, pois, nesses espaços de autoridade, Pierre Bourdieu indica ser possível a produção e reprodução desses capitais.

No terceiro quadro, identificamos que 30,7% dos artigos levantados foram assinados por apenas um/a autor/a, enquanto 69,3% foram escritos em parceria, evidenciando a predominância da coautoria - a escrita dos artigos por mais de um/a autor/a -, o que diverge do que fora constatado em 2004 por Diniz e Foltran. Há dezessete anos atrás, no estudo desses autores, sobre os artigos que tratam do gênero feminino no Brasil, a escrita em coautoria apresentava-se em menor porcentagem, prevalecendo, naquele contexto, a autoria isolada. Neste estudo identificamos alterações naquela premissa no tocante as parcerias na escrita de textos.

Quadro 3: Coautorias nos artigos sobre EREER e Ensino Médio (2015-2020) (%)

| Coautoria | Porcentagem |
|-----------------------------------------------------|-------------|
| Doutor/a e Mestre | 46,2% |
| Doutores/as | 13,5% |
| Doutor/a e Graduado/a | 9,7% |
| Mestre/a e Graduado/a | 7,7% |
| Doutor/a e Especialista | 5,8% |
| Mestre/a | 3,8% |
| Mestre/a e Concluinte do Ensino Médio | 1,9% |
| Doutore/a, Mestre/a e Graduado/a | 1,9% |
| Mestre/a e Especialista | 1,9% |
| Doutor/a e Concluinte do Ensino Médio | 1,9% |
| Doutor/a, Especialista e Graduado/a | 1,9% |
| Doutor/a, Concluinte do Ensino Médio e Graduado/a | 1,9% |
| Mestre/a, Concluinte do Ensino Médio e Especialista | 1,9% |

FONTE: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

Outro dado importante diz respeito a interlocução dessas produções: apenas 15,3% dos artigos foram escritos por autores/as de regiões diferentes, 1,9% escreveram com pessoas de outros países e 82,8% com autores/as da mesma região. Otávio Sidone; Eduardo Haddad e Jesús Mena-Chalco (2016), ressaltaram que a interlocução acadêmica auxilia na desconcentração das atividades em uma única região, na qualidade dessas produções e no desenvolvimento regional, uma vez que possibilita as empresas investirem em pesquisa e desenvolvimento. Desse modo, destaca-se a importância das interlocuções para a ampliação das discussões e desenvolvimento de pesquisas, principalmente no Campo da EREER, como uma maior inserção de docentes da Educação Básica no campo científico, com ampliações no tocante a este debate e ao volume de produções, uma vez que a ação dos/as agentes, no seu espaço social, se consolida a partir das suas percepções e posições naquilo que Pierre Bourdieu (2015) chama de estratégias de subversão cujos resultados impactam o campo no qual essas circulam.

No que diz respeito, especificamente, a Região dos/as autores/as dos artigos analisados, inferimos, conforme apresentado no Quadro 4, que a maioria dos/as autores/as dessas produções situa-se na Região Nordeste (27,6%), o que nos remete ao estudo de Marcela Conceição e Wilma Coelho (2020), mediante o argumento de uma ampliação dos programas de pós-graduação nessa região e os desdobramentos dessa ampliação expressos nos investimentos dos/as pesquisadores/as daquela região e, por conseguinte, no aumento da produção intelectual docente. A Região Norte do país apresenta o menor percentual de autores/as. Ao observarmos o quantitativo de Universidades Federais (UF)⁸, verifica-se que a Região Norte possui o número de UFs inferior (11) às Regiões Nordeste (20) e Sudeste (19). De acordo com Otávio Sidone, Eduardo Haddad e Jesús Mena-Chalco (2016), quando se trata de produções científicas o Brasil é heterogêneo, pois o Sudeste, é a Região que mais produz. Isso está relacionado com a localização das “universidades estaduais e federais, uma vez que essas são responsáveis pela maioria da atividade científica, padrão típico de países em desenvolvimento” (p.17). Nos dados apresentados neste estudo, observa-se que o Nordeste do país também desponta como a Região que mais produz, aspecto aliado à ampliação dos programas de pós-graduação, conforme informado linhas acima. No que diz respeito ao Norte do país, Wilma Coelho e Carlos Silva (2016) afirmaram que o número de programas de pós-graduação em Educação nas universidades da Região Norte tem crescido, o que se concretiza, no argumento do autor e da autora, mediante os investimentos iniciados pelos docentes desta Região, há mais de três décadas, em crescendo na produção de conhecimento na Região Norte no curso deste.

Quadro 4: Região dos/as autores/as sobre ERER e Ensino Médio (2015-2020) (%)⁹

| Região | Norte | Nordeste | Centro-Oeste | Sudeste | Sul |
|-------------|-------|----------|--------------|---------|-------|
| Porcentagem | 5,6% | 27,6% | 18,6% | 21,3% | 22,1% |

FONTE: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

⁸ Número de Universidades Federais por Região: Norte, 11; Nordeste, 20; Centro-Oeste, 8; Sudeste, 19, e Sul, 11.

⁹ Foi identificado que 0,7% são autores/as que estão fora do país e 4,1% não foi possível localizar a região, devido à ausência de informação no Currículo *lattes*.

À interlocução regional, outra dimensão considerada neste texto, atrela-se à interlocução estabelecida entre os níveis de atuação dos/as autores/as da empiria aqui examinada. A grande maioria se concentra no nível superior (70). Esse resultado coaduna com o que fora apresentado por Wilma Coelho e Waldemar Oliveira Júnior (2020), o qual também situara grande parte dos/as autores/as nas Instituições de Ensino Superior, sendo elas federais estaduais e privadas.

Quadro 5: Autores/as de artigos sobre EREER e Ensino Médio (2015-2020), por atuação em nível de ensino (Nº)

| Nível de Ensino | Ensino Superior | Ensino Tecnológico | Ensino Básico |
|-----------------|-----------------|--------------------|---------------|
| Nº | 70 | 38 | 14 |

FONTE: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

Esta inserção sinaliza interlocuções entre distintos/as agentes, filiações teórico-metodológicas e formações, e se aprofunda ao inspecionarmos os currículos *lattes* dos/as autores/as dos artigos para verificação dos grupos de pesquisas que os/as mesmos/as integram, e as relações com as áreas de concentração e as linhas de pesquisas que são voltadas para a EREER. Nesta incursão pelos currículos, constatamos que a maioria (49%) integra um, ou mais, grupos; 47,5% não informaram, ou não integram, e em 3,5% não foi identificado¹⁰. No total, foram identificados 104 grupos¹¹ de pesquisa. Em relação às linhas de pesquisas às quais se filiam os grupos de pesquisas¹², inferimos que 25 (vinte e cinco) atendem a EREER.

¹⁰ A categoria *não identificado* refere-se aos currículos que não foram localizados na plataforma *lattes*.

¹¹ Não foi possível localizar 23 grupos de pesquisas pelos seguintes motivos: não possuem registro no diretório do CNPq; não foi possível identificar o grupo, pois o autor ou a autora não informaram a instituição, e *site* com problemas no acesso.

¹² Dentre os 83 grupos de pesquisas que foram possíveis localizar, cinco não informam ou não têm linhas de pesquisas.

Quadro 6: Áreas de concentração dos grupos de pesquisas dos/as autores/as de artigos sobre EREER e Ensino Médio (2015-2020) (%)

| Área | Porcentagem |
|-----------------|-------------|
| Educação | 47% |
| Sociologia | 13,3% |
| Linguística | 12% |
| História | 8,5% |
| Antropologia | 3,6% |
| Química | 2,4% |
| Educação Física | 2,4% |
| Psicologia | 2,4% |
| Comunicação | 2,4% |
| Direito | 1,2% |
| Demografia | 1,2% |
| Filosofia | 1,2% |
| Internacional | 2,4% |

FONTE: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

Ao nos centramos no outro suporte que constitui este texto – as teses e dissertações – levantamos 112 (cento e doze) documentos, distribuídos entre 12 (doze) teses e 100 (cem) dissertações. Os programas de pós-graduação que os/as autores/as dessas produções integravam representam distintas áreas do conhecimento: Educação (24,1%); Ensino em História (9,8%); Relações Étnico-Raciais (8%)¹³; Ensino (4,5%); História (4,5%); Geografia (2,7%) e 46,4% integram outros programas. Em relação ao ano de publicação dessas produções acadêmicas, em 2018 ocorreu o maior percentual de publicização (25%), seguido de 2017 (22,3%), 2016 (22,3%), 2015 (15,2%), 2019 (11,6%), e em 2020 registou-se o menor percentual (3,6%). Neste conjunto de trabalhos, os teóricos e autores/as da literatura especializada mais acionados foram: *Kabengele Munanga*, como subsídio em 80 (oitenta) trabalhos; *Stuart Hall*, em 55 (cinquenta e cinco); *Antonio Guimarães*, em 40 (quarenta); *Paulo Freire*, em 37 (trinta e sete); *Frantz Fanon*, em 26 (vinte e seis); *Aníbal Quijano*, em 24 (vinte e quatro); *Octavio*

¹³ Programa de Pós-Graduação específico sobre a EREER.

Ianni, em 15 (quinze); Juarez Dayrell, em 14 (catorze), e *Renato Ortiz*, em 9 (nove). No que tange às metodologias e procedimentos com maior incidência nessas teses e dissertações (ver Quadro 7) a *Análise Documental* fora utilizada em 44 (quarenta e quatro) dessas pesquisas, resultado que se aproxima do que identificamos nos artigos. Em 2018, Wilma Coelho e Cleverson Quadros constataram que essa metodologia era utilizada em 10% do corpus documental analisado pelos/as autores/as. Na empiria ora examinada, inferimos que há um aumento na utilização da *Análise Documental*.

Quadro 7: Metodologias e procedimentos adotados nas teses e dissertações sobre ERER e Ensino Médio (2015-2020) (Nº)

| Metodologia/ procedimento | Análise Documental | Entrevista | Questionário | Pesquisa-Ação | Pesquisa de Campo | Revisão Bibliográfica | Pesquisa Bibliográfica |
|------------------------------|--------------------|------------|--------------|---------------|-------------------|-----------------------|------------------------|
| Nº | 62 | 37 | 31 | 24 | 16 | 11 | 8 |

FONTE: produzido pelas autoras, em julho de 2021.

A ampliação do recurso à Análise Documental reflete um movimento de busca aos documentos normativos, sejam os gestados nas esferas nacionais, estaduais, municipais, ou no âmbito das escolas e instituições de formação de professores/as que exercerão a docência na Educação Básica. Esse movimento, ao que parece, concretiza os esforços de professores/as deste nível de educação, refletindo sobre as experiências de seu campo, produzindo saberes que tendem a redefinir saberes e práticas no cerne dos processos educacionais encaminhados na sociedade brasileira. Dados relativos ao perfil dos autores/as destas teses e dissertações ilustram esta premissa.

Em relação ao gênero dos/as autores/as dessas produções, a maioria centra-se com as pesquisadoras: 65,2% e 34,8% com os pesquisadores. Esse dado não diverge do que fora analisado por Wilma

Coelho e Waldemar Oliveira Júnior (2020), no qual as mulheres são maioria na escrita de teses e dissertações. No que tange ao nível de atuação, 61 (sessenta e um) dos/as autores/as inserem-se no Ensino Básico, conforme ilustra o quadro abaixo.

Quadro 8: Nível de atuação dos/as autores/as das teses e dissertações sobre EREER e Ensino Médio (2015-2020) (Nº)

| Nível de Ensino | Ensino Superior | Ensino Tecnológico | Ensino Básico |
|-----------------|-----------------|--------------------|---------------|
| Nº | 28 | 16 | 31 |

FONTE: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

O quadro ilustra o movimento anunciado linhas acima, da inserção de professores/as da Educação Básica em processos de formação *stricto sensu*, que se prenunciam favorecedores de um (re)pensar sobre fazeres e saberes que são encaminhados na escola. Esse debate figura em todas as Regiões, ainda que com suas singularidades demonstradas em relação aos percentuais. A maior porcentagem dos/as autores/as das teses e dissertações está concentrada na Região Sudeste (28,5%), enquanto a região Norte congrega o menor percentual (8%). Dentre as produções analisadas, 1,8% foram realizadas por autores/as de outros países e 0,9% não foi possível identificar, conforme demonstrado no Quadro 9.

Quadro 9: Região dos/as autores/as das teses e dissertações sobre EREER e Ensino Médio (2015-2020) (%)

| Região | Norte | Nordeste | Centro-Oeste | Sudeste | Sul | Internacional | Não identificado |
|-------------|-------|----------|--------------|---------|-------|---------------|------------------|
| Porcentagem | 8% | 22,4% | 10,7% | 29,5% | 26,7% | 1,8% | 0,9% |

FONTE: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

A partir da empiria entendemos a necessidade de verificar quem assume as orientações das Teses e Dissertações sobre a EREER no En-

sino Médio. Nessas orientações 37,5% desses/as orientadores/as vinculam-se a área da Educação (conforme apresentado no Quadro 10), 41,9% possuem como tema de pesquisa a EREER, 58,1% pesquisam outras temáticas, e 84,5% possuem artigo, capítulo e/ou livro que atendem a EREER e 15,5% não realizaram publicação acerca dessa temática.

Quadro 10: Área e atuação dos/as orientadores/as das teses e dissertações sobre EREER e Ensino Médio (2015-2020) (%)

| Área de Atuação | Porcentagem |
|----------------------------|-------------|
| Educação | 37,5% |
| História | 19,64% |
| Sociologia | 9% |
| Letras | 6,25% |
| Geografia | 4,44% |
| Psicologia | 4,44% |
| Psicologia | 4,44% |
| Filosofia | 2,67% |
| Filosofia | 2,67% |
| Química | 1,8% |
| Comunicação | 1,8% |
| Outras áreas ¹⁴ | 5,35% |

FONTE: produzido pelas autoras, em junho de 2021.

Nesse panorama retomamos a síntese, não somente do volume de produções, mas também as categorias que estiveram à frente em determinadas dimensões. Mais da metade das produções acadêmicas foi assinada por autoras, a Região Nordeste (artigos) e a Região Sudeste (teses e dissertações) concentram a maioria produções e a Educação desponta como a área que comporta grande parte desses/as e dos/as orientadores/as. Outro dado que se destaca nos resultados diz respeito ao nível de atuação, o maior quantitativo de autores/as dos artigos está inserido/a no Ensino Superior, enquanto grande parte

¹⁴ Essa categoria integra as áreas que tiveram apenas uma incidência, como Direito, Ciências Políticas, Genética, Nanobiotecnologia, Física e Educação Física.

das teses e dissertações foi assinada por agentes atuantes no Ensino Básico. De acordo com a pesquisa realizada por Mauro Coelho e Wilma Coelho (2015), nos programas de pós-graduação da região Norte, a maioria dos/as discentes do mestrado e doutorado atuava na Educação Básica, os autores argumentam que esses/as discentes viam, nesses programas, uma possibilidade de qualificação e aperfeiçoamento profissional.

Nesta reflexão, realizamos um panorama de produção de dissertações, teses e artigos, bem como, apresentamos uma especificidade aos autores/as desses trabalhos, identificando-os sobre a vinculação institucional, região, gênero, atuação, áreas, vinculação à linhas, programas e grupos de pesquisa. Enfim, com esses dados, conformamos um perfil de quem produz. Deixamos para as próximas reflexões, dados como cor ou raça, como umas das próximas etapas a serem investigadas. Um outro aspecto complementar, realizado nesta reflexão, foi o de compreender como esses/as agentes conformam o campo da ERER, e como ele tem sido consubstanciado, não somente no volume das produções, mas também na reflexão de novos temas, e proposição de novos objetos.

REFERÊNCIAS

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

BOHN, Maria del Carmen. *Autores e autoria em periódicos brasileiros de ciência da informação*. Encontros Bibli, Florianópolis, v. 18, n. 16, p. 1-19, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Método científico e hierarquia social dos objetos*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANAI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 35-41.

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

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

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF: MF; MP; MEC, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João; GUARNIERI, Fernando. *50 Anos da Revista DADOS: uma análise bibliométrica do seu perfil disciplinar e temático*. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v.60, n.3, p. 623-661, 2017.

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

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma. *Lugar de Formação: a produção intelectual discente sobre ensino de história na pós-graduação stricto sensu na região Norte*. História & Ensino, Londrina, v.21, n.2, p. 181-207, jul./dez. 2015.

COELHO, Wilma; BRITO, Nicelma Josenila. *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.

COELHO, Wilma; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar. *Educação para as relações étnico-raciais na escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018)*. Humanidades & Inovação, Palmas, v.7, n.15, p. 262-280, 2020.

COELHO, Wilma; QUADROS, Cleverton. *Formação de Professoras e Professores e Relações Raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003-2014)*. In: SILVA, Paulo Vinícius; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley (Orgs). *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR; ABPN, 2018, p. 53-104.

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos Aldemir. *A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no norte do Brasil: avanços e desafios*. Educação Unisinos, São Leopoldo, v.20, n.3, p. 387-399, set./dez. 2016.

COELHO, Wilma; SOARES, Nicelma Josenila. *A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores*. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 573-605, set./dez. 2016.

CONCEIÇÃO, Marcela; COELHO, Wilma. *A discussão das relações étnico-raciais nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (2009-2016)*. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v.28, n.4, p. 100-128, out./dez, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP N.º 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNPE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019.

DINIZ, Debora; FOLTRAN, Paula. *Gênero e feminismo no Brasil uma análise da revista estudos feministas*. Estudos Feministas, Florianópolis, v.12, Número Especial, p. 245-253, set./dez. 2004.

DOURADO, Luiz. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios*. Educação & Sociedade, Campinas, v.36, n.131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra. *As pesquisas denominadas “estado da arte”*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERRETI, Celso João. *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*. Estudos Avançados, São Paulo, v.32, n.93, p. 25-42, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli Eliza. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

KRAWCZYK, Nora. *Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v.41, n.144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. *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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.

RAMOS, Marise. *Concepção de Ensino Médio Integrado*. Texto para o Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008.

SIDONE, Otávio José; HADDAD, Eduardo; MENA-CHALCO, Jesús. *A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica*. TransInformação, Campinas, v.28, n.1, p. 15-31, jan./abr. 2016.

SILVA, Roberto Rafael. *Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.46, p. 1-17, 2020.

ZAMBON, Luciana; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. *Identidade do Ensino Médio no contexto de implementação da Reestruturação Curricular da SEDUC/RS: mudança ou continuidade?* Holos, Natal, v.3, n.33, p. 132–140, 2017.

A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): UMA REVISÃO DA LITERATURA

Mariana Lucas Mendes¹

Cristiane Maria Ribeiro²

Este texto advém de recorte da pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar a participação da mulher na gestão do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, ao longo da trajetória da instituição (1953-2019). Trata-se de uma revisão de literatura prévia que buscou dimensionar a abrangência das pesquisas realizadas sobre a participação das mulheres na gestão das instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta revisão de literatura buscou responder onde estão as pesquisas relacionadas à participação das mulheres na gestão da Educação Profissional e Tecnológica e quais seus objetivos e resultados. Ao iniciarmos tal investigação, foi levantada a hipótese de que a EPT é tradicionalmente um ambiente de dominação masculina, tanto entre docentes quanto discentes e principalmente quando analisamos seu corpo gestor. Esta hipótese teve como pressuposto todo um contexto histórico, tanto sob a perspectiva da história das mulheres quanto sob a perspectiva da constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica atual.

Conforme sobejamente indica a literatura especializada, as mulheres historicamente têm buscado ocupar lugares em todos os âmbi-

¹ Tradutora Intérprete de Libras do Instituto Federal Goiano.

E-mail: mariana.mendes@ifgoiano.edu.br

² Professora do Instituto Federal Goiano - *Campus* Urutaí.

E-mail: cristiane.maria@ifgoiano.edu.br

tos da sociedade, mas essa ocupação esbarra nas regulações impostas pelo modelo de sociedade vigente. Por outro lado, podemos notar que mesmo sem equidade com os homens, as mulheres tiveram papel relevante em diversos momentos da história do Brasil, muitas vezes, desempenhando funções não condizentes com o estereótipo de mulher vigente. Neste cenário, os debates indicam o desenvolvimento histórico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) encaminhado como mecanismo de dominação da massa trabalhadora, estando muitas vezes a serviço do mercado, mais preocupado com a formação de mão de obra do que com a emancipação para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, sendo a EPT voltada, em sua grande maioria, para o trabalho industrial, agropecuário e técnico, não haveria surpresa em constatar esse espaço como um ambiente predominantemente masculino, principalmente na sua gestão. Assim, interessou-nos conhecer as diferentes perspectivas atualmente discutidas em relação às mulheres na EPT, e para tal, realizamos uma revisão da literatura, a qual teve como intuito dimensionar a abrangência das pesquisas realizadas sobre a participação das mulheres na gestão das instituições de Educação Profissional e Tecnológica.

A revisão de literatura consistiu em uma pesquisa bibliográfica sistemática, realizada em uma base ou repositório virtual, e teve por finalidade produzir um levantamento do que a academia pesquisou em determinado assunto. Magda Soares e Francisca Maciel (2000) citam que, a precariedade de nossas fontes de dados e bases, principalmente de teses e dissertações, torna pesquisas de revisão de literatura e Estados da Arte uma ação necessária e constante para viabilizar e catalogar essas produções. No caso deste texto, optamos por buscar teses e dissertações na base de dados da Capes, por sua relevância e abrangência nacional. O levantamento foi encaminhado com base nas seguintes palavras-chave: “*educação profissional e tecnológica*”, “*mulheres*” e “*gestão*”, a partir de trabalhos publicados até 2019. Nesse cenário, apenas três resultados foram obtidos, os quais serão

discutidos a seguir.

O primeiro trabalho analisado trata-se de uma dissertação publicada em 2008, na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. O programa é vinculado a Universidade de Brasília (UNB) e a autora é uma mulher, Janete Otte. O objetivo geral da pesquisa foi investigar a trajetória da mulher na gestão de instituições públicas federais de ensino profissionalizante, tendo como foco os então chamados de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A autora buscou investigar as características das instituições que apresentavam mulheres ocupando cargos de direção (Diretoria Geral, Diretoria de Unidade Sede). A autora discute a relação mulher, educação e trabalho, além de abordar conceitos de gênero e tecnologia. Também apresenta um levantamento histórico das instituições de educação profissional e usa como metodologia para coleta de dados entrevistas com as diretoras atuantes durante sua pesquisa. A autora relata que instituições onde o cargo de diretor é eletivo, a participação das mulheres é maior e que, em 2007, já havia uma participação significativa das mulheres na gestão dos CEFETs.

O estudo reflete, em relação às porcentagens da atuação das mulheres dentro das 36 instituições, na época:

Pelo exposto, referendando os autores que falam sobre a mulher e o mercado de trabalho, encontra-se no quadro atual, ano de 2007, um número significativo de mulheres em cargo de gestão nos CEFETs, conforme levantado neste trabalho de pesquisa, quando se constata, dentro das trinta e seis instituições que compõem a rede CEFETs, um percentual de 18% de mulheres em cargos de gestão entre diretorias gerais, de unidades e sistêmicas e 10% em cargos de diretoras gerais (OTTE, 2008, p. 27).

Em relação a esta matéria, em 2008, dentre os 36 (trinta e seis) CEFETs existentes, apenas 6 (seis) deles eram dirigidos por mulheres, e dos mais de 330 (trezentos e trinta) cargos de diretoria existentes na rede, apenas 64 (sessenta e quatro) eram ocupados por elas.

O levantamento apresenta um quadro com 16 (dezesseis) nomes de mulheres que haviam sido diretoras nessas instituições, nas mais variadas datas, sendo a mais antiga Yolanda Ferreira Pinto, no período de 1968-1979. Do quadro apresentado pela autora, apenas quatro dessas mulheres conseguiram estar na direção, antes da década 1990, o que demonstra um acréscimo da participação feminina nas últimas décadas. Vale ressaltar que o quadro apresentado pela autora não reflete a totalidade das mulheres presentes na história da gestão da educação profissional. De acordo com Mariana Mendes (2020), em 1972, o Campus Urutaí, que posteriormente também compôs a rede CEFET, em 2004, foi dirigido por Sônia Xavier Carvalho e ela não conta na pesquisa de Janete Otte (2008). Este fato nos leva a refletir quantas mais estão ocultadas na história dessas instituições.

Janete Otte (2008) destacara a decrescente participação da mulher na educação: na medida em que avançamos os níveis educacionais, observamos uma menor participação feminina no ensino superior ou na educação profissional, por exemplo. Ou seja, a educação voltada para a técnica, para a ciência e pesquisa continua dominada por homens, cabendo maior participação das mulheres como docentes, ou na gestão de instituições em Educação Básica. Junto a estes, outros dados gerais sobre a formação de servidores das quatro instituições de sua pesquisa revelam uma maior concentração de mulheres entre os servidores técnicos administrativos, do que entre os docentes. Os indicadores do estudo realizado em 2008 são reiterados em pesquisa de Andréa Andrade (2014), na qual os resultados assinalam que ainda em 2013, havia um número significativamente maior de docentes homens, enquanto que no quadro de técnicos administrativos, as mulheres eram maioria. Outro aspecto relevante apresentado por Andréa Andrade (2014) consistiu na relação entre técnicos administrativos e docentes dentro da Rede Federal. Em 2013, enquanto o número de docentes com titulação em mestrado e doutorado ultrapassavam os 60%, entre os técnicos administrativos esse percentual girava em torno de apenas 6%.

Maria Fortes (2012) ao realizar sua pesquisa no IFSUL – Campus Passo Fundo, também apresenta dados que reforçam a predominância masculina ainda vigente nessas instituições e comprova a generificação entre as diversas áreas de disciplinas existentes no campus estudado. A autora coletou dados de 45 (quarenta e cinco) professores, dos quais apenas 12 (doze) eram mulheres. Nesse contingente, a autora conseguiu extrair dados concluindo que há um grande número de professores, dentre os sujeitos da pesquisa, com formação em Engenharia Mecânica, porém ao dividirmos esses dados por gênero, observamos a inexistência de mulheres dentro desse campo de atuação, e que a grande maioria delas está presente entre as licenciaturas. Ao inspecionar os currículos desses professores, a maioria das mulheres, antes de ingressarem na Rede Federal, sempre atuaram na docência, a maior parte em escolas públicas estaduais. Além disso, apenas duas delas eram solteiras, sendo as demais casadas e com filhos.

O segundo trabalho selecionado no escopo deste levantamento, apresenta novamente a questão da generificação das profissões abordadas, além de apresentação de novos relatos sobre a mulher na história de uma instituição de educação profissional. Trata-se novamente de uma dissertação, também de autoria de uma mulher, vinculada à área de Tecnologia e Trabalho e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O objetivo do estudo consistiu em analisar a participação das mulheres na construção da história da EPT, em especial, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (MUZI, 2011). A pesquisa de Joyce Muzi (2011) teve como objeto a atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que no passado foi uma das 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices fundadas por Nilo Peçanha, em 1909. Algo que cabe destacar, é que desde 1986, a instituição conta com um Núcleo de Documentação Histórica (Nudhi) que, em julho de 2010, foi transformado em Departamento de Documentação Histórica (Dedhis). Nesse local são guardados, desde o ano de 1909, documentos de todas as espécies: cartas, memorandos,

ofícios, fotos, objetos, informativos, jornais, dentre outros.

Joyce Muzi (2011) comprova que as mulheres sempre estiveram presentes na história da instituição. Enquanto Escola de Aprendizizes e Artífices eram elas as encarregadas de ensinar Língua Portuguesa e Desenho, ficando a cargo dos homens o ensino técnico. A autora descreve que nos registros fotográficos dos servidores de 1910 (primeiro ano de funcionamento da escola) não aparece nenhuma mulher, porém, ao analisar os registros acadêmicos, consta o nome de uma professora. Apesar do processo de invisibilização das mulheres na história da instituição, foi possível identificar 10 (dez) professoras que lecionaram na Escola de Aprendizizes e Artífices, entre os anos de 1910 a 1937. Essas docentes eram jovens de classe média e seus cargos estavam, em muitos casos, diretamente ligados à influência de um homem: um pai coronel, um marido também servidor entre outros casos. Nas quatro primeiras décadas da instituição, além do ensino primário de Língua Portuguesa e Desenho, outras disciplinas eram ministradas exclusivamente por mulheres, dentre elas: Economia Doméstica, Rendas e Bordados, Matemática, Conhecimentos Gerais, Corte e Costura, etc.

Joyce Muzi (2011) ao citar os trabalhos de Hirata e Kergoat (2007), ressalta que a divisão sexual do trabalho tem como alicerce a separação (trabalho de mulher e trabalho de homem) e hierarquização (trabalhos com melhores salários para os homens, trabalhos tidos como mais difíceis ou que necessitam de mais “disponibilidade”, como gestores, também para os homens). Essa divisão também perpassa o mundo acadêmico, através do que Leta e Martins (2008) chamam de divisão sexual do trabalho científico, em que cabe à mulher “fazer” o trabalho científico e ao homem o “pensar” do trabalho científico (MUZI, 2011). Apesar de sempre estarem presentes na história da UTFPR, o levantamento da autora indica que, em 1995, do total de 441 (quatrocentos e quarenta e um) professores atuando na instituição, apenas 106 (cento e seis) eram mulheres, chegando a 38% do total de docentes, a partir de 2005, e alcançando a marca de 42%, em 2010. Apesar desse aumento significativo,

outra vez somos chamados a observar a generificação que ocorre dentro dos departamentos, sendo que na Mecânica, um dos “carros-chefes” da instituição, 4% por mulheres compõem tal departamento, seguido de outros departamentos como Engenharia Eletrônica e Engenharia Eletrotécnica. Já nos departamentos de Língua Estrangeira (86%), Comunicação e Expressão (68%) e Desenho Industrial (67%) o sexo feminino é maioria. Ao analisar dados relacionados com cargos de chefia, Joyce Muzi (2011) descreve que, em 2008, 23% eram ocupados por mulheres.

O terceiro trabalho selecionado também é uma dissertação de Danielle Pavan (2017), filia-se à área da Sociologia e vinculada a Universidade Federal de Goiás (UFG), cujo objetivo fora analisar as relações de gênero em cargos de gestão em uma instituição pública de educação científica, profissional e tecnológica, localizada no estado de Goiás. Buscou-se compreender o perfil, as trajetórias e as relações de gênero e raça decorrentes da ocupação dos cargos de gestão na referida instituição (PAVAN, 2017). Os resultados assinalam uma preponderância masculina nos cargos da alta gestão, enquanto o predomínio feminino fica nos cargos de menor poder, menor remuneração e cuja participação nas instâncias deliberativas é limitada. A este aspecto alia-se o de que a ocupação dos cargos de gestão mostra-se mais favorável aos homens casados do que para as mulheres casadas.

O estudo de Danielle Pavan (2017) apresenta uma abordagem pautada na interseccionalidade, abordando aspectos de raça e classe na análise de seus resultados. Aborda os cargos de direção (CDs) e funções gratificadas (FGs) ocupados por mulheres no Instituto Federal de Goiás. A autora descreve que quanto maior a remuneração, seja da CD ou da FG³, menor é número de mulheres presentes

³ Atualmente, em toda Rede Federal os CDs e FGs são classificados de CD-1 (reitores), CD-2 (diretor geral), CD-3 (diretores de ensino, pesquisa, extensão, etc.) e CD-4 (gerentes de graduação, de ensino médio, de pesquisa, etc.). Já as FGs vão de FG-1 a FG-5, sendo direcionadas à coordenação de setores, chefias de departamentos ou setores com tarefas específicas. Há ainda as FUCs que são gratificações concedidas aos coordenadores de curso. Tanto nos CDs, quanto nas FGs, aquelas com menor numeração são remuneradas com um valor maior.

nesses cargos, principalmente das mulheres negras. Destacam-se também as reflexões relacionadas ao ingresso no serviço público, o qual tem mudado nas últimas três décadas, tornando a participação dos negros, principalmente das mulheres negras, menores em porcentagem. Enquanto no período de 1974-1983 as mulheres negras, servidoras, representavam 18% do total de servidores no Brasil, entre 1994-2003, esse percentual cai para 12%.

Dentre os cargos de gestão na rede do Instituto Federal de Goiás, em 2010, 41,04% são ocupados por mulheres, porém quando analisado o número de CDs, essa participação feminina cai para 18,67%. Analisando os dados entre 2010 e 2017, a autora detectou o crescimento da participação feminina em termos quantitativos e, sobretudo, qualitativos. Enquanto em 2010 a participação feminina nas CDs era cerca de 77% menor do que a participação masculina no mesmo conjunto de cargos, em 2017 há um aumento de 143% na participação feminina nas CDs, cargos de maior poder e remuneração. Porém, a autora alerta que esse aumento exponencial, se deve muito mais à expansão da Rede Federal e criação de novos *campi*, do que propriamente a uma superação da desigualdade entre homens e mulheres. Isso porque, no quadro geral, a participação feminina nos Cargos de Direção continua sendo 36% menor que a dos homens. De modo geral, no que se trata da EPT, Danielle Pavan (2017) destaca também que apenas com implementação do Ensino Médio regular nessas instituições, houve maior abertura para o ingresso de servidoras mulheres, sendo visível a maior atuação delas nos campus com ênfase no ensino médio integrado.

Outros trabalhos como o de Leige Moraes (2008) e Luiz Figueiredo (2008) também discutem a presença das mulheres nas instituições de ensino, porém com um enfoque um pouco diferente. Moraes (2008) trabalha com foco nas reitoras de Santa Catarina, de universidades e instituições de educação profissional, por meio de análise das relações sociais, tanto de trabalho quanto pessoais, que

permeiam o dia a dia dessas mulheres à frente de uma universidade. Luiz Figueiredo (2008) aborda a participação da mulher no Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, com foco na área da Construção Civil, analisando tanto os dados de docentes, quanto dos discentes, porém sem muita ênfase na gestão. O autor apresenta dados nos quais apenas em 1972, com o início dos cursos de secretariado e edificações, seriam oferecidas vagas para o sexo feminino em todos os cursos. Porém, esses trabalhos não compõem o escopo da nossa revisão de literatura, pois fogem um pouco do nosso objeto de estudo.

O terceiro estudo, de Jeanne Leão (2015) tem como enfoque a experiência de uma mulher no Colégio Agrícola de Rio Verde/GO, durante o período de 1967-1979. Apesar de não ter como foco a participação das mulheres na instituição, apresenta como dado relevante a presença de uma diretora nessa instituição, durante o período de 1969 a 1970, por nome Faustina Alves de Castro. Neste estudo indica-se que Faustina, mesmo sendo a única professora efetiva na época, assume o cargo suprimindo uma necessidade devido ao afastamento médico do então diretor, e até que ocorra a designação e nomeação do próximo diretor, senhor Osmar. A autora descreve o mesmo quadro apresentado em estudos que a sucederam, em que nesse período, o Colégio Agrícola de Rio Verde contava apenas com quatro professoras mulheres, dentre o total de 18 (dezoito) docentes. Todas ministravam disciplinas de formação geral. Nessa perspectiva, os estudos apresentados revelam que as mulheres sempre estiveram presentes nas instituições da EPT, e que vêm, aos poucos, conquistando seu espaço nas esferas gestoras. Porém, é visível que estamos longe de romper com os processos de dominação masculina, já que todas as pesquisas citadas apontam que ainda há grande discrepâncias na formação das equipes gestoras dessas instituições.

É ainda relevante notarmos, que de todas os estudos apresentados até aqui, apenas um é de autoria masculina (FIGUEIREDO,

2008). Isso demonstra que essas pesquisadoras estão atentas e dispostas a trazer para discussão acadêmica as causas e efeitos desse cenário de ocultamento das mulheres na história e gestão das instituições de EPT. Cabe também destacar que as pesquisas que compõem a revisão de literatura são todas produções de instituições públicas federais e trazem análise que vão do macro ao local. Enquanto a pesquisa de Janete Otte (2008) tem dimensão nacional, aprofundando sua análise em quatro entrevistas com mulheres de diferentes instituições e regiões do Brasil, Joyce Muzi (2011) apresenta um estudo de caso, pautado na perspectiva histórica, ao retornar nos primórdios da Educação Profissional e Tecnológica, em 1909, e a partir daí traçar a participação das mulheres na atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Em suas conclusões, todos os estudos que compõem essa revisão concordam que as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica têm, desde suas origens, um claro ambiente de dominação masculina, sendo recente, e ainda pequena, a participação das mulheres, seja enquanto servidoras ou discentes. Essas três pesquisadoras concordam também que é, ainda muito restrita, a atuação das mulheres na gestão dessas instituições e que há a necessidade de pesquisas nessa temática. Isso porque as mulheres que conseguiram romper essas barreiras e estiveram atuantes ao longo do primeiro centenário da Educação Profissional e Tecnológica foram esquecidas ou ocultadas da história dessas instituições. É evidente a predominância masculina na Rede Federal, tanto na gestão quanto na sua composição, em especial nas áreas Agrárias e Industriais. É consenso, nos estudos aqui examinados, que o ingresso das mulheres nessas instituições só será possível com a implantação dos concursos públicos, bem como, o acesso aos cargos diretivos ocorrer predominantemente nas instituições onde esses cargos são eletivos.

Apesar de ainda serem poucas as pesquisas sobre a participação feminina na EPT, principalmente na gestão, é possível identificar nos trabalhos aqui relatados que as mulheres estão presentes nessas

instituições desde sempre, mesmo que em menor número. Também percebemos a crescente representatividade delas nos mais diversos setores da Rede Federal, inclusive na gestão. Mariana Mendes (2020) destaca que, de acordo com informações disponíveis no *site* do CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), em janeiro de 2020, 31% dos Institutos Federais eram geridos por reitoras, o que demonstra que as mulheres têm aos poucos conquistado espaço na gestão dessas instituições. Ainda é preciso avançar nessas pesquisas para entendermos qual o perfil dessas mulheres gestoras e como o aumento dessa participação e visibilidade feminina contribui para a equidade de gênero dentro da Rede Federal. Acreditamos que para nós, mulheres, repensar nossa condição nos diversos contextos nos quais estamos inseridas deve ser um exercício diário. No contexto institucional, é primordial que busquemos a coletividade e a formação crítica para então alcançarmos a representatividade política que almejamos e, por fim, a igualdade de gênero.

A revisão de literatura realizada demonstra que as pesquisas focadas na participação das mulheres em EPT ocorrem predominantemente em programas de mestrado, nas instituições públicas. E quanto ao objetivo dessas pesquisas, geralmente, buscaram levantar características específicas dessas instituições, bem como analisar a presença, o perfil e a trajetória das mulheres em sua história. Por fim, cabe destacar a contribuição metodológica dessa revisão de literatura para o andamento da pesquisa de mestrado em questão. Iniciar uma pesquisa não é tarefa fácil: construir referencial teórico coerente, buscar originalidade acadêmica são alguns dentre os vários aspectos que precisam ser observados. Para quem inicia em determinada temática ou mesmo na atividade da pesquisa, a revisão de literatura feita de forma sistematizada é um método com enorme potencial para nos mostrar caminhos já traçados, onde esses caminhos convergem e quais possibilidades ainda não foram pensadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andréa. *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade*. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FIGUEIREDO, Luiz Carlos de. *O gênero na educação tecnológica: uma análise de relações de gênero na socialização de conhecimentos da Area de Construção Civil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso*. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geociência), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FORTES, Maria Carolina. *Entrelaçamentos de Vidas: a constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica*. 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEÃO, Jeanne. *Colégio agrícola de Rio Verde: o processo de consolidação da educação profissional agrícola no sudoeste goiano (1967-1979)*. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MENDES, Mariana. *A Participação das Mulheres na Gestão do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí: uma perspectiva histórica (1953-2019)*. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica), Instituto Federal Goiano, Morrinhos, 2020.

MORAES, Liege Viviane. *A Trajetória de Reitoras em Santa Catarina: “ser mulher é apenas um detalhe”?* 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MUZI, Joyce Luciane. *De Escola de aprendizes à Universidade Tecnológica: desvelando a participação das mulheres na história de uma instituição de educação profissional*. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

OTTE, Janete. *Trajetória de Mulheres na Gestão de Instituições Públicas Profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica*. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PAVAN, Danielle Fernanda. *Perfis, Trajetórias e Relações de Gênero na Gestão da Educação Científica, Tecnológica e Profissional de Goiás*. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca (Orgs.). *Alfabetização*. Brasília, DF: MEC; INEP; COMPED, 2000.

ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CURRÍCULO ESCOLAR DE HISTÓRIA (2015-2020): NOTAS PRELIMINARES

Andressa da Silva Gonçalves¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

O presente texto objetiva mapear o estado do conhecimento sobre o currículo escolar de História, a partir de periódicos que abordam o assunto entre os anos de 2015 a 2020. Para tal reflexão nos subsidiaremos nos estudos de Pierre Bourdieu (1983, 1989, 2004); Laurence Bardin (2016); Michel Apple (2008), José Sácristán (2000) e Ivor Goodson (1977) e Marília Morosini (2015) a partir da noção conceitual de *campo científico; Análise de conteúdo; currículo e a definição de estado do conhecimento* respectivamente.

O saber histórico escolar, na proposição de Circe Bittencourt (2008) requer problematização, à despeito das naturalizações a ele conferidas como conhecimento típico e pertencente ao cotidiano escolar e social. Em outra reflexão anterior a de Bittencourt (2008), Ana Maria Monteiro (2003) assinala o campo do currículo nos conflitos e contradições que o permeiam, apresentando uma conformação complexa e híbrida. Diante das ponderações das duas autoras, este texto acolhe o convite à problematização do Ensino de História e Currículo, considerando as complexidades e as abordagens teóricas distintas que os envolvem. Assim, conhecer essas múltiplas discussões teóricas, nos permitiu discorrer sobre as categorias delas advindas para então realizar um mapeamento das produções correntes.

O presente texto objetiva mapear o estado de conhecimento so-

¹ Doutoranda do Doutorado em Rede em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGE-DA) E-mail: andressa_g.m@hotmail.com

² Professora da Universidade Federal do Pará-UFPA. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

bre o currículo escolar de história e identificar o que essa produção tem encaminhado sobre o tema. Para tal empreendimento acionamos a plataforma *SciELO*, que por suas diretrizes de filtragem de qualidade e relevância no campo acadêmico se torna um campo de pesquisa valioso para a pesquisa das tendências do currículo escolar de história. Os artigos disponíveis sobre a temática contribuem para a conformação e pulverização social do *campo científico*, tal como delimitado por Pierre Bourdieu (1997) que o concebe como um “microcosmo dotado de suas próprias leis” (BOURDIEU, 1997, p. 20) que inclui além do texto e o contexto social, os agentes e as instituições que elaboraram a produção.

Os artigos coletados situam-se no período que abrange 2015 a 2020. Foi adotado esse recorte pela inflexão nas políticas curriculares ocasionadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que iniciou uma reestruturação no currículo nacional. O processo de formulação começou ainda em 2014, já a primeira versão foi disponibilizada em 2015, a terceira e última versão em dezembro de 2017 (FREITAS, SILVA e LEITE, 2018; AGUIAR, 2018; MENDONÇA, 2018). Desta forma, definimos 2015, como início do marco temporal, por, neste ano, ter se iniciado uma reestruturação do currículo nacional, já 2020 finaliza esse recorte por abarcar as produções mais recentes disponíveis na plataforma SciELO. A busca se circunscreeu, para o recorte do texto ora apresentado, pelo seguinte descritor: “Currículo escolar de história”, cujos resultados totalizaram 78 (setenta e oito) artigos, dos quais 7 (sete) se encaixaram no tema, recorte temporal e pesquisa nacional. Para além disso, nos utilizamos da sistematização orientada por Bardin (2016), a partir do exame da empiria, identificando nos enunciados ações sistemáticas e aspectos não evidentes no texto, pois as não-evidências denotam a necessidade da “vigilância crítica”, para, enfim, proceder as reflexões que foram realizadas com o conjunto documental aqui demonstrado. A partir desse referencial, mas sobretudo, das orientações de Marília Moro-

sini (2015), procedemos no sentido de identificar todos os registros para o encaminhamento das sínteses, categorizações e finalmente as reflexões em torno do que emergira da empiria.

O campo do Ensino de História, por meio de algumas autoras e autores, é demonstrado em suas diferentes conformações, concorrentes às dinâmicas internas nele presentes: em 2015, com Antônio Almeida e Helenice Ciampi, a reflexão repousou sobre a imposição verticalizada, aos/às professores/as de História, em relação à nova organização curricular aos professores. Em 2016, Flávia Caimi pauta o processo de instabilidade política e a dificuldade de elaboração de um currículo nacional de História que contemple as demandas da área. Em 2017, Caroline Moraes e Luisa Spindola corroboram com a assertiva encaminhada por Antônio Almeida e Helenice Ciampi dois anos antes. Em 2018, Circe Bittencourt, em um trabalho, e Joana Passos e Carina Santos, em outro, destacam a permanência do eurocentrismo³ nos currículos de História e a dificuldade dessa abordagem ser superada. Ainda em 2018 e em 2020, destacamos discussões complementares de Alex Fernandes e Suzana Gomes e de Antônio Almeida, respectivamente, as quais apontam a progressiva homogeneização, busca por produtividade e controle avaliativo na educação brasileira.

Tendo em vista esses debates situamos, de acordo com a temática dos artigos, cinco categorias de discussões, são elas: *Mudanças no campo curricular, propostas de intervenção, avaliação e currículo, currí-*

³ Melo e Ribeiro por meio do estudo das teorias do currículo afirmam que os currículos quando se submetem as esferas que priorizam as abordagens tradicionais, tecnicistas e renovadas abrigam vários traços de colonialidade, que exclui os grupos subalternizados. Até mesmo quando os currículos prometem superar tais tendências, mas são estruturados pelo pensamento ocidental, as exclusões dos povos indígenas, afro-brasileiros e da América Latina ainda persistem.

Ver: MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. Revista Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1781-1807, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37051/30863#>. Acesso em: 26 Jun. 2021.

culo de história e relações étnico-raciais e, currículo e prática. Procuraremos a seguir expor os artigos incluídos nas categorias temáticas, nos apropriando, para a sistematização de elementos que abarcam tema, objeto, objetivo, justificativa, problema, hipóteses, finalidade da pesquisa e métodos.

Na primeira categoria, *Mudanças no campo curricular*, foram incluídos artigos que dão conta de aspectos que permeiam as mudanças que o currículo escolar de história vem sofrendo nos últimos anos. Nesse grupo foram incluídas as reflexões de Circe Bittencourt (2018) e Flávia Caimi (2016) sobre o contexto atual. A primeira autora parte das recentes mudanças e permanências no currículo de História para abranger a trajetória curricular da disciplina. Já Flávia Caimi (2016) discute a construção da BNCC e a guerra de narrativas que foi travada em torno do currículo de História. O referencial teórico e literatura especializada que se destacam nas duas produções se referem a Augustin Benito (2006), Christian Laville (1999), Gimeno Sacristán (2013) na reflexão sobre currículo, ; *sobre humanidades no ensino* se ressalta Chervel e Compère (1999). As duas autoras apresentam como método predominante a pesquisa e reflexão bibliográfica.

Ao estudar o currículo de história, Circe Bittencourt (2018) e Flávia Caimi (2016) constatam padrões de conservação e estabilidade que prevalecem, por conta das reformas e atualizações, que nesses currículos são fragmentadas e permanecem circunscritas aos limites impostos por cada disciplina. Destaca-se a tendência dos currículos de retornar a padrões tradicionais, como as autoras constataram ter acontecido com o currículo de história, pois aparentemente nas duas pesquisas expostas o currículo de história passou por mudanças que o atualizaram a uma versão mais ligada ao pensamento didático e historiográfico atual, mas acabaram retrocedendo a uma versão que parecia já ter sido superada (GOODSON, 1997). Logo, Circe Bittencourt (2018) e Flávia Caimi (2016) encerram o texto, não apre-

sentando conclusões, mas lançando reflexões e expectativas. Circe Bittencourt (2018), se questiona sobre a coexistência de um currículo humanista ou/e científico em um currículo escolar tecnicista. Flávia Caimi (2016) sinaliza a expectativa de que a construção da Base extrapole a guerra de narrativas e encontre um espaço público de debate sobre a escola. As duas produções dão conta de disputas no campo do currículo de História, que giram em torno dos interesses políticos, econômicos e sociais e também do corpo de especialistas que o produzem, traduzindo na esfera do campo científico, o que Pierre Bourdieu (1989, p. 14) discute como formas “eufemizadas das lutas econômicas e políticas entre as classes”.

Na categoria de Propostas de intervenção foram incluídos artigos que tivessem como finalidade apresentar sugestões para alterar o currículo escolar de História. Entre as produções estudadas, fora incluída, a produção de Antônio Almeida (2020), que apresenta a possibilidade de projetos curriculares desenvolvidos por alunos de graduação serem inseridos no ensino escolar da História, em detrimento de documentos originados fora da escola. Os referenciais teóricos e literatura especializada que se destacam em relação a *cultura escolar* são Antonio Viñao-Frago (2007), em relação a *prática docente* e de pesquisa se adota Marc Bloch (2002) e em relação a *projeto* e destino se apresenta Giulio Argan (2004). Assim, o autor (ALMEIDA, 2020) fundamenta sua proposta de intervenção no contexto educacional atual, em que a educação parece ter se tornado um produto, através da homogeneização do currículo, sistemas de avaliação, medição de produtividade e sucesso das escolas. Desse modo, a conclusão da reflexão de Antônio Almeida (2020) se volta para a inserção dos projetos curriculares na prática de professores em formação, ou que já atuem em sala de aula, para se empoderarem de forma “criativa e criadora” em sua prática docente. As reflexões de Antônio Almeida (2020) se alinham a concepção de Gimeno Sacristán (2020) sobre currículo quando o percebe como sendo indissociável da prática, cri-

ticando um currículo que é estabelecido a partir das instâncias administrativas e burocráticas. Os dois autores concebem o currículo com uma associação íntima entre teoria e realização prática dessa formulação, se voltando para as ações educativas.

Na terceira categoria, *Avaliação e currículo*, inserimos artigos que dialogassem entre as instâncias de currículo de ensino de História e avaliação. Entre as produções analisadas, um dos artigos foi inserido nessa categoria, o qual realiza uma investigação sobre as bases do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais (FERNANDES e GOMES, 2018). Os principais referenciais teóricos e literatura especializada consistem na *reflexão sobre currículo* de competências em Giméno Sacristán (2011), já Bernadete Gatti (2009) e Domingos Fernandes (2013; 2015) ancoram a discussão sobre *avaliação*.

Com isso, os autores baseados nos documentos que orientam o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), afirmam que a política se propõe a ser inovadora e eficiente em aferir o conhecimento dos alunos, no entanto, a análise das provas do programa revela abordagens tradicionais e que não permitem avaliar o aluno para além da memorização. As considerações dos autores se atrelam a afirmação de Ivor Goodson (1997) que percebe o currículo com uma dimensão social que tem como função incluir e excluir certas pessoas, assim como legitimar certos interesses. Um currículo apoiado na ideia de produtividade, medição de resultados, premiação por alcance de metas se liga a uma educação que ao invés de buscar equidade social, se transforma em uma ferramenta do mercado (APPLE, 2011, p. 80). Por fim, os autores concluem que o discurso e a prática do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) não coincidem. Enquanto, a propaganda e documentos alardeiam a renovação e eficiência com a lógica das competências, o que se verifica na prática é a relação de alinhamento desse sistema de avaliação com abordagens tradicionais.

Na quarta categoria, *Currículo e relações étnico-raciais*, foram agrupados artigos que estabelecem relação entre o currículo escolar de História e a EREER. Dentre os sete artigos analisados, apenas um artigo foi incluído neste escopo. Na produção de Joana Passos e Carina Santos (2018), a problemática centra-se na prática pedagógica da EREER na Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se no referencial teórico e literatura especializada adotados situam-se Gimeno Sacristán (1998) referente ao estudo do *currículo*; Miguel Arroyo para a discussão sobre a Educação de Pessoas Adultas (EJA); no que tange à EREER, Nilma Gomes; para a interseção relacionando EREER e Educação de Pessoas Adultas, Joana Passos e Carina Santos.

Em tal oportunidade, as autoras discutem as relações étnico-raciais no contexto da EJA, de acordo com suas considerações a Formação Inicial nas licenciaturas, em sua maior parte, desconsidera as relações étnico-raciais como um aspecto essencial na formação discente, consideração essa estudada, no mesmo ano, por Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018) ao investigarem os percursos de formação em dez licenciaturas em História encaminhados em universidades federais brasileiras. Esta análise feita pelos autores assinala a permanência das lacunas nos currículos de Formação Inicial de professores/as de História, os quais se mantêm filiados a uma tradição europeia. Retornando às autoras Joana Passos e Carina Santos, concluem o artigo indicando, como reiterado pela literatura especializada, que ainda existem vários desafios docentes de trabalhar as temáticas relacionadas à EREER dentro do currículo escolar de História, e nas práticas pedagógicas.

A quinta categoria, *Currículo e prática*, se conformou pelo agrupamento de artigos que relacionassem os currículos escolares de História e sua dimensão prática. Dois artigos integram este grupo, e se referem aos estudos de Caroline Moraes e Luisa Spindola (2017) e Antônio Almeida e Helenice Ciampi (2015). O primeiro artigo discute duas pesquisas de dissertação de mestrado com diferentes

dimensões sobre a implantação da reforma curricular aplicada pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. O segundo discute a implantação da proposta curricular São Paulo Faz Escola, pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Em relação ao referencial teórico e literatura especializada, destacamos Ivor Goodson, Antonio Viñao-Frago (2007), e Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2002) na discussão sobre o *currículo*. O artigo de Caroline Moraes e Luisa Spindola (2017) utiliza o conceito de *ciclo de políticas* delineado por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992) e Jefferson Mainardes (2006). Os artigos que compõem esta categoria realizam reflexões sobre o discurso e a prática de currículos aplicados em contextos específicos. O artigo de Caroline Moraes e Luisa Spindola (2017) apresenta-nos a implementação de mudanças no currículo de história na cidade do Rio de Janeiro através de duas pesquisas de mestrado. A primeira estuda a produção dos materiais pedagógicos que concretiza o currículo oficial. Nesta pesquisa constatou-se que os formuladores não eram especialistas e sim professores que atuavam em sala de aula. No entanto, se verificou também interferências e dificuldades promovidas pelo Estado nessa produção didática. Na segunda pesquisa, foi encaminhada a reinterpretação dos professores em relação às orientações curriculares, através de entrevistas, se averiguou que os professores embora não se limitem apenas ao currículo oficial, acreditam que essa política fere a autonomia da escola e dos professores, e, ao mesmo tempo, aumenta o controle da Secretária de Educação sobre estes sujeitos.

Outrossim, no artigo produzido por Antônio Almeida e Helenice Ciampi (2015), se discute a implantação e funcionamento da proposta curricular *São Paulo faz escola*, com o destaque para a análise do componente disciplinar de História. A reforma concretizada em 2008, além de não contar com a participação da comunidade escolar, se revelou obrigatória às escolas públicas estaduais. As conclusões dos dois artigos se aproximam quando constatarem o abismo entre o discurso curricular e a aplicação prática desse discurso. Ambos os

currículos estudados se apresentam como facilitadores e modernizadores da prática docente, além de não colocarem a obrigatoriedade da utilização dos materiais produzidos nas Secretarias de Educação. No entanto, de acordo com Caroline Moraes e Luisa Spindola (2017) e Antônio Almeida e Helenice Ciampi (2015), o que acontece é que tais currículos acabam disseminando abordagens tradicionais da disciplina História e valorizando a quantificação do aprendizado, através das avaliações externas, além de pressionar o professor a adotar o currículo oficial e os materiais didáticos produzidos com base nessa política.

Com o levantamento realizado, reunimos nesse momento uma síntese do que a literatura especializada examinada neste texto, apresenta com base nos artigos: a falta de diálogos com os setores acadêmicos, escolares e sociais na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que ocasionou uma concepção de ensino de História ligada a memorização, eurocentrismo e abordagens tradicionais⁴ (CAIMI, 2016). Por conseguinte, outro aspecto também ressaltado foi a persistência de um ensino de História estruturado pelo eurocentrismo, a despeito de todos os avanços no objetivo de incluir no currículo temas relacionados aos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, assim como tópicos relacionados a História do Brasil e da América Latina (BITTENCOURT, 2018; PASSOS e SANTOS, 2018).

Verificamos também, a partir dos artigos, um currículo escolar cada vez mais voltado para o mercado, com a inserção no ensino de currículos unificados, competências e habilidades, produtividade da escola e professores e, avaliações em larga escala. Esses aparelhamentos indicam o apego por concepções e abordagens tradicionais da História, além do mais, as avaliações servem como reguladoras

⁴ Flávia Caimi (2016) defende que esse retrocesso ocorreu por uma escolha curricular que priorizou temas “convencionais e canônicos”, além de adotar o tempo linear como estruturante da narrativa histórica, tal formulação desconsiderou os avanços da pesquisa científica nacional e estrangeira nos últimos anos.

de alunos e professores, que através de números devem demonstrar eficiência e efetiva incorporação das matrizes impostas (FERNANDES e GOMES, 2018; ALMEIDA, 2020; ALMEIDA e CIAMPI, 2015; MORAES e SPINDOLA, 2017). Com isso, os apontamentos realizados pelas produções confirmam as afirmações feitas por Michel Apple (2000) e Gimeno Sacristán (2000), quando o primeiro afirma que o currículo unificado e a avaliação em larga escala se tornam uma ferramenta de responsabilização da escola, assim como a materialização de uma educação que não se preocupa mais com a justiça social e inclusão de minorias, mas sim com a associação do ensino a uma dimensão empresarial. Gimeno Sacristán (2000) percebe o currículo estruturado por agências exteriores à escola, não incluindo na elaboração das diretrizes curriculares a dimensão prática, a formação docente e a realidade do alunado. Como visto, não diferentemente do já debatido pelo campo, existe uma tendência de submissão do currículo escolar de História a uma padronização promovida por currículos unificados, exigência de adequação à habilidades e competências, avaliações institucionais, precarização do trabalho docente, e desprezo pelos avanços curriculares que já vinham sendo encaminhados, tais como adequação do conteúdo a realidade do/a aluno/a com o destaque da História do Brasil e América Latina, assim como, dos povos indígenas e afro-brasileiros.

REFERÊNCIAS

FONTES PRIMÁRIAS

ALMEIDA, Antonio S.. *Projetar sobre projetos: currículo e ensino de História*. Educar em Revista [online], v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64392>. Acesso em: 8 Jun. 2021.

ALMEIDA, Antonio S.; CIAMPI, Helenice. *A história a ser ensinada em São Paulo*. Educação em Revista [online]. 2015, v. 31, n. 1, pp. 195-221. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698131383>. Acesso em: 08 Jun.

2021.

BITTENCOURT, Circe F. *Reflexões sobre o ensino de História*. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?lang=pt> . Acesso em: 8 Jun. 2021.

CAIMI, Flávia E. *A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?*. Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação, v. 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>. Acesso em: 8 Jun. 2021.

FERNANDES, Alex de O.; GOMES, Suzana dos S. *Interfaces entre Avaliação e Currículo de História no Ensino Médio*. Educação & Realidade [online], v. 43, n. 4, pp. 1363-1384, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684903> . Acesso em: 8 Jun. 2021.

MORAES, Caroline da L.; SPINDOLA, Luisa K. *O currículo de história na reforma da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Educação e Pesquisa [online], v. 43, n. 4, pp. 1147-1162, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702149008>. Acesso em: 8 Jun. 2021.

PASSOS, Joana C.; SANTOS, Carina S. *A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica*. Educação em Revista [online], v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192251>. Acesso em: 8 Jun. 2021.

FONTES SECUNDÁRIAS

AGUIAR, Márcia; DOURADO, Luiz (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Tradução de Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008

APPLE, Michael. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?*. In: MOREIRA, Antônio Flávio.; TADEU, Tomaz (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*, São Paulo: Cortez, 2011

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

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

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

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a Diferença?*. Educação em Revista [online], v. 34, 2018.

FREITAS, Fabrício M.; SILVA, João A.; LEITE, Maria C. L. *Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC*. Currículo sem Fronteiras, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 857-870, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf>. Acesso em: 25 Jun. 2021.

GOODSON, Ivor. *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n° 2, p. 230-254, 1990.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

MENDONÇA, Erasto F. *PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola*. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

MONTEIRO, Ana M. *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar*. História & Ensino, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>. Acesso em: 25 Jun. 2021.

MOROSINI, Marília C. *Estado do conhecimento e questões do campo científico*. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

SACRISTÁN, José G. *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3º ed. Porto alegre: ArtMed, 2000.

NOTAS INICIAIS SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTIGOS CIENTÍFICOS (2015 a 2020)

Grace Kelly Silva Sobral Souza¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

O panorama dos estudos sobre currículo e educação escolar quilombola a partir das principais discussões que permeiam as produções acadêmicas, tem demonstrado os recentes caminhos trilhados pela temática. Incorporamos estas iniciativas neste texto, cuja proposta consistiu no levantamento dos artigos científicos publicados em periódicos A4 a B1, nos *sites* do da *Scielo* e do Portal dos Periódicos da CAPES, cujos enfoques contemplassem a intercessão entre currículo e educação escolar quilombola, os quais constituirão a empiria a ser examinada neste texto.

Convém demarcar “lugares” a partir dos quais pautaremos as discussões que se conformam estruturais neste texto. Em relação aos quilombos brasileiros, sua constituição perpassa a compreensão do território enquanto campo de resistência e de preservação das culturas. Os protagonistas das ações são agentes que historicamente propuseram mobilizações em formato de bandeiras de lutas, em prol da garantia e da ampliação dos direitos à população negra, o que culminou na efetivação das políticas públicas, dentre elas a Lei Nº 10.639/03, a Lei Nº 11.645/08 e as Resoluções CNE/CP Nº 01/2004 e CNE/CEB Nº 08.2012. Tais mobilizações encaminham

¹ Doutoranda em Educação pelo Doutorado em Rede em Educação na Amazônia (EDUCACIONORTE/PGEDA). *E-mail*: grace.kellysouza@yahoo.com.br

² Professora da Universidade Federal do Pará. *E-mail*: wilmacoelho@yahoo.com.br

debates, por meio da literatura especializada, a qual indica que os estudos sobre educação escolar quilombola, consolidados no campo acadêmico, vêm direcionando olhares e novas perspectivas sobre a temática, relacionando-a a abordagens sobre livro didático, formação de professores, currículo, dentre outros. Nessa perspectiva, este trabalho busca mapear as produções em artigos científicos, produzidos no período de 2015 – 2020, com vistas à conferir visibilidade aos caminhos trilhados e apontados nos estudos sobre o tema, possibilitando reconhecer as possibilidades e os desafios para efetivação da educação escolar quilombola enquanto política pública em construção.

O movimento realizado por agremiações, associações e/ou agrupamentos, nas décadas 60 a 80 do século XX, cujo objetivo principal era assegurar a discussão sobre as questões étnico-raciais nos espaços de poder, também culminaram nas ressemantizações sofridas pelo termo quilombo no Brasil. Respalhando-se em Alfredo Almeida (2002) e José Arruti (2008), Evalison França e Maria Lima (2015) que perpassam por discussões nas quais “[...] as ressemantizações abrangiam desde o entendimento de quilombo como espaço de resistência cultural, [...] de resistência política, chegando ao entendimento de resistência negra”. (FRANÇA; LIMA, 2015, p. 58). O conceito de quilombo, na contemporaneidade, reside nas práticas cotidianas de resistência, expressas na manutenção e na reprodução dos modos de vida características dos territórios. Destes modos de vida afluem, na literatura especializada, reflexões que consubstanciam a discussão sobre currículo enquanto elemento cultural e território em disputa. De acordo com Lourdes Carril (2017) existem outros significados e formas que a educação pode assumir, envolvendo interlocução entre agentes e instituições, no âmbito educacional, com o fito de promover processos formativos comprometidos com a diversidade que pauta a experiência de sujeitos envolvidos no que Lourdes Carril define como “outros paradigmas”, os quais conformam nossa sociedade. O movimento concebido pela pesquisadora compreende

a escola como campo que reproduz o tipo de currículo que impera.

Nessa perspectiva, as experiências educacionais que engendram as reflexões sobre Educação Escolar Quilombola consideram a diversidade étnico-cultural como contrapartida para ressignificação do currículo, pensada a partir do chão da escola em territórios quilombolas. No que tange a produção do conhecimento sobre currículo e os estudos desenvolvidos nas comunidades quilombolas, Ana Cruz e Tatiane Rodrigues (2017), fazem enfoque aos saberes tradicionais, desafiam o contexto global e a lógica estruturante do racismo no Brasil argumentando que “não se pode ensinar sobre a história dos povos africanos e a presença no movimento da diáspora negra sem compreender as experiências vividas por esses grupos.” (CRUZ; RODRIGUES, 2017, p. 171). As práticas pedagógicas insurgentes que possuem como viés o currículo multicultural, encontram, nele próprio, formas de mediação dos conflitos. Tal provocação expõe a educação como elemento integrante da prática social de uma dada realidade, uma vez que “[...] a escola, enquanto instituição social inserida em lócus que expressa marcas e ações da atividade histórica humana, necessita refletir, a partir da sua prática, sobre elementos que remetem à essência do conhecimento historicamente construído. [...]” (SANTOS; SANTOS, 2018, p. 65). Todos os envolvidos no processo necessitam discutir as práticas pedagógicas, lançando possibilidades de ampliação da aprendizagem em territórios quilombolas e a aproximação dos conteúdos culturais nos espaços escolares.

As implicações sobre currículo atribuídas por Eliana Brito; Amilton Santos e Michelle Matos (2020) evidenciam a importância das escolas para as comunidades quilombolas enquanto ato de aquilombamento. A terminologia adotada pelas autoras e autor deriva do termo “aquilombar-se”, o qual, na acepção destas e deste, associa um currículo escolar com o exercício da cultura quilombola, mantendo a memória ancestral viva e potencializa as formas de existir e resistir que este grupo aciona em nossa sociedade. A origem do termo associa-se ainda ao movimento histórico, político e cultural de “[...] deslocamento da condição de quilombola em si

para quilombola para si”. (BRITO; SANTOS; MATOS; 2020, p. 434).

A proposta de apresentação do balanço de 21 (vinte e um) artigos levantados em artigos científicos, os quais conformarão a empiria ora examinada, é representativa dos esforços de aquilombamento do currículo enquanto prática de resistência. Muito embora se concretizem, no cenário educacional brasileiro, políticas curriculares nacionais e estaduais cujo foco é a regulamentação e a normatização da educação escolar quilombola, na prática, a realidade expressa nesta empiria é reveladora de outros caminhos trilhados que se diferenciam a partir das peculiaridades dos estados e municípios. As categorias que conformam o trabalho estão respaldadas nos estudos de Eliana Brito; Amilton Santos; Michelle Matos (2020); Evalison França; Jackeline Mendes (2019); Valéria Cavalcante; Paulo Marinho (2019); Márcio Santos; Carlos Santos (2018); Ana Cristina Cruz; Tatiane Rodriguez (2017); Lourdes Carril (2017) e Kalyla Maroun (2016) e Evanilson França; Maria Batista Lima (2015) ao discutirem as implicações sobre o currículo nas escolas quilombolas; nos trabalhos de Elenilson Silva; Benedito Eugenio (2020); Denília Santos; Teodoro Zanardi (2020); Marco Barzano; André Melo (2019); Joaklebio Silva; Marcelo Ramos (2019); Marizete Lucini; Andréia Santos (2018); Jailson Santos; Jonson Silva (2016) quando estes correlacionam os estudos sobre currículo e componentes curriculares e educação quilombola; Carlos Dias; Regina Rossetti; Maria do Carmo Romeiro (2018); Ieda Rodrigues; Haroldo Bentes (2018); Juliane Mantovani; Taisa Gonçalves (2017); Thiana Souza; Maria Gonçalves; Benedito Eugenio (2016) ao trazerem para o cerne da discussão o currículo e as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação do Campo) e; Giselle Batista; Moisés Bezerra; Eugénia Foster (2018); Iris Oliveira (2017) e Suely Oliveira (2017) ao problematizarem as Diretrizes Curriculares (Educação Escolar Quilombola e Educação das Relações étnico-raciais). Este trabalho, cujas inflexões se debruçam nos avanços e nas possibilidades de um campo em constante movimento, subsidia-se nas produções de Kátia Regis; Guilherme Basílio (2018); Wilma Coelho (2018) e Wilma

Coelho; Kátia Regis e Carlos Aldemir Silva (2020), e em Clesivaldo Silva (2020) e Romero Silva; Adlene Arantes (2019), nas concepções que permeiam o currículo e nas reflexões iniciais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação Escolar Quilombola, respectivamente.

Para alcance dos intentos definidos para este texto, os procedimentos adotados para o levantamento dos dados consistiram: a) na escolha das bibliotecas eletrônicas; b) na conformação de palavras-chave que pudessem auxiliar na busca dessas produções nos portais dos periódicos e; c) na análise das revistas a partir da tabela Qualis. Neste sentido, elegemos os portais de periódicos da CAPES e da Scielo enquanto principais bases de dados utilizadas na atualidade com acesso direto aos artigos científicos publicados em revistas reconhecidas a nível nacional e internacional. (MIRANDA; CARVALHO; RAMOS, 2015; BARLETA; SILVA; DIAS, 2018). Para filtragem dos dados demarcamos as palavras-chave: “Currículo”; “Lei Nº 10.639/03”; “Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012”; “Educação escolar quilombola” e “educação quilombola”, por entender que são estas as palavras que referenciam boa parte dos trabalhos que tratam sobre a temática. Para o refinamento dos resultados, definimos o tipo da literatura, as áreas temáticas dos periódicos e os anos de publicações, resultando nos 21 (vinte e um) artigos, distribuídos entre os anos de 2015 a 2020, em revistas qualificadas na área de Educação, conforme ilustra o Quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Qualificação dos periódicos com produções sobre Currículo e Educação Quilombola (2015- 2020) (Nº)

| ANO | QUALIFICAÇÃO DOS PERIÓDICOS | | | | | |
|------|-----------------------------|----|----|----|----|----|
| | B1 | B2 | B4 | A1 | A2 | A4 |
| 2015 | | | | | | 1 |
| 2016 | | 1 | | 2 | | |
| 2017 | 1 | | | 1 | 3 | |
| 2018 | | 4 | | | 1 | |
| 2019 | | | | | 3 | 1 |
| 2020 | | | 1 | 1 | 1 | |

FONTE: Elaborado pelas autoras (2021).

Com a composição do corpus, recorreremos à análise do conteúdo seguindo orientações de Laurence Bardin (2016) no que concerne às fases de pré-análise; exploração do material e interpretações dos resultados. Na pré análise recorreremos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos, a partir das quais emergiram as categorias: currículo e formação de professores; componentes curriculares; modalidades de ensino e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012).

Assim, a empiria apresenta caminhos abertos e recomendações para pesquisas futuras, relacionados às implicações dos estudos curriculares na educação escolar quilombola; aos espaços escolares quilombolas, suas práticas e organizações, compreendidos a partir do movimento de aquilombamento do currículo; ao currículo enquanto construção social e enquanto instrumento significativo dos agentes que nele se inserem; à efetivação de práticas curriculares em escolas quilombolas atentas à esses grupos e também nas que não o são, mas que recebem educandos e educandas quilombolas; desenvolvimento de uma descolonização curricular atenta aos conhecimentos culturais das comunidades quilombolas, fortalecendo contextos e empoderando os sujeitos; concretização da educação escolar quilombola. As considerações sinalizam ainda para a necessidade de recontextualização do currículo e análise crítica do documento de caráter normativo da Educação Básica, a BNCC; indicam também possibilidades de diálogos interculturais entre conhecimentos tradicionais e científicos promovidos pela etnomatemática ou pela etnobiologia.

As metodologias de ensino adaptadas a realidade das comunidades quilombolas reclamam associações com as experiências daquelas comunidades. O direito a educação, princípio cidadão, previsto nos textos legais, engloba a heterogeneidade dos agentes a que se destina. Neste aspecto, o isolamento e a invisibilidade dos alunos da

educação especial, nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, indagam as experiências escolares no que tange à efetividade da garantia deste princípio no âmbito das ações desenvolvidas na escola no que concerne a esses grupos. Ainda considerando os marcos legais, a empiria interroga os desdobramentos que se relacionam à formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais. A educação escolar quilombola, enquanto processo de resistência, pressupõe rupturas contra hegemônicas e o reconhecimento dos saberes, dos valores e dos patrimônios culturais das comunidades tradicionais, que precisam ser contemplados nos processos formativos de professores/as, bem como na construção de um currículo multicultural. Deste modo, a empiria oferece importantes recomendações para os estudos em curso ou os que se pretendem realizar, demonstrando os caminhos históricos, políticos e educacionais que a temática tende a enveredar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner. *Os quilombos e as novas etnias*. In: O'DWYER, Eliane (Org.). *Quilombo: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- ARRUTI, José Maurício. *Quilombos*. In: PINHO, Osmundo (Org.). *Raça: Perspectiva Antropológica*. 2. ed. Salvador: ABA/EDUFBA, 2008, p. 1-33.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARLETA, Márcia Christina; SILVA, José Luiz; DIAS, Júlio. *Fontes de pesquisa e bases de dados especializadas*. PUC-SP, São Paulo, 2018.
- BARZANO, Marco Antonio; MELO, André. *Saberes da biodiversidade: perspectivas decoloniais no currículo do ensino de biologia*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v.20, n.59, p. 191-208, out./dez. 2019.
- BATISTA, Gisele Paula; BEZERRA, Moisés; FOSTER, Eugénia. *Diretrizes nacionais para a educação escolar quilombola*. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v.17, n.2, p. 68-79, maio/ago. 2018.

BRASIL. *Lei N° 10.639, de 9 janeiro de 2003*. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRITO, Eliana; SANTOS, Amilton; MATOS, Michelle. *Pode um currículo aquilombar-se?* Caderno de Pesquisa, São Paulo, v.50, n.176, p. 429-443, abr./jun. 2020.

CARRIL, Lourdes. *Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.22, n.69, p. 539-564, abr./jun. 2017.

CAVALCANTE, Valéria; MARINHO, Paulo. *A descolonização curricular em uma escola quilombola: uma possibilidade de maior justiça curricular e social*. Revista e curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 963-989, jul./set. 2019.

COELHO, Wilma. *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.

COELHO, Wilma; RÉGIS, Kátia; SILVA, Carlos Aldemir. *Significações sobre a EREER: uma análise de publicações em periódicos da educação (2015-2019)*. Revista Teias, Rio de Janeiro, v.21, n.62, p. 334-346, jul./set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB N° 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2012.

CRUZ, Ana Cristina; RODRIGUES, Tatiane. *Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares*. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v.12, n.23, p. 161-174, jan./abr. 2017.

CUSTÓDIO, Elivaldo; FOSTER, Eugénia. *Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino*. Educar em Revista, Curitiba, v.35, n.74, p. 193-211, mar./abr. 2019.

DIAS, Carlos Henrique; ROSSETTI, Regina; ROMÉRIO, Maria do Carmo. *Educação de jovens e adultos na Comunidade do Cafundó*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.13, n.4, p.1568-1579, out./dez. 2018.

FRANÇA, Evanilson; LIMA, Maria Batista. *Reflexões sobre a educação escolar quilombola: elementos para a prática docente*. Revista Horizontes, Itatiba, n.33, n.2, p.57-66, jul./dez. 2015.

FRANÇA, Evanilson; MENDES, Jackeline. *Nós, os de lá, estamos cá: reflexões sobre a educação escolar quilombola no contexto dos impedimentos à co-presença*. Revistas Horizontes, Itatiba, v.37, p. 1-20, 2019.

LUCINI, Marizete; SANTOS, Andréia. *Ensino de história e pensamento decolonial em processos de identificação quilombola*. Revista Pedagógica, Chapecó, v.20, n.45, p. 36-52, set./dez. 2018.

MACEDO, Liliane; SANTOS, Erisvaldo. *Estado da arte das pesquisas sobre Educação Escolar Quilombola nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 10., 2018, Uberlândia. Anais... Uberlândia, MG: COPENE, 2018, p. 1-17.

MANTOVANI, Juliane; GONÇALVES, Taisa Grasiela. *A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombo: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais*. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v.10, n.2, p. 11-30, maio/ago. 2017.

MAROUN, Kalyla. *Jongo e educação escolar quilombola: diálogos no campo do currículo*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.46, n.160, p.484-502, abr./jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

MIRANDA, Ana Cláudia; CARVALHO, Andrea; RAMOS, Anatólia. *Portal de periódicos da CAPES: uma política pública de acesso à informação científica e tecnológica*. Revista Biblionline, João Pessoa, v.11, n.1, p. 185-204, 2015.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Quilombos e Educação: identidades em disputa*. Educar em Revista, Curitiba, v.34, n.69, p. 193-207, maio/jun. 2018.

OLIVEIRA, Iris Verena. *Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo*. Revista da FAEEBA, Salvador, v.26, n.49, p. 139-154, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, Suely. *Motivações iniciais para elaboração de diretrizes da educação escolar quilombola na Bahia*. Revista da FAEEBA, Salvador, v.26, n.49, p. 35-51, maio/ago. 2017.

REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. *Currículo e relações étnico-raciais: o estado da arte*. Educar em Revista, Curitiba, v.34, n.69, p. 33-60, maio/jun. 2018.

RODRIGUES, Ieda; BENTES, Haroldo. *Educação do campo adaptando métodos pedagógicos: proposta para EJA sem evasão nas comunidades quilombolas*. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v.3, n.2, p. 451-472, maio/ago. 2018.

SANTOS, Denília; ZANARDI, Teodoro Adriano. *A alfabetização matemática e as práticas de numeramento na Comunidade Quilombola de São Félix: a pedagogia crítica e o currículo em ação*. RIAEE, Araraquara, v.15, n. esp. 3, p. 2350-2368, nov. 2020.

SANTOS, Jailson; SILVA, Jonson Ney. *A influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem numa Comunidade Quilombola*. Bolema, Rio Claro, v.30, n.56, p. 972-991, dez. 2016.

SANTOS, Márcio Antonio; SANTOS, Carlos Afonso. *Currículo multicultural como instrumento de empoderamento de escolas quilombolas*. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, n.17, n.2, p. 55-74, jul./dez. 2018.

SILVA, Clesivaldo. *A educação étnico-racial na base Nacional Comum Curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista?* In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25., 2020, Salvador. Anais... Salvador, BA: EPEN, 2020, p. 1-9.

SILVA, Elenilson; EUGENIO, Benedito. *A recontextualização do currículo de Língua Portuguesa de uma escola quilombola*. Revista Fólio de Letras, Vitória da Conquista, v.12, n.1, p. 989-1015, jan./jun. 2020.

SILVA, Joaklebio; RAMOS, Marcelo. *Conhecimentos tradicionais e o ensino de ciências na educação escolar quilombola: um estudo etnobiológico*. Revista Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v.24, n.3, p.121-146, dez. 2019.

SILVA, Romero; ARANTES, Adlene. *Base Nacional Comum Curricular: contextos políticos, educacionais e a educação escolar dos quilombolas*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. Anais... Fortaleza, CE: CONEDU, 2019, p. 1-12

SOUZA, Thiana; GONÇALVES, Maria; EUGÊNIO, Benedito. *A juventude, o currículo e a gestão pedagógica na Educação de Jovens e Adultos*. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v.9, n.1, p. 48-61, jan./abr. 2016.

APONTAMENTOS SOBRE SOCIABILIDADES E ADOLESCENTES NEGRAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2016-2020)

Thaís da Silva Mendonça Copelli¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

O presente texto objetiva mapear a produção concernente às sociabilidades e adolescentes negras no período de 2016 a 2020. Com um corpus constituído por 25 (vinte e cinco) trabalhos, sendo 22 (vinte e duas) dissertações de mestrado e 03 (três) teses de doutorado, com base em Peter Berger e Thomas Luckmann (1985); Laurence Bardin (2016) e a literatura especializada em Wilma Coelho e Carlos Silva (2015), foram sistematizadas e examinadas as produções sobre o tema em tela. A empiria foi coletada por meio do Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, que analisou a amostra de mil pessoas, no ano de 2019, no Brasil, entre jovens na faixa etária de 15-17 anos, cerca de 14,4% são de estudantes mulheres e 16% se autodeclararam pretas ou pardas³. Diante desse contingente há também, no Brasil, uma extensão territorial pontuada por um elevado índice de desigualdade de renda⁴, e, por conseguinte, social. Para Alex Mello (2015), falar de Amazônia é tomar conhecimento de que

¹ Doutoranda do Doutorado em Rede em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGE-DA). *E-mail*: smendonca.thais@gmail.com

² Professora da Universidade Federal do Pará-UFPA. *E-mail*: wilmacoelho@yahoo.com.br

³ De acordo com a classificação do IBGE, pretos e pardos constituem a categoria “negro”.

⁴ O Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz relata 10% das pessoas mais ricas do Brasil concentram 41,9% da renda total do país. Disponível em: <<https://cee.fiocruz.br>>

ela sempre esteve – e ainda está – envolta por diversos conflitos (de terra ou de poder), disputas por riquezas, extrema exploração e de desmedida desigualdade regional – em seu mais amplo e abrangente sentido. A região possui grandes dimensões territoriais, com vasta extensão de floresta tropical e de riqueza incalculável – seja cultural, social ou mesmo biológica – bem como de convivência de populações sociais e culturalmente distintas, tais como: ribeirinhos, urbanas, rurais, indígenas, quilombolas, entre outros, o que caracteriza para este autor, a Amazônia como um território fecundo e que necessita de investimentos em políticas públicas, em ciência e em tecnologia, de modo a mitigar as desigualdades regionais.

Para o enfrentamento do objetivo proposto neste texto, enfocaremos como a produção nacional acerca da temática das sociabilidades adolescentes negras se constitui a partir de seus temas de interesse, produção esta, ainda que existente, reclama por ampliação de seus debates. Nesse contexto, o presente texto tem como pergunta central: em que nível a produção de dissertações e teses debatem sobre sociabilidades e adolescentes negras no período de 2016 a 2020? Para tal, estabeleceu-se como principal objetivo mapear teses e dissertações sobre sociabilidades e adolescentes negras, produzidas no período de 2016 a 2020. A opção pelo recorte temporal se deu em decorrência do cenário político brasileiro, o qual sofreu diversas mudanças na gestão⁵ do Governo Federal nesse período, o que acarretou consequências⁶ marcantes para o campo da educação – dentre as quais destaca-se a ocasionada pela Lei Orçamentária Anual que cortou cerca de 3,9 bilhões de reais da edu-

⁵ A mudança de 03 (três) presidentes da República gerou um ambiente de incertezas em diversos âmbitos da vida dos brasileiros. Em que agosto de 2016 a presidente Dilma Rousseff sofreu um impeachment, assumindo o até então vice-presidente Michel Temer e logo em janeiro de 2018 assumiu o novo presidente Jair Bolsonaro. Tendo, então, em um período de 02 (dois) anos um total de 03 (três) mudanças de chefes de Estado, , como demonstram Juliana Cislighi *et al.* (2019).

⁶ As consequências mais expressivas são os cortes no orçamento para a educação, a suspensão de atividades em institutos federais e corte e de bolsas de pesquisa para estudantes das universidades públicas de todo o Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias>. Autores como Juliana Cislighi *et al.* (2019) apontam que os cortes, denominados pelo governo como “contingenciamentos”, são demonstrações do projeto neoliberal que a política do poder executivo vigente tem para o Brasil.

cação brasileira - bem como foi o primeiro ano da pandemia mundial do covid-19⁷. Foram utilizados 05 (cinco) descritores no momento da busca nas plataformas, são eles: “sociabilidades”, “sociabilidades juvenis”, “adolescentes negras”, “jovens negras” e “estudantes negras”, dos quais resultaram em um total de 25 (vinte e cinco) trabalhos: 22 (vinte e dois) são dissertações de mestrado e 03 (três) são teses de doutorado.

Para a reflexão dos dados encontrados, utilizou-se a análise de conteúdo, baseada em Laurence Bardin (2016, p. 29), a qual consiste em um conjunto de técnicas aplicáveis “a todas as formas de comunicação”, por meio das quais foi possível realizar a sistematização da empiria. Tal reflexão encaminha relevância, à medida em que entender sociabilidades adolescentes e sociabilidades entre adolescentes negras significa compreender uma parte relevante das relações estabelecidas entre esses grupos no âmbito da escola.

A escola, assim como a sociedade, se constitui como um espaço para o estabelecimento de relações e formações sociais. A família é o espaço de socialização primária e a escola, secundária, segundo Peter Berger e Thomas Luckmann (1985). Assim as relações estabelecidas na escola exercem influência no modo como as estudantes se veem e são vistas no contexto das relações sociais, e, por conseguinte no cotidiano escolar. As pesquisas realizadas por Wilma Coelho e Carlos Aldemir Silva (2015), durante dez anos, sobre sociabilidades e sociabilidades adolescentes e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) assinalam a importância de estudar uma temática dessa natureza, uma vez que os grupos constituídos no âmbito da escola produzem hierarquias, discriminam, subvertem a discriminação, mas nem sempre são objeto de estudo da ação pedagógica. Entender esses/as adolescentes na escola e suas relações sociais não é só

⁷ A pandemia do coronavírus até agosto de 2021, infelizmente, retirou a vida de aproximadamente 580 mil brasileiros o que atingiu não somente a educação, como todas as outras esferas da vida. Disponível em: <https://news.google.com/covid19>. Cenário que atingiu diretamente o campo da educação, em especial sobre os desafios e impactos na prática docente como discutem Andreia Barreto e Daniele Rocha (2020), bem como nova configuração dos processos de ensino e aprendizagem na transição do ensino presencial ao remoto como abordado por Sara Trindade, Joana Correia e Susana Henriques (2020.).

relevante, como também oportuno, uma vez que “a interdependência escola-sociedade e sociedade-escola impacta as relações de sociabilidades, positiva e negativamente, vivenciadas pelos estudantes” (COELHO; SILVA, 2015, p. 688). Wilma Coelho *et al* (no prelo - 2022), argumentam em relação à urgência na superação da distância entre reconhecer a existência do racismo no interior da escola (e por conseguinte na sociedade) e o *modus operandi* da escola em relação a essa temática, com vistas ao encaminhamento de ações pedagógicas antirracistas. Ao analisarem especificamente sobre sociabilidades e adolescentes negras, inferem que algumas estudantes negras constroem elementos, como disciplina no estudo, e por conseguinte protagonismo escolar, para subverter lugares coletivos de confinamento nos quais alguns grupos, autodeclarados brancos, insistem, sem muito sucesso, subdimensioná-las. Ao final, dizem os autores, reafirmam a esperança, no sentido de Paulo Freire, de que a interlocução entre estudantes e a escola alcance pautas que se articulem a partir de demandas comuns, especialmente porque a questão racial existe, e continuará existindo em todos os espaços sociais e continuará demandando ações concretas para o seu enfrentamento.

Há oito anos atrás, Wilma Coelho e Mauro Coelho (2014, p. 121), apresentavam o diminuto número de estudos que tratavam das trajetórias escolares sob formas de socialização entre adolescentes. Tal estudo percebia a investigação sobre sociabilidades adolescentes como chance de conhecer como esses/as adolescentes constroem “e a relação que mantêm com os processos vividos na escola”. Wilma Coelho, quatro anos depois, em companhia de Anderson Rodrigues (2018) reflete sobre a temática das sociabilidades adolescentes e a necessidade de ampliação de estudos nos Programas de Pós-Graduação, sobretudo em Educação.

A proposição para ampliação de pesquisas, no âmbito da Pós-Graduação, sobre sociabilidades de adolescentes negras pode contribuir para a produção já existente no campo, especialmente interseccionalizando⁸ as categorias que circundam as adolescentes – ser

⁸ Helena Hirata (2014) trata da “interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe” (p. 62)

jovem, mulher, negra e estudante-, é possível que se entenda como se constroem e como são vivenciados os processos de sociabilidades dentro do próprio cotidiano⁹ escolar, sendo possível assim desvelar quais são as demandas, necessidades e sentidos que atribuem à instituição (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2011), bem como constroem seus processos de sociabilidades no âmbito escolar.

No que tange ao perfil dos autores dos trabalhos que compõem a empiria aqui examinada dentre as 25 (vinte e cinco) teses e dissertações, apenas 03 (três) são de autoria masculina, o que configura 12% do quantitativo. Essa realidade demonstra que, parece concentrar-se entre as pesquisadoras, a produção sobre a temática. Com relação à distribuição dos trabalhos nos últimos 05 (cinco) anos, a produção sobre a temática tem sofrido um declínio quantitativo. Percebe-se que o auge da produção ocorreu no ano de 2017, com 07 (sete) produções, sendo 06 (seis) dissertações e 01 (uma) tese. Após esse período, no ano seguinte 05 (cinco) dissertações e 01 (uma) tese são produzidos. Em 2019, 05 (cinco) dissertações; 2016, com 04 (quatro) dissertações e 2020 com 02 (dissertações) e 01 (uma) tese. Percebemos um volume mais acentuado, no que tange à temática, em dissertações de mestrado, as quais abrangem 88% das produções.

No que tange ao aspecto regional, a Região Norte apresentou produção no ano de 2017. A Região Nordeste não apresentou dissertações e nem teses nos anos de 2017 e 2018. Em relação às Regiões Centro-Oeste e Sul não registram produções no ano de 2020 e a Região Sudeste não registrou teses e dissertações sobre a temática nos anos 2016 e 2019. Nessa perspectiva, nota-se que as produções se concentram nos anos de 2017, 2018 e 2019, o que culmina em uma diminuição considerável no ano de 2020 (o último ano pesquisado) em todas as regiões. Há produção nas cinco regiões brasileiras, po-

⁹ Aqui entendido enquanto vivências/ações diárias dos sujeitos dentro da instituição escolar. Baseando-se pela compreensão de Michel Certeau (2014) sobre o cotidiano ser a reunião de ações, “táticas”, que se configuram enquanto práticas cotidianas individuais de pessoas comuns, “ordinárias”, consumidoras de cultura, produtos e valores sociais.

rém caracterizada por uma disparidade na quantidade de trabalhos encontrados em cada uma. A Região Sul desponta com 09 (nove) dissertações, o que configura 36% do total de trabalhos; em seguida, Regiões Centro-Oeste, com 06 (seis) dissertações; Sudeste, com 05 (cinco) dissertações e 02 (duas) teses; Nordeste, com 02 (duas) dissertações e 01 (uma) tese, e Norte, com 01 (uma) dissertação.

Ao examinarmos as áreas de conhecimentos às quais se filiam as dissertações e teses, a maior concentração de produções se apresenta na área de Educação, compondo 52% das produções; seguida pelas Ciências Sociais, com 20%; Serviço Social e Psicologia, ambos com 8% e Comunicação, Linguística e Educação Sexual, todas com 4%. No conjunto destas áreas, advindos dos descritores selecionados foram encontrados:

- a). *Sociabilidades adolescentes negras*: 01 dissertação com o tema “sociabilidades adolescentes na Educação Básica” (RODRIGUES, 2017);
- b). *Sociabilidades juvenis*: 04 dissertações e 01 tese com os temas “sociabilidades juvenis e periferia” (ACOSTA, 2019); “sociabilidades juvenis e conflitos” (OLVEIRA, 2018) e “sociabilidades juvenis e internet” (FERREIRA, 2017; OLIVEIRA, 2019; MOTA, 2017);
- c). *Adolescentes negras*: 08 dissertações e 02 teses com os temas: “adolescentes negras e maternidade” (CARNAÚBA, 2019), “racismo institucional e crianças e adolescentes negros (as)” (EURICO, 2018); “adolescentes negros (as) e escola como espaço potencializador identitários” (OLIVEIRA, 2017); “adolescentes negros (as) e identidade étnico-racial” (SOUTA, 2017); “adolescentes negras, preconceito racial e trajetórias de escolarização” (LIMA, 2016); “adolescentes negras, identidade e racismo” (DUARTE, 2017); “adolescentes negras e medidas socioeducativas” (GOMES, 2016); “adolescentes negras e sexualidade” (LIMA, 2018); “escola, adolescentes negros (as) e seus corpos” (AQUINO, 2020) e “adolescentes negras e a Lei 10.639/03” (DARTORA, 2017);

- d). *Jovens negras*: 06 dissertações com os temas “jovens negras na Educação básica e questões raciais” (MENDES, 2019); “jovens negras e projetos de vida” (ARISPE, 2016); “jovens negras, raça, gênero e Educação de Jovens e Adultos” (IVANOV, 2020); “jovens negras e invisibilização” (ABREU, 2019); “jovens negras no Ensino médio e estudos comparados” (CINTRA, 2018) e “jovens negras e as sociabilidades em um bairro de Florianópolis” (SANTANA, 2018). Estudantes negras: 03 dissertações com os temas “estudantes negros (as) no Ensino Superior” (WACHHOLZ, 2016; SANTOS, 2018) e “estudantes meninas negras em escola privada” (NUNES, 2020).

Concordamos com o argumento de Romilda Ens e Joana Romanowski (2006), as quais, ao refletirem acerca da produção de estudos mapeando o que produz a literatura especializada, assinalam que tais estudos ampliam conhecimentos sobre um determinado assunto em uma determinada área, fornecendo uma percepção sobre como se estrutura a área, e nela, a produção do conhecimento científico.

No caso da empiria aqui examinada, inferimos que um cenário desigual apresenta-se na produção de dissertações e teses sobre sociabilidades e adolescentes negras, sobretudo na Região Norte. Assim, o mapeamento de dissertações e teses parece indicar a existência de desigualdades regionais, de gênero e de período de produção na academia, desigualdades que reclamam investimentos de toda a ordem, com vistas à ampliações deste debate que se mostra caro no cotidiano de escolas que precisam lidar com desafios que a condição de adolescentes, negras e mulheres impõem às estudantes negras em suas relações de sociabilidades naquele espaço.

REFERÊNCIAS

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

BARRETO, Andreia C. F.; ROCHA, Daniele S. *COVID 19 e Educação: resistências, desafios e (im)possibilidades*. Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan-dez., 2020.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. 24ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 22ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CISLAGHI, Juliana F. et al. *Não É Uma Crise, é um Projeto*: a política de educação do governo Bolsonaro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16, 2019. Anais... Brasília, Ginásio Nilson Nelson.

COELHO, Wilma de N. B; BRITO, Nicelma J. C; SILVA, Carlos Aldemir F.; DIAS, Sinara B. *Para Além da Sala de Aula*: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica. Editora Livraria da Física: São Paulo, No prelo (2022).

COELHO, Wilma de N. B; OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar. *Educação para as Relações Étnico-Raciais a Escola Básica*: Produções Em Teses, Dissertações e Artigos (2014-2018). Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.15, 2020.

COELHO, Wilma de N. B; RODRIGUES, Anderson. *O gênero como marca de sociabilidades entre adolescentes escolares*. Revista Nupem, v.10, n. 20, 2018.

COELHO, Wilma de N. B; SILVA, Carlos A. *Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola*. Educere Et Educare, v.10, n. 20, jul./dez, 2015.

COELHO, Wilma de N. B; COELHO, Mauro C. *Entre virtudes e Vícios*: educação, sociabilidades, cor e ensino de história. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana. *Jovens olhares sobre a escola do ensino médio*. Caderno Cedes, Campinas, v. 31, n. 84, mai./ago. 2011.

DIAS-TRINDADE, Sara; CORREIA, Joana D; HENRIQUES, Suzana. *Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa*: a perspectiva dos docentes. Revista Tempos E Espaços Em Educação. São Cristóvão/SE, v. 13, n. 32, p. 1-23, 2020.

ENS, Romilda T.; ROMANOWSKI, Joana P.. *As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação*. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.19, set./dez. 2006.

HIRATA, Helena. *Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais*. Tempo Social- revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, jun. 2014.

IBGE, Censo demográfico. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. 2019. Disponível em: Acesso em: 03 ago. 2020.

MELLO, Alex Fiúza de. *Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: O caso brasileiro*. Revista Crítica de Ciências Sociais, online, n. 107, 2015.

STÁBELI, Rodrigo. *Microrregionalização do conhecimento é o único caminho para o desenvolvimento sustentável e redução das iniquidades sociais na Amazônia*. Cienc. Cult., São Paulo, v.64, n.3, 2012.

REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES

ABREU, Lucélia de J. *A invisibilização das estudantes negras no ensino público de Brasília e suas consequências sociais*. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ACOSTA, Suélen P. F. *Embolamentos: sociabilidades juvenis delitivas em contexto de periferia*. 2019. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Vale dos Sinos, RS, 2019.

AQUINO, Maria E. S. Paiva de. *O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais*. 2020. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

ARISPE, Fernanda. *Reinventando horizontes: uma análise sócio antropológica do processo de proposição do projeto de vida de jovens negras de Santa Maria/RS*. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

CARNAÚBA, Rayssa A. *Trajetórias de adolescentes negras e mães: por outras histórias, por outras políticas públicas*. 2019. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CINTRA, Éllen D. *Jovens negras no ensino médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo*. 2018. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

DARTORA, Ana C. M. M. *As adolescentes negras e os 13 anos da Lei 10.639/03*. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

DUARTE, Flavia G. A. *Racismo e a construção das identidades das adolescentes negras em Santana do Livramento – RS: um estudo de caso comparativo entre o bairro Carolina e o bairro Centro*. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

EURICO, Márcia C. *Preta, preta, pretinha: o racismo institucional no cotidiano de crianças e adolescentes negras(os) acolhidos(as)*. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERREIRA, Aline. *Currículo em conexão com a cibercultura: a sociabilidade ciborgue e as juventudes no ensino médio*. 2017. 199f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

GOMES, Daiane de O. *Da privação de direitos à privação de liberdade: tecendo trajetórias de adolescentes negras em cumprimento de medida socioeducativa de internação*. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2016.

IVANOV, Barbara. *A constituição subjetiva de mulheres negras estudantes da EJA e a aprendizagem*. 2020. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LIMA, Elânia. *Negritudes, adolescências e afetividades: experiências afetivo-sexuais de adolescentes negras de uma periferia da cidade de São Paulo*. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

LIMA, Marcos G. de. *O preconceito racial e a trajetória de escolarização na perspectiva de adolescentes e jovens negros*. 2016. 192 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Psicologia, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016.

MENDES, Crislanda de O. S. *Nem tão negra assim: as narrativas de jovens estudantes sobre identidade e reconhecimento*. 2019. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

NUNES, Anne. *Como contar histórias que não são minhas? O protagonismo das meninas negras na escola privada*. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MOTA, Rosália Monteiro. *Conexões, conflitos e sociabilidades na territorialidade da escola e no ciberespaço*. 2017. 133 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Luis. *O campo do ensino médio público brasileiro através das práticas de sociabilidade em rede: análise das páginas de Facebook das escolas estaduais*. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, Daniela. *Crônicas dos Jovens na Periferia: Criminalização da Pobreza, Sociabilidades e Conflitos*. 2018. 208f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2018.

OLIVEIRA, Nathália P. de. *Processos identificatórios de adolescentes negros(as): a escola como potencializadora de espaços identitários*. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RODRIGUES, Anderson. *Sociabilidades adolescentes na escola básica: um estudo sobre as teses e dissertações defendidas nos cursos de pós-graduação do Brasil entre 2004 e 2013*. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Belém, 2017.

SANTANA, Camila da S. *Juventudes negras: Pertencimento racial e reconhecimento em uma comunidade de traços açorianos no sul do Brasil*. 2018. 182 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANTOS, Patrícia H. X. dos. *Mulheres em movimento: trajetórias de estudantes negras na UFRGS e o tornar-se mulher negra*. 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.

SOUTA, Marivete. *“Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes*. 2017, 234f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

WACHHOLZ, Thais. *Identidades e negritude na perspectiva de estudantes negros e negras*. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2016.

APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE O ESTADO DA ARTE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Alessandra de Almeida Souza¹

Wilma de Nazaré Baía Coelho ²

O presente texto apresenta os passos iniciais da construção de um Estado da Arte, a partir de um levantamento de Teses e Dissertações, produzidas no período de 2009 a 2019, que cujo enfoque recai sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa e a diversidade étnico-racial. O levantamento destes trabalhos foi realizado no banco de dados da CAPES, recorrendo-se a Marli André (2009); Laurence Bardin; (2011); Wilma Coelho (2005; 2020) e Silvio Almeida (2016) para subsidiar as discussões sobre Estado da Arte; Análise de Conteúdo; Relações Raciais e Livro Didático, respectivamente.

A literatura especializada tem refletido sobejamente acerca do desafio do enfoque às relações étnico raciais na educação escolar brasileira, mesmo depois de promulgada a Lei Nº 10.639/2003, que ampara e garante a inserção de estudos afro-brasileiros nos currículos escolares oficiais. A esse respeito, Wilma Coelho (2012) pondera que a dificuldade está relacionada ao modo como a sociedade brasileira constrói e incorpora uma visão estereotipada da população negra em seu cotidiano, situação que limita as possibilidades de enfrentamento dos questionamentos acerca desta temática no âmbito escolar. Às estereotípias historicamente associadas ao negro na sociedade brasileira, se associam a forma como são representados, ou invisibilizados

¹ Doutoranda em Educação pelo Doutorado em Rede em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA). *E-mail:* alessandra_almeidasouza@yahoo.com.br

² Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). *E-mail:* wilmacoelho@yahoo.com.br

no currículo escolar (SILVA, 1995).

Tais processos se desdobram no livro didático, instrumento que faz parte do trabalho docente, produzido a partir de um currículo estabelecido, e que encaminha padrões de toda a ordem, dentre os quais, aqueles que se relacionam ao que Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013) discorrem como conteúdos étnico-raciais na educação brasileira, para os quais o livro didático constitui uma narrativa que se instaura em sala de aula, “como reflexo do vivido”.

Neste contexto, nos propomos a uma incursão preliminar, a partir de produções científicas da pós-graduação em educação com o objetivo de traçar um perfil das Teses e Dissertações publicadas nas universidades brasileiras, acerca do como as relações raciais são apresentadas nos livros didáticos de Língua portuguesa do Ensino Médio. A necessidade de conhecer estudos sobre o livro didático decorre da relevância que este apresenta no contexto escolar, e por se constituir recurso muito utilizado em sala de aula, se torna um veiculador de informações que favorecem os processos invisibilizatórios que se imprimem a esse segmento no currículo escolar (COELHO, 2016).

Para produção do mapeamento ora proposto, subsidiamo-nos na compreensão de Joana Romanowski e Romilda Ens (2006), para quem o Estado da Arte corresponde a um método de pesquisa que se propõe revisar produções bibliográficas acerca de um determinado tema pertencente a uma área de conhecimento específica. As autoras indicam que os estudos do tipo Estado da Arte almejam identificar as teorias que estão sendo construídas, os métodos aplicados para a feitura da pesquisa, as lacunas (temas) das produções e quais referenciais estão sendo abordados, mediante um mapeamento de produções utilizando como direcionamento de pesquisa, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção. Ainda na acepção das autoras, este tipo de estudo contribui na definição de um campo e aponta as possíveis “contribuições de uma pesquisa para com as rupturas sociais” (ROMANOWSKI; ENS, 2006 p. 37) e pode fomentar a constitui-

ção do campo teórico de uma área de conhecimento, identificando os aportes significativos da teoria e prática, as limitações presentes no campo em que a pesquisa é realizada e experiências inovadoras que mostrem alternativas para o problema da prática. Assim, mapeamentos acerca da diversidade étnico-racial no âmbito escolar, especialmente no que concerne às relações raciais nos livros didáticos de língua Portuguesa do Ensino Médio, possibilitam a obtenção de um panorama de produções científicas dos programas de pós-graduação do Brasil, sobretudo aqueles relacionados à Educação Básica.

Nossa inclinação pelo mapeamento das produções sobre diversidade étnico-racial, realizadas por instituições localizadas no Brasil, apresenta dupla importância: a primeira, em face da necessidade de se verificar a construção e consolidação de uma educação que efetivamente nos represente; a segunda se refere à temática, pois investimentos dessa ordem concorrem para a ampliação dos debates, fortalecimento do campo e visibilização do mesmo na sociedade brasileira.

Nesse sentido, para a realização das buscas das produções científicas no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES, delimitou-se, primeiramente o tema, relações étnico-raciais nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Posteriormente, foram utilizados cinco descritores: “diversidade étnico-racial”, “*livro didático*”, “*Língua Portuguesa*”, “*Ensino Médio*” e “*literatura*”, mediante os quais foram encontrados 30 (trinta) trabalhos (28 dissertações e 2 teses). Este número de produções, foi alcançado após serem observados os títulos, os temas e os resumo das produções para se ter maior segurança no processo de mapeamento.

Para que os objetivos deste estudo fossem alcançados, nos subsidiamos na Análise do Conteúdo que se constitui como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Nesse sentido, acionamos a descrição Analítica para o tratamento e sistematização do corpus que conforma a empiria que integra este texto.

Após o levantamento verificamos as produções que se aproximam da temática, selecionando as dissertações e teses que versam sobre rela-

ções étnico-raciais nos livros didáticos de Língua Portuguesa, com foco na literatura afro-brasileira e sobre negro e Ensino Médio no currículo, para compor os dados e assim traçar o perfil a partir das categorias que emergiram do contato com aquelas produções. Assim, a partir desse universo de Dissertações e Teses, foi delineado um perfil categorial das produções encontradas, cujas autorias, em sua maioria, estão assinadas pelas mulheres e concentram-se entre o período de 2016 e 2017.

Em relação aos dados acerca das universidades e dos trabalhos, circunscrevemos, neste momento, o sentido de provisoriedade em relação aos dados, uma vez que, no que tange a esta intercessão proposta para esta reflexão, são diminutos os trabalhos, até o momento inspecionados. Assim, nos ativemos a dois trabalhos produzidos acerca da temática diversidade étnico-racial nos livros didáticos de Língua Portuguesa, pela Pontifícia Católica de São Paulo e pelo Instituto Superior do Rio de Janeiro, cada uma com uma produção do tipo dissertação.

Por meio dos dados, foi possível verificar a demanda por estudos científicos no que tange à temática relações raciais e livro didático de língua Portuguesa do Ensino Médio. Esta delimitação decorre do fato de que no levantamento inicial a partir do qual situamos aquelas 30 (trinta) produções sobre livro didático e Língua portuguesa, no campo da educação, todas elas contemplam temas amplos, sem relação com o recorte que estabelecemos para este estudo, tais como: letramento; invisibilidade feminina; currículo e diversidade; texto literários e sua didatização; culturas juvenis; leituras emancipadoras; diversidade sexuais; gramático do verbo; literatura e diversidade; relações de gênero e preconceito linguístico.

Todavia, dentre estes escritos, como já fora apontado, têm-se 2 (duas) produções que fazem relação com a diversidade étnico-racial no livro didático de língua portuguesa. A primeira, intitulada “O dialogismo entre o currículo e os livros didáticos: por um ensino de língua portuguesa menos emparedador das identidades étnico-raciais”, de Isabela Carvalho (2016) e a segunda “A presença da Literatura Africana lusófona no livro didático de Língua Portuguesa

do 3º ano do Ensino Médio (PNLD 2012 – 2015): uma reflexão histórica, social e literária”, de Patrícia Almeida (2017).

Os demais temas, que foram identificados após a leitura dos resumos, reiteramos, não versam sobre a temática enfocada no recorte contemplado por este texto. A opção por esta delimitação a partir dos resumos filia-se ao argumento de Marli André (2009), de que estes elementos, produzidos pelos autores, se constituem com esta finalidade, são eles os maiores habilitados para identificar os temas de seus estudos.

Inferimos, com base nos levantamentos efetuados, a baixa produtividade acerca da temática relações raciais nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. As lacunas sobre a temática e as categorias em questão demonstram uma fragilidade neste campo de pesquisa, e evidenciam que o trato com as questões étnico-raciais reclama estudos que inspecionem especificidades que se desdobram da temática, no cotidiano das escolas, especialmente no trato com conteúdos disciplinares. Senão vejamos.

Em primeiro lugar, consideramos o estudo de Mirna Santos (2019) sobre a Formação Inicial de professores/as para o Ensino de Língua Portuguesa, o qual ressalta a importância desta disciplina, na medida em que ela viabiliza o estudo em outras disciplinas escolares. A autora também destaca que sem o domínio da língua materna, nenhuma disciplina obtém êxito nos encaminhamentos de seus processos. Em segundo lugar, a relevância assumida pelo livro didático adotado para o trato desta disciplina não pode ser desconsiderada. Tal relevância é indicada em estudo de Circe Bittencourt (2013), sobre este recurso. Em que pese o objeto de estudo desta autora recair sobre a disciplina de História, nos alinhamos – e nos interessa – à premissa relacionada ao status de referência ocupada por este recurso: no caso do objeto sobre o qual nos debruçamos neste texto, o livro didático de Língua Portuguesa. Em terceiro lugar, e não menos importante, na ampliação das associações, além das dimensões relativas ao Livro Didático de Língua Portuguesa, colocar em evidência a interseção com

as relações raciais. Conferimos evidência a esta intercessão na medida em que estudo de Jéssica Palha e Mauro Coelho (2020) assinala que não houve uma superação da artificialidade com que são tratadas as questões do negro e dos índios nos livros didáticos de História e nas práticas pedagógicas do professor, premissa que também acionamos no que concerne aos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Assim, a importância de estudos acerca do livro didático de Língua Portuguesa na interseção com as relações raciais assume importância em face do lugar de referência deste recurso e de sua utilização no contexto escolar, além de se constituir naquilo que Livia Almeida (2016) assevera, ser ele um instrumento de trabalho mais antigo de docentes brasileiros, capaz de trazer consigo influências sociais, econômicas, técnicas, políticas e culturais, já que corresponde a uma mercadoria do mundo editorial que percorre caminho, produção e consumo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Livia. O estado da arte do livro didático de Língua portuguesa com ênfase em racismo e nas relações raciais. In: COELHO, Wilma; MÜLLER, Tânia Mara.; SILVA, Carlos Aldemir (Orgs.). *Formação de Professores, livro didático e escola básica*. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 83-95.

ALMEIDA, Patrícia. *A presença da Literatura Africana lusófona no livro didático de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio (PNLD 2012 – 2015): uma reflexão histórica, social e literária*. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, política, sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza. A produção acadêmica sobre Formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 a 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

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

BITTENCOURT, Circe Maria. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-90.

BRASIL. *Lei nº 10.639, 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: MEC, 2003.

CARVALHO, Isabel. *O dialogismo entre o currículo e os livros didáticos: por um Ensino de Língua Portuguesa menos emparedador das identidades étnico-raciais*. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2016.

COELHO, Wilma. *Educação, História e problemas: cor e preconceito em discussão*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

COELHO, Wilma; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n.47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

COELHO, Wilma; MÜLLER, Tânia Mara; SILVA, Carlos Aldemir (Orgs.). *Formação de Professores, livro didático e escola básica*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 10-13.

ROMANOWSKI, Joana; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Mirna Monaliza. *A Formação Inicial para a Escola Básica na Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Campus Belém/UFPA*. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

VASCONCELOS, Jéssica; COELHO, Mauro Cezar; PALHA, Bárbara. O trato da questão étnico racial no Ensino de História: entre o livro didático e a prática pedagógica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA & HISTORIOGRAFIAS, 6., 2020. *Anais...Fortaleza, UFC*, 2020.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E ORGANIZADOR

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/IFCH, e dos Programas de Pós-Graduação: Currículo e Gestão da Escola Básica; Educação em Ciências e Matemáticas e do Doutorado em Rede Educanorte. Presidenta da Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/ANPEd (2021-2023), Segunda Secretária da ANPEd (2021-2023). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFGA). É membro da ANPEd; da ABPN, ANPUH e ABEH. Bolsista de Produtividade 1 D do CNPq.

Link do 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. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFGA). Bolsista de Apoio Técnico – Nível Superior do CNPq.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4700018914880466>

E-mail: nicelmacbrito@gmail.com

BRENDA GONÇALVES FORTES

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Técnica em Educação pela SEDUC-PA e Assistente Técnica em Pedagogia pelo SENAC, na função de Gerente do Centro de Educação Profissional de Belém. Vice-líder do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFPA)

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5337389120061136>

E-mail: brenda_fortes@hotmail.com

FELIPE ALEX SANTIAGO CRUZ

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia – Campus Capanema. Vice-líder do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFPA). Membro da ANPEd.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4156324727497674>

E-mail: felipealex10@yahoo.com.br

MARCELA SILVA DA CONCEIÇÃO

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Docente da Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. Vice-líder do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFPA). Membro da ANPEd.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7474358935849974>

E-mail: marceladaconceicao@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescentes negras 334

B

Base Nacional Comum Curricular 27,
82, 124, 136, 137, 162, 165, 193,
201, 263, 278, 294, 308, 315,
317, 318, 323, 328

C

Capoeira 216, 223, 225
Curso de Pedagogia 38

D

Discriminação 98, 130, 142, 152
Diversidade 9, 58, 61, 67, 103, 121,
126, 131, 151, 184, 187, 188,
236, 237, 238, 259, 260, 266,
281, 347
Diversidade étnico-racial 151, 236
Documentos normativos da escola
106

E

Educação Antirracista 67, 107
Educação de Jovens e Adultos 83, 85,
119, 313, 322, 335
Ensino de Ciências 227, 228, 229, 230,
231, 232, 233, 234, 235, 237,
238, 260, 268, 328
Escolas quilombolas 246
Estado da Arte 18, 38, 39, 41, 63, 93,
165, 190, 236, 262, 263, 268,
340, 341

F

Formação Inicial de professores/as 38,
39, 40, 41, 313, 344

G

Games 169, 171, 178

I

Indígenas 24, 36, 118, 119, 183
Interculturalidade 13, 118, 120, 122

L

Lei nº 10.639/2003 66, 166

M

Movimento negro 119, 249
Multiculturalismo 23, 58, 61, 122, 184,
185, 230, 233

P

Plano Nacional de Formação de Pro-
fessores da Educação Básica 13
Práticas de professoras ribeirinhas 152
Preconceito 142, 150, 214, 234, 336
Pretagogia 50, 53
Professor de História 73
Projeto Afrocientista 9, 10
Projetos Pedagógicos de Cursos 93, 95
Projetos Políticos Pedagógicos 26, 28,
245

R

Racismo 65, 91, 97, 98, 109, 117, 119,
130, 150, 187, 196, 200, 215,
237, 244, 249, 260, 266, 281, 338

Rede Municipal de Ensino de Belém
348

Região Norte 11, 41, 42, 93, 95, 157,
161, 162, 166, 269, 270, 285,
333, 335

Relações étnico-raciais 92, 322

S

Sociabilidades 334, 339

ISBN 978-65-5368-067-8



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